

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**  
**PUC-SP**

Luiza Aragão de Moura

**A poesia no Ensino Médio: uma proposta de intervenção a partir da obra**  
*Alguma poesia*, de Carlos Drummond de Andrade

Graduação em Letras – Português e Inglês - Licenciatura

São Paulo – SP

2025

Luiza Aragão de Moura

**A poesia no Ensino Médio: uma proposta de intervenção a partir da obra  
*Alguma poesia*, de Carlos Drummond de Andrade**

Monografia apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como um dos pré-requisitos para obtenção do título de Licenciatura em Letras: português e inglês, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Eduardo S. F. de Souza

---

São Paulo – SP

2025

Luiza Aragão e Moura

**A poesia no Ensino Médio: uma proposta de intervenção a partir da obra  
*Alguma poesia*, de Carlos Drummond de Andrade**

Monografia apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como um dos pré-requisitos para obtenção do título de Licenciatura em Letras: português e inglês, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Eduardo S. F. de Souza

Data de aprovação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Avaliação: \_\_\_\_\_

Assinatura do Professor-orientador: \_\_\_\_\_

Avaliação: \_\_\_\_\_

Nome do Professor: \_\_\_\_\_

Assinatura do Professor: \_\_\_\_\_

Média final: \_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

*Aos professores de literatura,*

*para que possamos (re)significar a literatura na vida de cada indivíduo que passar por  
nossa sala de aula.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu professor Carlos Eduardo pela orientação do meu trabalho e por sempre me guiar, diante de seu cuidado, atenção e dedicação, para caminhos em que as minhas reflexões e ideias possam ser expressas e contempladas por meio da palavra. Agradeço por me apresentar a literatura através de seu olhar, em especial a poesia, e tornar essa arte ainda mais especial para mim.

Aos meus professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo do curso de Letras: português e inglês- Licenciatura por me mostrarem as belezas da minha área de formação e me certificarem de que a escolha de ser professora é extremamente nobre e corajosa.

Aos meus colegas com quem dividi quatro intensivos anos repletos de descobertas e que desejo todo sucesso em suas trajetórias na docência.

Em especial, gostaria de agradecer minhas amigas queridas Maria Clara e Sofia. Obrigada por tornarem meu percurso acadêmico muito mais alegre e especial. Agradeço profundamente por me mostrarem que a amizade é essencial para a vida.

Por fim, a meus pais e a minha irmã por me apoiarem em minhas escolhas e me proporcionarem, sempre, o melhor.

## RESUMO

Partindo do pressuposto de que o ensino de literatura para o adolescente do Ensino Médio, em especial o ensino de poesia, tem sido cada vez mais desafiador, este trabalho aborda a relação entre literatura e ensino, a partir da análise do tratamento dado à obra *Alguma poesia* (2015), de Carlos Drummond de Andrade, nos exames vestibulares da FUVEST. Para desenvolver a pesquisa, formularam-se as seguintes questões problematizadoras: de que modo e a partir de quais perspectivas teóricas e críticas os textos de *Alguma poesia* são abordados nas provas vestibulares, em especial na FUVEST? Os aspectos literários que singularizam essa obra de Drummond estão contemplados nas questões dos vestibulares da FUVEST? Quais estratégias podem ser colocadas em prática em uma proposta de intervenção no Ensino Médio a fim de se desenvolver um trabalho com a poesia de Drummond que leve em conta o prazer da leitura e a formação de um leitor crítico e reflexivo? Para responder a essas questões, desenvolveu-se o seguinte objetivo geral: propor estratégias, na forma de uma Proposta de Intervenção, a fim de se promover um trabalho com a poesia de Drummond em sala de aula que considere a formação de um leitor crítico e reflexivo e não apenas “eficiente”. Para alcançar esse objetivo, formularam-se os seguintes objetivos específicos: investigar os procedimentos que singularizam a obra *Alguma poesia* no contexto da literatura brasileira do século XX; examinar o tratamento conferido aos poemas desse livro em questões de provas do vestibular da FUVEST. Assim, no intuito de exercer um novo olhar para o ensino de poesia lírica, a Proposta de Intervenção contemplada neste trabalho tem como principal objetivo considerar as percepções individuais do estudante como ferramentas valiosas para a análise de um poema.

**Palavras-chave:** Literatura e Ensino Médio; Exames vestibulares; Poesia moderna.

## ABSTRACT

Assuming that teaching literature to high school students has become increasingly challenging, especially teaching poetry, this study addresses the relationship between literature and teaching, based on an analysis of how Carlos Drummond de Andrade's *Alguma poesia* (2015) was treated in the FUVEST entrance exams. To develop the research, the following questions were formulated: how and from what theoretical and critical perspectives are the texts of *Alguma poesia* addressed in entrance exams, especially at FUVEST? Are the literary aspects that distinguish this work by Drummond covered in the FUVEST entrance exam questions? What strategies can be put into practice in a proposal for intervention in high school to develop work with Drummond's poetry that considers the pleasure of reading and the formation of a critical and reflective reader? To answer these questions, the following general objective was developed: to propose strategies, in the form of an Intervention Proposal, to promote work with Drummond's poetry in the classroom that considers the formation of a critical and reflective reader and not just an "efficient" one. To achieve this goal, the following specific objectives were formulated: to investigate the procedures that distinguish the work *Alguma poesia* in the context of 20th-century Brazilian literature; to examine the treatment given to the poems in this book in questions on the FUVEST entrance exam. Therefore, to take a new look at the teaching of lyric poetry, the main objective of the Intervention Proposal contemplated in this work is to consider the individual perceptions of students as valuable tools for analyzing a poem.

**Keywords: Literature and High School; Entrance exams; Modern poetry.**

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1: imagem ilustrativa de "Macunaíma".....             | 22 |
| Figura 2: habilidade (EM13LP46).....                         | 25 |
| Figura 3: habilidade (EM13LP47).....                         | 26 |
| Figura 4: habilidade (EM13LP49).....                         | 26 |
| Figura 5: habilidade (EM13LP50).....                         | 27 |
| Figura 6: habilidade (EM13LP51).....                         | 27 |
| Figura 7: habilidade (EM13LP53).....                         | 27 |
| Figura 8: habilidade (EM13LP54).....                         | 28 |
| Figura 9: questões 10, 11, 12 e 13 da prova FUVEST 1980..... | 31 |
| Figura 10: questão 32 da prova FUVEST 1985.....              | 31 |
| Figura 11: questão 76 da prova FUVEST 1990.....              | 32 |
| Figura 12: questão 37 da prova FUVEST 1985.....              | 32 |
| Figura 13: questão 67 da prova FUVEST 2024.....              | 32 |
| Figura 14: questões 5, 6 e 7 da prova 1 da FUVEST 1977.....  | 50 |
| Figura 15: questão 13 da prova FUVEST 1987.....              | 51 |
| Figura 16: questão 24 da 1ª fase da FUVEST 1999.....         | 52 |
| Figura 17: questão 4 da 2ª fase da FUVEST 2000.....          | 53 |
| Figura 18: questão 8 da 2ª fase da FUVEST 2000.....          | 54 |
| Figura 19: questão 23 da 1ª fase da FUVEST 2001.....         | 55 |
| Figura 20: questão 7 da 2ª fase da FUVEST 2001.....          | 56 |
| Figura 21: questão 41 da 1ª fase da FUVEST 2023.....         | 56 |
| Figura 22: questão 10 da 2ª fase da FUVEST 2023.....         | 57 |
| Figura 23: questão 67 da 1ª fase da FUVEST 2024.....         | 58 |
| Figura 24: questão 7 da 2ª fase da FUVEST 2024.....          | 59 |
| Figura 25: questão 43 da 1ª fase da FUVEST 2025.....         | 60 |

## Sumário

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO .....   | 9  |
| CAPÍTULO 1 - OS DESAFIOS DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO .....                       | 15 |
| 1.1 O desenvolvimento do jovem leitor .....  | 16 |
| 1.2 A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de literatura .....                | 25 |
| 1.3 A literatura nos vestibulares .....  | 29 |
| CAPÍTULO 2 - DRUMMOND: UMA OUTRA PERSPECTIVA DO OLHAR .....                        | 36 |
| 2.1 Vai, Carlos! Ser <i>gauche</i> na vida .....                                   | 37 |
| 2.2 <i>Alguma poesia</i> nos vestibulares: – tradição e análise .....              | 48 |
| CAPÍTULO 3 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A POESIA E DRUMMOND NO<br>ENSINO MÉDIO ..... | 61 |
| 3.1 Apresentação .....   | 62 |
| 3.2 Justificativa .....  | 62 |
| 3.3 Objetivos .....  | 64 |
| 3.4 Metodologia .....  | 64 |
| 3.5 Desenvolvimento.....   | 65 |
| 3.6 Avaliação .....  | 69 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 71 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....  | 74 |

## INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso apresenta um estudo crítico e reflexivo a respeito da formação literária do jovem por meio do livro *Alguma poesia* (2015), de Carlos Drummond de Andrade, e de sua presença em questões de provas vestibulares. Com o intuito de propor um novo olhar para o ensino de poesia, diferentemente de uma pesquisa observacional, que visa descrever e explicar os fenômenos investigados a partir de um determinado tema, esta pesquisa possui como um de seus principais objetivos a elaboração de um Proposta de Intervenção no Ensino Médio.

O tema desta pesquisa surgiu a partir de alguns questionamentos e descobertas que foram chamando a minha atenção ao longo do curso de Letras. Dentre eles, a presença da literatura na vida do jovem do Ensino Médio, questão que, a meu ver, tem sido cada vez mais desafiadora, ainda mais quando se tem em vista o tratamento dado a um gênero específico, a poesia lírica. Desse modo, meu olhar se voltou para o ensino de poesia no Ensino Médio e para a influência dos vestibulares na formação dos estudantes<sup>1</sup>. De acordo com Dalvi, Schwartz e Tragino (2015), a maioria das universidades brasileiras começou a elaborar propostas que, eventualmente, foram sendo modificadas no decorrer do tempo, para os conteúdos aprendidos e ensinados ao longo da vida escolar do estudante no Ensino Médio. Em relação à literatura, os vestibulares começaram a exigir questões que trabalhassem com conhecimento do estudante a respeito de obras literárias além de abranger a área de Língua Portuguesa que contemplava os aspectos gramaticais e estruturais da língua. Os autores ainda complementam que a literatura nos vestibulares contribuiu, ao longo dos anos, para a consolidação de certa abordagem pedagógica:

[...] que, no restrito tempo escolar, dá conta de garantir o cumprimento de um programa de leituras e o ensino de certos conteúdos considerados indispensáveis, e dissemina a ideia de que o que é relevante na lida com o texto literário é o que pode ser demonstrado, medido e quantificado, em detrimento de opiniões ou impressões pessoais. (Dalvi; Schwartz; Tragino, 2015, p. 217).

---

<sup>1</sup> Nesse trabalho foi feita a escolha de se referir ao jovem como *estudante* e não como *aluno* pois, de acordo com a gramática, o sufixo “nte” indica aquele que realiza uma ação, nesse caso, um agente de transformação.

A exigência da leitura literária passou a ser formalizada a partir do momento que o estudo de obras literárias foi introduzido nos editais de provas vestibulares das universidades. A partir desse movimento, consolidaram-se as listas de “livros obrigatórios”, que têm como objetivo divulgar, anualmente, as obras literárias que devem ser lidas pelos vestibulandos para a realização da prova. Essas listas, divulgadas pelas próprias universidades, trouxeram certas implicações para a formação literária do jovem já que explicitavam claramente a expectativa de uma leitura efetiva da obra, que contemplasse uma análise minuciosa e reflexiva do texto.

Conforme a análise dos autores Dalvi, Schwartz e Tragino (2015, p. 217), a partir dos anos 1980, os vestibulares foram implantando de forma indireta nas escolas o hábito da “leitura literária efetiva”, que contemplava, no decorrer do ano, a leitura dos livros exigidos pelas listas do vestibular para que, no dia da prova, fosse atestado ou não a eficiência, por assim dizer, das leituras realizadas. Em outras palavras, o estudante começou a se limitar a uma leitura “eficiente”, sem compromisso com o prazer da leitura de uma obra literária. Observa-se que esse circuito pouco mudou em comparação com os dias de hoje e, para as autoras, alguns dos principais motivos talvez sejam: o fato de que as escolas e os professores tenham notado uma certa elevação no índice de leitura dos estudantes em decorrência de outros conteúdos a serem estudados; ou de que a prática daquilo que poderia ser uma leitura minuciosa da obra foi sobreposta por discussões apressadas dos textos, resumos, análises estruturais e estudo de pontos significativos da obra. Se consideramos esse cenário desafiador em relação às obras literárias em geral, a poesia, em especial, parece se inserir em um contexto bem mais complexo.

Recentemente o guia de provas da FUVEST 2025 publicou em seu edital a seguinte informação sobre aquilo que se espera do candidato em relação ao conteúdo de Português, que engloba língua portuguesa, literatura brasileira, literatura portuguesa e literatura africana:

A prova de Português visa (sic) a avaliar a sua capacidade para ler, compreender e interpretar criticamente textos de toda natureza – literário e não literários – bem como a capacidade para mobilizar conhecimentos linguísticos na produção de textos que atendam aos requisitos de adequação, correção, coesão e coerência.

Você deve, portanto, dominar a norma culta da língua escrita, reconhecer outras variedades linguísticas, assim como possuir um certo repertório de leituras de textos literários, no nível próprio do concluinte do Ensino Médio (FUVEST, 2025, p. 38).

É importante enfatizar que os vestibulares se apresentam como um exame de seleção para ingresso no ensino superior, portanto, é errôneo esperar que se proponha a formar leitores, muito menos a programar currículos ou elaborar propostas didáticas. Porém, tratando-se de um exame importante durante a formação escolar do jovem, seria interessante que seus objetivos fossem repensados uma vez que o Ensino Médio considera o conteúdo cobrado em provas de vestibulares como material de estudo. Desse modo, a formação literária autêntica e prazerosa do jovem, ou seja, uma leitura que envolva a vivência do aluno e o prazer da leitura, compromete-se uma vez que não tem espaço nesse contexto. Espera-se do estudante que ele se encaixe em um “perfil” de leitor literário que não lhe pertence, mas que interessa aos vestibulares das universidades. Será que faz sentido os planos de ensino voltarem-se para o cultivo da “obrigação de ler”, deixando de lado a leitura prazerosa, que permita explorar diferentes perspectivas e interpretações?

A escolha do livro *Alguma poesia* como corpus desta pesquisa se deu pelo alto prestígio e tradição dessa obra nas provas vestibulares da FUVEST. A FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular) foi instituída pela USP em 1976 para a realização do ingresso de integrantes na Universidade. Os primeiros registros de *Alguma poesia* no manual do candidato da FUVEST remontam à prova de 1995, na qual, apesar de não constar na lista de livros obrigatórios, a obra foi mencionada como referência para o estudo de poesia. As provas de 1996, 1997, 1998, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006, 2010, 2011, 2012 seguiram essa mesma linha. Após sua primeira aparição na lista de leituras exigidas pela FUVEST de 1999, ao longo do tempo, *Alguma poesia* foi a obra de Drummond que mais frequentou as provas desse vestibular. Diante desse panorama, surgiu o tema deste Trabalho de Conclusão de Curso, no qual busca-se entender os desafios e as complexidades do ensino de poesia por meio de uma análise crítica de *Alguma poesia* nos vestibulares da FUVEST.

*Alguma poesia* é uma obra composta por 54 poemas escritos entre 1925 e 1930. Curiosamente, esse livro foi a primeira obra publicada pelo autor; motivado pelo entusiasmo, ao reunir seus poemas, Drummond pagou as impressões de 500 exemplares da primeira edição de *Alguma poesia* pela editora *Edições Pindoramas*, que na realidade, era imaginária. A obra se situa historicamente na segunda fase do Modernismo brasileiro, época em que os poetas se voltaram para os versos livres e para a temática centrada, em geral, em uma forte crítica social e na busca de identidade cultural. Nesse contexto, os poemas de Drummond são marcados por uma expressão lírica que explora a experiência individual e reflete sobre a vida e a sociedade. A coletânea de poemas presentes no livro

*Alguma poesia* não só apresenta características marcantes dessa época, mas também manifesta momentos intensos da subjetividade lírica, uma vez que evidencia os conflitos existenciais, sentimentos e emoções das subjetividades líricas criadas pelo poeta mineiro. Em um território poético no qual sobressaem reflexões sobre a vida, o amor, a morte, a infância e a condição humana, Drummond trabalha, a partir de uma linguagem simples, uma complexidade de significados que formam um corpo de texto emblemático.

Outro eixo temático importante para esta investigação diz respeito ao ensino de poesia.

Para exercer um olhar crítico sobre esse assunto, foi necessário também investigar quais eram as competências e exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação a esse tema. Para nossa surpresa, no Campo Artístico Literário, há apenas duas habilidades que se referem à poesia e cinco habilidades que mencionam *texto literário* e *gênero literário* no documento como um todo na área do Ensino Médio. De acordo com os objetivos desse Campo, o estudante deve ser capaz de ampliar o seu repertório artístico de formas mais criteriosa. Contudo, o que realmente está em foco é sua *formação literária artística*, que consiste em apropriação de textos literários, com destaque para os clássicos, conhecimento dos diferentes gêneros literários e produções artísticas e culturais. Naquilo que constitui a escrita literária, o Campo Artístico Literário determina que, mesmo que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, ela deve se mostrar também como possibilidade e ferramenta de expressão para o estudante. A habilidade EM13LP47 menciona “poemas” e outros gêneros textuais como exemplos de possíveis formas de socializar obras autorais. Já a habilidade EM13LP49 utiliza “poemas” e “gênero literário” como formas de perceber as estruturas de diferentes gêneros textuais. O “literário” aparece nas habilidades EM13LP46; EM13LP49; EM13LP50; EM13LP51; EM13LP53; EM13LP54; e todas elas enfatizam o gênero literário como uma forma de compartilhar sentidos construídos e adquiridos na leitura, relacionar em diferentes obras a intertextualidade e o interdiscurso, aumentar o repertório artístico-literário dos estudantes, instigar os estudantes a produzir apresentações e comentários apreciativos sobre as obras literárias e na criação de diferentes gêneros e mídias mediante a seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico. Diante desse cenário, é possível notar que as habilidades contemplam o *literário* de forma genérica, colocando a poesia como um exemplo de gênero literário, mas não explicitando especificidades sobre um estudo crítico e reflexivo que se pode fazer a partir dela, por exemplo. A partir desse estudo sobre o documento, foi interessante observar a falta de

trabalho com a literatura no Ensino Médio como um recurso que vai além de uma análise estrutural, de resumos ou de um estudo que contemple somente os aspectos principais da obra. É ainda mais surpreendente encontrar na descrição do Campo Artístico Literário a palavra *fruição* que se refere às satisfações e o prazer do leitor com a leitura literária e ela não ser mencionada ou incentivada nas habilidades.

Tendo em vista as reflexões a respeito do livro *Alguma poesia*, de Carlos Drummond de Andrade e de sua presença em provas vestibulares da FUVEST, formulamos as seguintes questões-problema: de que modo e a partir de quais perspectivas teóricas e críticas os textos de *Alguma poesia* são abordados nas provas vestibulares, em especial na FUVEST? Os aspectos literários que singularizam essa obra de Drummond estão contemplados nas questões dos vestibulares da FUVEST? Finalmente, quais estratégias podem ser colocadas em prática em uma proposta de intervenção no Ensino Médio a fim de se desenvolver um trabalho com a poesia de Drummond que leve em conta o prazer da leitura e a formação de um leitor crítico e reflexivo?

Para responder a essas questões, esta pesquisa apresenta o seguinte objetivo geral: propor estratégias, na forma de uma proposta de intervenção, a fim de se promover um trabalho com a poesia de Drummond em sala de aula que considere a formação de um leitor crítico e reflexivo e não apenas “eficiente”. Para alcançar esse objetivo, formularam-se os seguintes objetivos específicos: investigar os procedimentos que singularizam a obra *Alguma poesia* no contexto da literatura brasileira do século XX; examinar o tratamento conferido aos poemas desse livro em questões de provas do vestibular da FUVEST.

Em nossa pesquisa, procuramos sustentação principalmente: nas teses de doutorado de Leonardos Fernandes (2023) e Roberto Said (2007), que oferecem um panorama contextualizado da obra *Alguma poesia*, colocando em destaque a vida do autor e os recursos linguísticos utilizados por ele; nos artigos de Isaquia Franco e Eliane Testa (2017), que buscam articular sobre a escolarização da poesia no Ensino Médio; no artigo de Girlene Formiga e Francilda Inácio (2013), que articulam sua pesquisa para a formação docente e propostas-teórico-metodológicas em relação ao ensino de poesia nas escolas; no artigo de Maria Dalvi, Cleonara Schwartz e Arnon Tragino (2015), que ressaltam um olhar crítico e reflexivo a respeito da presença da poesia nos vestibulares; no livro *Passos de Drummond* de Alcides Villaça (2006), poeta, ensaísta e professor universitário brasileiro que faz um estudo reflexivo e minucioso sobre a poesia drummondiana, com

destaque para o exame dos traços que singularizam a composição dos poemas de *Alguma poesia*.

Dividido em duas seções – “O desenvolvimento do jovem leitor” e “A literatura no vestibular” – no primeiro capítulo, analisa-se a relação do jovem do Ensino Médio com a literatura, levando-se em conta os desafios que se apresentam no ensino de literatura. Através dos embasamentos teóricos dos diferentes artigos de: Formiga; Inácio (2013), Dalvi; Schwartz; Tragino (2015) e Franco; Testa (2017); a análise que proponho surge a partir do desinteresse e/ou desestímulo que o jovem pode desenvolver diante da literatura no contexto escolar. Esse “fator desestimulante” pode partir de várias causas; dada a importância das provas vestibulares na vida do estudante, o conteúdo presente nessas provas também deve ser também questionado.

No segundo capítulo, também dividido em duas seções – “Vai Carlos! ser gauche na vida” e “*Alguma poesia*: tradição e análise” –, examina-se não só a trajetória de vida e de escrita do poeta Carlos Drummond de Andrade, mas também os traços que caracterizam sua primeira obra *Alguma poesia*. Pela sua alta referência e prestígio no vestibular da FUVEST, também são investigadas algumas questões de provas desse vestibular dedicadas ao livro de Drummond.

O terceiro e último capítulo apresenta uma Proposta de Intervenção que se debruça sobre o texto poético de *Alguma poesia*, na qual são sugeridos caminhos para se desenvolver um trabalho que preserve as qualidades poéticas da obra e, ao mesmo tempo, leve em conta a realidade do jovem do Ensino Médio.

**CAPÍTULO 1 - OS DESAFIOS DA LITERATURA NO ENSINO  
MÉDIO**

## 1.1 O desenvolvimento do jovem leitor

No artigo denominado “A literatura no vestibular: traços de seu histórico e olhares recenes”, publicado pela Revista Via Atlântica, os autores Dalvi, Schwartz e Tragino (2015) discorrem sobre a importância de se examinar para a trajetória literária do jovem no ensino. Dentre as referências bibliográficas desse estudo, destacam-se as contribuições de William Cereja<sup>2</sup> a respeito dos métodos de cursos preparatórios para o vestibular que se tornaram referência no Ensino Médio. Essa informação não causa uma grande surpresa uma vez que os vestibulares se inserem no contexto e realidade do jovem brasileiro desde o século XX como um “rito de passagem”. Dalvi, Schwartz e Tragino (2015, p. 219), apoiados em Cereja, argumentam que o ensino de literatura se firmou em memorização de informações e despreparo do estudante para uma análise que demande uma minuciosidade maior.

A partir dessas ideias, questionamentos podem surgir como: o que seria, portanto, uma escolarização adequada de literatura e como atingi-la? No artigo “Escarização da poesia no Ensino Médio”, Franco e Testa (2018) discorrem, de acordo com a educadora Magda Soares<sup>3</sup>, sobre o que seria um ensino *inadequado* da literatura. Segundo Soares (apud Franco; Testa, 2018, p. 208), seria um ensino que: “[...] deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o estudante das práticas de leitura literária”.

A fim de poder aprofundar mais o conhecimento sobre Cereja (2004), foi feita a análise de sua tese de doutorado intitulada “Uma proposta dialógica de ensino de literatura no Ensino Médio” em que argumenta sobre possíveis empecilhos no ensino de literatura, especialmente, sobre as listas literárias exigidas pelos exames vestibulares e de como podem contribuir negativamente para a formação do leitor. Para ele, o espaço de leitura se compromete a partir do momento que o jovem se molda em um perfil “esperado pela universidade”, reforçando uma cobrança conteudista e deixando de lado uma identidade leitora que poderia nascer e se desenvolver, ou simplesmente, ser aperfeiçoada. A partir dessa ideia, Cereja (2004) aponta os problemas que esse perfil moldado e esperado do estudante ocasiona, futuramente, em seu desenvolvimento:

[Um] aspecto negativo das listas é o pragmatismo e o imediatismo gerado entre os alunos, que passam a ver nela o único objeto de ensino que vale a pena ser estudado nas aulas de literatura durante o Ensino Médio. Qualquer conteúdo que não esteja relacionado com a lista torna-se inviável ou ganha valor

<sup>2</sup> Professor, escritor e autor de obras didáticas.

<sup>3</sup> Educadora e linguista brasileira (1932-2023).

secundário (mesmo que se estejam estudando escritores no nível de um Machado de Assis, de um Drummond ou de um Guimarães Rosa). [...] tudo perde valor ante a justificativa de professores e direção, das famílias e dos próprios alunos de que é preciso começar a ler as obras da lista desde cedo, senão não se conseguirá dar conta delas até a conclusão do curso (Cereja, 2004, p. 85).

As autoras Dalvi, Schwartz e Tragino (2015) consideram extremo esse ponto de vista de Cereja (2004), uma vez que não há como “escapar” desse perfil imposto pelos vestibulares, mas defendem que a indicação de livros não é um empecilho para que o estudante encerre sua prática de ler qualquer obra que não esteja presente nessa lista literária. Assim, as autoras questionam a validade das listas de leituras obrigatórias, uma vez que os vestibulares são, além de um processo de seleção, uma avaliação com requisitos, objetivos, parâmetros e finalidades próprias. Ou seja, examinam, especialmente, um histórico de aprendizagem, logo, um histórico de leitura ou de experiências literárias e dialogam, portanto, sobre o intuito das listas de leituras obrigatórias. Ao longo de quase 30 anos (desde 1986 – ano em que as listas começaram a ser divulgadas – até 2015 – ano do artigo em análise), esse “perfil”, defendem as autoras, não parece ser uma medida intencional de prescrição literária contra um despreparo dos jovens leitores, mas, sim, uma orientação ou uma recomendação de leitura e estudo pois, “não há como controlar ou induzir de modo absoluto o que se lê” (Dalvi; Schwartz; Tragino, 2015, p. 221-222).

[...] em si mesma, a lista não vai nem fazer ninguém ler melhor, nem fará alguém deixar de ler o que leria se não estivesse ‘constrangido’ pela existência de uma lista. O que nos leva a crer na pouca probabilidade da existência de leitores ‘essencialmente ingênuos’, no período do vestibular, que não dão conta de suas responsabilidades e escolhas quando estão com algum livro nas mãos. [...] Se as listas têm um grande poder e influência é porque talvez estejam sendo a única ou mais importante fonte propositiva / organizadora de experiência literária: o que seria muito preocupante (Dalvi; Schwartz; Tragino, 2015, p. 221).

Esse comentário feito pelas autoras é muito interessante pois, coloca em crise alguns pontos de alta relevância para o ensino, como a falta de incentivo ou representatividade literária por parte da docência.

A partir dessa ideia é possível questionar quais são essas fontes que incitam a experiência literária e qual seria, portanto, o papel da escola nesse contexto.

No artigo intitulado “Literatura no Ensino Médio e propostas metodológicas”, publicado na Revista Brasileira de Literatura Comparada, Formiga e Inácio (2013) refletem sobre a importância de se refletir sobre o papel da escola e do professor na formação do jovem. Franco e Testa (2017) também discorrem sobre esse tema, em especial sobre como o professor deve ser visto como um mediador, ou seja, como aquele que considera, ouve e dialoga com o estudante quando lhe mostra outras formas de expressão literária. Neste ponto, é interessante compreender a importância da mediação do professor, por assim dizer, na sala de aula, a partir do momento que o estudante se coloca disposto a desfrutar das inúmeras possibilidades oferecidas pela literatura. E assim, o reconhecimento do professor como mediador que conduz o estudante ao exercício da imaginação na busca por se reconhecer como sujeito atuante no mundo. Para os autores, o letramento literário só poderá ser, enfim, valorizado a partir do momento que todos na rede de ensino se colocarem em situação de leitores. Essas ideias podem ser articuladas com as reflexões sobre o texto literário que Cosson<sup>4</sup> (2014) desenvolve em seu livro “Letramento literário”:

O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece. É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas. Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto. E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores. (Cosson, 2014, p. 13).

Dalvi, Schwartz e Tragino (2015) acreditam que o contato com a literatura e outras experiências culturais deveriam ser referências anteriores ao vestibular, portanto consiste em um erro pensar que os vestibulares seriam um mecanismo para formar leitores em um mesmo patamar e proporção que o processo educacional na educação básica. Não há dúvidas de que não se pode exigir dos exames vestibulares uma responsabilidade que não lhes diz respeito, por outro lado, haja vista sua intensa influência na vida do jovem do Ensino Médio, é importante refletir também sobre uma certa contribuição que oferecem, mesmo não sendo sua especialidade, na formação desses jovens. Para Cereja (in Dalvi;

---

<sup>4</sup> Professor e escritor brasileiro.

Schwartz; Tragino, 2015, p. 221), o perfil de leitura e de leitor do vestibular “contaminou” o ensino de literatura na escola. Por outro lado, a escola também possui um papel importante, uma vez que se fecha para a literatura dos vestibulares e não “amplia” horizontes literários, por assim dizer.

O problema não é a prova do vestibular, nem professor elaborador, nem o aluno, nem o professor do Ensino Médio, mas da soma de todos esses fatores que colaboram para que não exista a sedução de leitores de literatura. Em outras palavras, não se investe na formação do leitor literário, mas sim, num conhecedor de movimentos literários e de suas características, que são exemplificadas por alguns poucos textos do cânone. Dessa forma, como não se investe na formação de um leitor literário, as questões de avaliação feitas sobre literatura também acabam versando sobre estilos de época e suas características nos textos apresentados (Menezes apud Dalvi; Schwartz; Tragino, 2015, p. 223).

Menezes<sup>5</sup> (apud Dalvi; Schwartz; Tragino, 2015) ainda complementa sobre os leitores procurarem leituras que lhes satisfaçam e atinjam suas expectativas pessoais. Nesse sentido, compreende que as pessoas costumam buscar no texto literário respostas e não provocações para novos questionamentos. A autora conclui que a maior parte dos leitores, no âmbito geral, procura ser contemplado por um texto que lhes ofereça uma leitura que, diante de sua concepção, seja fácil. Essa ideia pode ser facilmente articulada à atualidade da era digital, na qual se todas as informações necessárias estão, literalmente, ao alcance da mão. Nesta era digital, é como se não houvesse mais tempo, mas, sim, a otimização dele. Assim, a discussão se volta para aquilo que a autora entende por “obrigação de ler”. Esse assunto nos traz algumas reflexões importantes, que nos propõem caminhos para entender o que pode acontecer na vida de um jovem do Ensino Médio, inclusive com aquele que aprecia a leitura.

as escolhas autênticas dos leitores escolarizados que irão se submeter aos exames vestibulares divergem não só do repertório (exigido) [...], mas de qualquer organismo, instituição ou sistema onde se “obrigue” a ler. [...] a literatura literária como prática social efetiva não é realizada para que se analise o texto como objeto [...], mas para que contribua para a compreensão do mundo e si mesmo, aí incluídas as relações intra e interpessoais (Menezes apud Dalvi; Schwartz; Tragino, 2015, p. 224).

---

<sup>5</sup> Dissertação de Juliana A. B. Menezes defendida em 2008 intitulada: *Ensino de literatura e vestibular – que leitor espera a Universidade estadual de Maringá e o que recebe?*

É interessante como Menezes (apud Dalvi; Schwartz; Tragino, 2015) enxerga a literatura como esse mecanismo que, acima de tudo, proporciona um olhar para o mundo. A partir dessa ideia, Menezes (apud Dalvi; Schwartz; Tragino, 2015, p.224) aponta que se essa prática não é cultivada “[...] a compreensão do mundo e de si mesmo se apresenta ao sujeito como uma possibilidade de se confirmar o que ele já sabe”. A autora afirma, portanto, sobre a importância de uma mediação que desperte o interesse e não trabalhe o texto como mero objeto, mas como um horizonte de possibilidades.

Para Cosson (apud Formiga; Inácio, 2013, p. 183), a experiência literária abre possibilidades para o indivíduo de ampliar seu conhecimento sobre a vida, sobre a existência do mundo e do outro. A partir dessa ideia, Formiga e Inácio (2013) entendem que para a literatura conseguir proporcionar essa experiência de essencialidade e magnitude, é necessário refletir sobre sua atuação e desempenho nas escolas. Mas quais rumos tomar? Ao buscarem respostas, as autoras adentram nos estudos de Zilberman<sup>6</sup> (apud Formiga; Inácio, 2013, p. 185) e a forma como a pesquisadora enxerga a literatura como algo, essencialmente, humano: “[...] como algo que vai além de uma visão historiográfica, ou seja, enquanto expressão representativa de uma poética, de aspirações artísticas e ideológicas de uma sociedade ou das camadas de que aquela se compõe” (Formiga; Inácio, 2013, p. 185). Concluem que talvez seja necessário, em um primeiro momento, repensar a formação de professores nas instituições de ensino superior em Letras, para depois, compreender o papel dos professores nas escolas. Afinal, são responsáveis pela formação dos professores que assumem as salas de aula do Ensino Médio e dão seguimento e credibilidade àquilo que aprenderam ao longo de sua formação. Nota-se, nesse argumento, que, no que diz respeito ao ensino, há sempre o envolvimento de várias partes.

Naquilo que se constitui o ensino de literatura hoje, ao citarem o artigo<sup>7</sup> “As várias formas de ler clássicos: uma proposta com as adaptações” escrito pelo próprio autor Formiga, os autores refletem sobre a leitura de clássicos na escola e de como essa discussão pode contribuir para uma reflexão sobre a história das adaptações de livros clássicos e como é importante desmistificar a ideia de que obras adaptadas não possuem profundidade para serem trabalhadas em sala de aula. Para Formiga (apud Formiga; Inácio, 2013), esse aspecto é fundamental pois, coloca as adaptações como material de

---

<sup>6</sup> Regina Zilberman (1948) escritora e ensaísta brasileira.

<sup>7</sup> In. Barbosa, Socorro de Fátima Pacífico. **Ensinar Literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizados.**

estudo que podem, sim, servir de auxílio para a formação educativa brasileira. Dessa forma, as autoras entendem que: “[as] reescritas [...] não substituem a obra integral, mas [...], para uma determinada época da vida do leitor, possibilita o acervo dos primeiros contatos com a literatura universal” (Formiga; Inácio, 2013, p. 187). A partir dessa reflexão proposta pelas autoras, é possível compreender as instituições de ensino como potencializadoras daquilo que denominam “democratização do acesso aos clássicos através de adaptações” (Formiga; Inácio, 2013, p. 187). Ou seja, os autores rompem, de certa forma, com a tradição a partir do momento que propõem o uso de adaptação a obras completas, por outro lado, mantém a leitura clássica viva, propondo a aproximação do jovem nesse universo através de uma outra perspectiva do olhar. Ao citarem Cecília Meireles<sup>8</sup> (apud Formiga; Inácio, 2013, p. 189), as autoras partilham da mesma ideia da poeta de que alguns clássicos envelhecem e podem servir ao leitor de uma época, “não de todas as épocas” (Meireles apud Formiga; Inácio, 2013, p. 189). Formiga e Inácio (2013) também apontam que dessa forma se promove também: “[...] a valorização da cultura humana ao tentar garantir a leitura dessas obras por meio de um outro artefato” (Formiga; Inácio, 2013, p. 188-189).

Essa discussão polêmica sobre adaptações, especialmente de obras clássicas, divide muitas opiniões no âmbito da literatura. Há aqueles que defendem que ao ler adaptações se perde grande parte da essência da obra, já há aqueles, como os autores Formiga e Inácio (2013), que as enxergam como possibilidade. Posso dizer, que compreendo os pontos desafiadores e os pontos valorosos dos dois lados; mas de qualquer forma, é algo que tenho elaborado durante um tempo desde que ministrei uma aula, para a prova prática do ENADE<sup>9</sup>, sobre quadrinhos. Introduzi brevemente para o 9º ano o gênero literário, exemplificando com algumas imagens de HQs (histórias em quadrinhos) que são referência na nossa cultura como: turma da Mônica e Calvin e Haroldo; mas também, optei por lhes apresentar a adaptação de “Macunaíma” em quadrinhos elaborada por Ângelo Abu e Dan X em 2016. Esse livro conta a história escrita por Mário de Andrade através de quadrinhos ilustrados e pequenos textos, na maioria das vezes. Mas, antes mesmo que lhes mostrasse o livro, perguntei se conheciam “Macunaíma”, se já ouviram a história ou se simplesmente haviam se familiarizado com o nome. Alguns conheciam o autor, mas nenhum deles conhecia a obra. Depois da aula, refleti um pouco sobre esse dado que havia coletado sem pretensão alguma, e percebi o quanto aquele

---

<sup>8</sup> Poeta e escritora brasileira (1901-1964).

<sup>9</sup> Exame Nacional de Desempenhos dos Estudantes.

desconhecimento dos estudantes dizia muito sobre uma certa falta de repertório literário pois, conheciam o autor, mas desconheciam uma de suas principais obras; além disso, essa experiência dialogava muito com as reflexões de Menezes (apud Dalvi; Schwartz; Tragino) sobre a leitura fácil, mencionada anteriormente nessa seção<sup>10</sup>; percebi, que a obra clássica para eles era considerada como um “bicho de sete cabeças” que somente os mais bravos cavaleiros, (professores, estudiosos e alguns leitores) tinham coragem de enfrentar. Em contrapartida, ao lhes perguntar sobre romances de formação e exemplificar com “O guarani” de José de Alencar, sabiam do que se tratava, mas não sabiam me contar o enredo, mesmo que em poucas palavras.

Ao mostrar para os estudantes “Macunaíma” em quadrinhos, percebi que houve um certo interesse, especialmente pela beleza das imagens que o livro apresenta. Terminei a aula lhes dizendo que a leitura desse quadrinho poderia ser uma porta de entrada para eles, já que até o momento, desconheciam completamente a obra. Retomo, desse modo, Formiga e Inácio (2013, p. 191) ao argumentarem que o texto não é um objeto em que se produz apenas uma única leitura: “[...] as leituras são diversas, conforme seus leitores e o sentido que se revela para cada um deles”.



Figura 1: imagem ilustrativa de "Macunaíma".  
Fonte: Macunaíma em quadrinhos, 2016.

<sup>10</sup> Vide página 20.

De acordo com Franco e Testa (2017), a escola pode ser a única oportunidade de os estudantes entrarem em contato com a literatura clássica:

só através de um ensino guiado pelo letramento literário, no qual o texto e o leitor são figuras vivas que se movem no ato de ler, é que as obras vão ter a necessária importância na formação dos alunos, humanizando-os (Franco; Testa, 2017, p. 207).

A partir dessa ideia, os autores buscam em Moisés<sup>11</sup> (apud Franco; Testa, 2017) algumas considerações sobre as obras literárias de ficção e de como são capazes de ampliar nossa imaginação:

Porque a ficção, ao mesmo tempo em que elimina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor do seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor de transformação histórica; porque a poesia capta níveis de percepção, de fruição e de expressão da realidade que outros tipos de textos não alcançam (Moisés apud Franco; Testa, 2017, p. 207)

Para os autores, ao considerarem a ficção literária como esse caminho de fruição através da imaginação, enxergam a poesia como um mecanismo que também possibilita que o leitor conheça novas perspectivas através da linguagem poética. Franco e Testa (2017) compreendem que a poesia nas escolas tem, cada vez mais, pertencido ao plano da superficialidade. Consideram, inclusive, que a poesia no Ensino Médio, e especialmente nessa fase, é vista como algo extremamente desafiador e nada atrativo. A partir dessa discussão, surgem alguns questionamentos importantes, como: de que modo podemos aproximar o jovem da poesia ou desmistificar essas ideias preestabelecidas?

Para os autores, atualmente, no contexto escolar, a poesia tem sido trabalhada e abordada de forma técnica e pouco sentida ou vivenciada. Ler poesia buscando objetividade a afasta de uma leitura que preserve a subjetividade e a singularidade da experiência do leitor. Ao citarem Jamesson, Buarque e Deusa Barros<sup>12</sup> observam que o texto literário, em especial a poesia, torna-se uma “perda tempo” ou aquilo que Buarque e Barros (in Franco; Testa, 2017, p. 209) chamam de “excesso de conhecimento”. Diante desse cenário, qual seria o caminho para reverter essa ideia? Para Franco e Testa (2017),

---

<sup>11</sup> Leyla Perrone-Moisés, autora do artigo *Literatura para todos* publicado pela Revista do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada - USP/FFLCH/DTLLC.

<sup>12</sup> Autores do artigo *Por uma desestabilização da leitura de poesia* no Ensino Médio. In: SANTOS SILVA, D. C.; CAMARGO, G. O.; GUIMARÃES, M. S. B. (orgs.). Olhar o poema. Goiânia: Cãnone, 2012.

uma primeira estratégia seria atentar para a leitura coletiva pois, ela demanda a *presença de corpo*.

Por que motivo as crianças de um modo geral são poetas e, com o tempo deixam de sê-lo? Será a poesia um estado de infância relacionado com a necessidade do jogo, a ausência do conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver [...] Acho que é um pouco tudo isso, e mais do que isso, [...] mas se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mas do que em qualquer instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância que vai fenecendo à proporção que o estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida? (Drummond apud Franco; Testa, 2017, p. 209).

Para os autores, a leitura de poesia proporciona possibilidades na vida do indivíduo, justamente por evidenciar um caminho para “o encontro do sujeito com o mistério [...] com um mundo que pode ser desvelado a cada leitura” (Franco; Testa, 2017, p. 212). Para os autores, a poesia deve ser (re)apresentada nas escolas de forma significativa e não apenas como finalidade gramatical. A partir dessa ideia, Franco e Testa (2017) enxergam a poesia como um dos recursos mais encantadores durante o processo de ensino pois, o estudante explora diferentes perspectivas aumentando o seu repertório literário, mas, principalmente, sua criticidade perante o mundo.

A poesia, por meio de sua estrutura organizacional, da sua concentração e da sua multiplicidade de significações, converte-se num desencadeador de descobertas, à medida que mobiliza a consciência do leitor sem que ele, necessariamente, esteja ligado à realidade (Franco; Testa, 2017, p. 212).

Segundo os autores (Franco; Testa, 2017, p. 206), é importante exercitar um novo olhar para o ensino de poesia. Enfatizam que a literatura, em especial a poesia, também deve ser estudada com as mesmas minúcias e importância que qualquer outra disciplina que envolva a linguagem. A partir dessa reflexão inicial, entendem a literatura como *arte da palavra* que é capaz de impactar de forma significativa na formação do indivíduo, portanto, consideram uma *deformação* qualquer forma de distorção dessa prática de leitura literária que afaste essa modalidade artística da vida das pessoas. Essa ideia é muito interessante pois, evidencia o ensino de literatura como um problema que precisa ser resolvido, justamente, por atuar diretamente com a formação do indivíduo. Os autores ainda complementam que a literatura possui influência na atuação social, ético e político

do sujeito, colocando também em discussão os motivos pelos quais ela, e em específico a poesia, seja desvalorizada no ensino.

## 1.2 A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de literatura

Ao olhar para o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é possível notar algumas passagens importantes e que dialogam de forma significativa com aquilo que vem sendo discutido até o momento. Naquilo que constitui o Campo Artístico Literário do Ensino Médio, nota-se que há apenas duas habilidades que se referem à poesia e cinco habilidades que mencionam o texto literário e o gênero literário. De acordo com os objetivos desse Campo, o estudante deve ser capaz de ampliar o seu repertório artístico de formas mais criteriosa. Mas, o que realmente está em foco é sua *formação literária artística* que consiste em apropriação de textos literários, com destaque para os clássicos, conhecimento dos diferentes gêneros literários e produções artísticas e culturais. Naquilo que constitui a escrita literária, o Campo Artístico Literário determina, que mesmo que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, ela deve se mostrar também como possibilidade e ferramenta de expressão para o estudante. Por fim entende que:

O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais (BNCC, 2018, p. 506).

Para tanto, espera-se que as habilidades do Campo Artístico Literário do Ensino Médio cumpram com seus objetivos propostos. E de fato, ao analisar as 9 habilidades propostas nesse Campo, elas cumprem e dialogam com aquilo que é referido. Porém, é evidente uma escassez de repertório quanto ao conteúdo presente nessas habilidades além de um cunho genérico daquilo que se pode desenvolver em sala de aula, principalmente, naquilo que diz respeito às 7 habilidades que se referem diretamente à poesia, o texto literário e o gênero literário. Para ampliar essa ideia, olhemos atentamente para as habilidades:

**(EM13LP46)** Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

Figura 2: habilidade (EM13LP46).  
Fonte: BNCC, p. 525

A habilidade EM13LP46 traz o *texto literário* como uma ferramenta para “compartilhar sentidos” eventualmente elaborados e refletidos através da leitura ou escuta de obras, mas não expande esse horizonte ou propõe caminhos para que isso seja feito, apenas aponta o que é necessário que o estudante tenha a capacidade de fazer: perceber, diferenciar, saber localizar e aperfeiçoar sua perspectiva crítica... mas como? Através de quais práticas e obras literárias?

**(EM13LP47)** Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentines, *slams* etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

Figura 3: habilidade (EM13LP47).  
Fonte: BNCC, p. 525

A habilidade EM13LP47 menciona “poemas” e outros gêneros textuais como *exemplos* de possíveis formas de o estudante socializar produções autorais, mas não aponta o modo como o professor pode trabalhar com o estudante suas produções literárias, especialmente o poema; muito menos, como promover eventos para que o estudante se sinta encorajado e motivado para expor suas autorias. A declamação de um poema, por exemplo, exige elaboração e prática, além da vontade e dedicação do estudante, caso contrário, perde-se totalmente o sentido.

**(EM13LP49)** Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

Figura 4: habilidade (EM13LP49).  
Fonte: BNCC, p. 525

Aquilo que é proposto na habilidade EM13LP49 é muito semelhante ao que ocorre na análise feita da habilidade EM13LP46. É exigido que o estudante desenvolva um repertório e uma certa perspectiva sensível, ou seja, que vai além do estudo de características ou particularidades específicas de gêneros literários, sem antes lhe propor as ferramentas e caminhos para alcançar tal objetivo. Por outro lado, incita alguns gêneros

literários que podem ser, eventualmente, um ponto de partida; mas será que esse é o “necessário” para que ele experimente “a partir de diferentes ângulos, o mundo pela literatura”?

**(EM13LP50)** Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

*Figura 5: habilidade (EM13LP50).  
Fonte: BNCC, p. 525*

A habilidade EM13LP50 propõe que se trabalhe a intertextualidade e a interdiscursividade através da análise de diferentes obras e autores literários para que assim, se construa um panorama que explore as formas de como a literatura se apresenta e se constitui em momentos diferentes. Novamente, esta é uma habilidade direta em seu objetivo: fazer com que o estudante seja capaz de analisar diferentes gêneros literários; mas pouco enfática nas inúmeras possibilidades para que ele construa uma criticidade apta para isso.

**(EM13LP51)** Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.

*Figura 6: habilidade (EM13LP51).  
Fonte: BNCC, p. 525*

A habilidade EM13LP51 é um tanto peculiar pois, propõe que o estudante selecione obras literárias para compor seu acervo pessoal. Apesar de ser um fator que, de certa forma, motivaria a leitura do estudante não se aproxima da realidade, portanto, me parece uma habilidade direcionada apenas para um grupo determinado de jovens: leitores.

**(EM13LP53)** Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).

*Figura 7: habilidade (EM13LP53).  
Fonte: BNCC, p. 526*

Diferentemente das outras habilidades, a habilidade EM13LP53 propõe caminhos, mesmo que simples, para que se trabalhem diferentes formas de argumentação a respeito

de repertórios de campos artísticos diversos. Porém, o *livro* é mencionado, novamente, como um exemplo daquilo que pode ser trabalhado, mas, mesmo assim, não há especificações claras ou precisas.

**(EM13LP54)** Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfics*, *fanclipes* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

Figura 8: habilidade (EM13LP54).  
Fonte: BNCC, p. 526

Por fim, a habilidade EM13LP54 apresenta formas de se trabalhar a subjetividade com o texto literário. Essa, talvez, seja uma das habilidades que mais se aproxima da realidade do jovem, dá voz a criação autoral do estudante potencializando a sua interpretação crítica. Apesar de sugerir paródias, estilizações, *fanfics* e *fanclipes*, é algo que poderia ser adaptado para se trabalhar com uma obra literária, por exemplo.

É possível notar, portanto, que as habilidades aqui analisadas contemplam o *literário* de forma genérica, referindo-se à poesia como um exemplo de gênero literário, mas não explicitando sobre um estudo crítico e reflexivo que se pode fazer a partir dela, por exemplo. A partir disso, evidencia-se o assunto que se vem discutindo desde o início deste capítulo: a falta de espaço e pertencimento da literatura no Ensino Médio como um recurso que vai além de uma análise estrutural, de resumos ou de um estudo que contemple somente os aspectos principais da obra.

Antes de apresentar as habilidades, a BNCC ainda destaca na apresentação do Campo Artístico Literário do Ensino Médio as seguintes palavras:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais (BNCC, 2018, p. 523).

Destaco desse trecho, em um primeiro momento, a palavra *fruição*. De acordo com o dicionário Dicio <sup>13</sup>fruição é: “utilização prazerosa de algo”. No caso dessa citação,

<sup>13</sup> fruição. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fruicao/>. Acesso em: 01/11/2025.

esse *algo* é a literatura, ou seja, o texto literário como prazeroso. Ao ser destacada, a palavra *fruição* não é mencionada nas habilidades como acabamos de ver. Nesse aspecto, nota-se uma contradição significativa a partir do momento que o documento usa uma palavra impetuosa como *fruição* e não a desenvolve integralmente. Da mesma forma que a menção de obras literárias brasileiras, portuguesas, africanas, afro-brasileira e indígenas e a falta de referência nas habilidades.

Feita essa análise, os autores Franco e Testa (2017, p. 206-207), ao citarem Calvino<sup>14</sup>, enfatizam sobre o encontro e o reencontro do indivíduo com obras literárias ser, essencialmente, importante durante sua jornada de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto, entendem ser urgente o diálogo sobre trabalhar a literatura a relacionando com a vida do estudante pois, dessa forma o seu olhar pode ser ampliado dando significado as suas leituras, dando estrutura ao seu contexto e dialogando com o mundo ao seu redor. Nessa mesma linha enfática sobre novas formas de se trabalhar a literatura no ensino, os autores trazem para sua análise Antônio Candido<sup>15</sup>. Retomam algumas ideias do escritor sobre a literatura ser, essencialmente, um direito; e defendem que o seu ensino deve ir ao encontro do leitor literário. Assim, o estudante se apropriaria daquilo que tem por direito. Franco e Testa (2017, p. 210) compreendem que aquele estudante que não desenvolve o imaginário através da leitura pode, muitas vezes, enrijecer seus processos mentais. De acordo com Averbuck<sup>16</sup>, referência dos autores, o papel da escola não é: “fazer poetas, mas desenvolver no estudante (leitor) sua habilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação com o mundo” (Averbuck apud Franco; Testa, 2017, p. 210).

É interessante observar que a discussão sobre o pertencimento da literatura no ensino e na vida do indivíduo é de muito tempo, inclusive, de como continua sendo um assunto em pauta de que muito ainda se fala, reflete e questiona.

Na próxima seção discutiremos sobre a literatura nos vestibulares e sobre como esse tema pode gerar alguns questionamentos importantes, especialmente quando se trata de um assunto que permite uma pluralidade de interpretações como a literatura.

### 1.3 A literatura nos vestibulares

---

<sup>14</sup> Ítalo Calvino, escritor e jornalista brasileiro (1923 - 1985).

<sup>15</sup> Sociólogo e crítico literário brasileiro (1918 – 2017).

<sup>16</sup> Lygia Morrone Averbuck, autora de *A poesia e a escola* no artigo *Leitura em crise na escola* de Regina Zilberman.

Os vestibulares são vistos como um rito de passagem do estudante do Ensino Médio com a vida universitária. De acordo com Dalvi, Schwartz e Tragino (2015) essa *ainda* tem sido a principal fonte de acesso ao ensino superior no país. Mas desde quando? As autoras comentam que, ao investigarem a história do vestibular no Brasil, destacam dois momentos importantes que devem ser observados com atenção: o rompimento da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com a Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) em 1986 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5692/71). Sobre o primeiro marco, Cereja (2004) explica que durante os primeiros anos, desde a fundação da UNICAMP em 1966, a FUVEST era a responsável por realizar os vestibulares para o ingresso na universidade. Até que, em 1986, decidiu instituir os seus próprios meios de ingresso a partir do desenvolvimento de seu próprio vestibular. Esse movimento foi de grande importância para a instituição pois, marcava sua autonomia diante de uma referência como a FUVEST. O segundo marco para o autor, surge com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que garantem o direito à educação, asseguram a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, valorizam os profissionais da educação e promovem a gestão democrática no ensino público.

A partir desses marcos, Cereja (2004) comenta que o ensino começou a se voltar para métodos preparatórios tendo como principal objetivo aproximar os estudantes da realidade dos vestibulares. Ao analisar as primeiras provas da FUVEST, notam-se muitas mudanças ao compará-las com as provas da atualidade, e, tradições muito presentes. As autoras ainda comentam que essas características, de acordo com Cereja (2004, p. 72-73), justificam o caráter genérico das questões nos exames vestibulares no período de transição da década de 1980 e 1990. De fato, se olharmos, por exemplo, para a prova da FUVEST de 1980 em comparação com a de 1985 e 1990, veremos que na área de *comunicação e expressão* há uma mudança significativa. Nas questões da prova de 1980, esperava-se, principalmente, que o estudante fosse capaz de ler um fragmento e interpretar o texto de algumas formas, como demonstra o exemplo a seguir:

**Questões 10 a 13**

Leia atentamente:

(...)

"Penetra surdamente no reino das palavras  
Lá estão os poemas que esperam ser escritos."

(...)

"Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma

tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?"

("Procura da Poesia")

10. Os trechos do poema acima indicam:

- a) uma poética simbolista
- b) um poema metrificado
- c) fragmento de um soneto
- d) um poema em prosa
- e) uma composição de versos livres

11. Pelos trechos apresentados, pode-se afirmar que é condição básica da atividade poética:

- a) decifrar o sentido latente das palavras
- b) purificar as palavras para se obter uma expressão perfeita
- c) conter na fragilidade das palavras a tempestuosidade da vida
- d) descrever o lado obscuro das palavras ambíguas
- e) fazer uma poesia baseada no ritmo e na musicalidade

12. Os trechos do poema acima representam:

- a) um conselho ao jovem poeta para que observe as regras da gramática
- b) um convite para explorar os valores virtuais e imanentes das palavras
- c) um apelo para que as pessoas somente façam poesia quando de posse da chave de ouro
- d) a valorização do dicionário para o conhecimento das palavras
- e) um colocação cética quanto à inacessibilidade da poesia

13. As características dos fragmentos acima apresentados permitem classificar o poeta como:

- a) parnasiano
- b) intimista e filosófico
- c) modernista
- d) regionalista
- e) simbolista

Figura 9: questões 10, 11, 12 e 13 da prova FUVEST 1980.  
Fonte: FUVEST, 1980.

Nas questões da prova de 1985, algumas mudanças se apresentam e perduram também nas questões da prova de 1990. A interpretação de texto ainda é muito presente, porém, uma das mudanças consideradas que percebo e que dialogam com essa *transição generalizada* comentada por Cereja (apud Dalvi, Schwartz e Tragino, 2015), está naquilo que se exige para que identifique, a partir de um fragmento avulso, o seu respectivo autor e obra:

32. "Destarte, enfim, conformes já as formosas  
Ninfas cos seus amados navegantes,  
Os ornam de capelas deleitosas  
De louro e de ouro e flores abundantes.  
As mãos alvas lhe davam como esposas;  
Com palavras formais e estipulantes  
Se prometem eterna companhia,  
Em vida e morte, de honra e alegria."

Quem escreveu a estrofe acima ?

- a) Luís de Camões
- b) Almeida Garrett
- c) Gil Vicente
- d) Fernando Pessoa
- e) Antero de Quental

Figura 10: questão 32 da prova FUVEST 1985.  
Fonte: FUVEST, 1985.

76. " Amor é um fogo que arde sem se ver,  
É ferida que dói e não se sente;  
É um contentamento descontente,  
É dor que desatina sem doer."

De poeta muito conhecido, esta é a primeira estrofe de um poema que parece comprazer-se com o paradoxo, enfiando sensações contraditórias do sentimento humano, se examinadas sob o prisma da razão.

Indique, na relação abaixo, o nome do autor.

- a) Bocage
- b) Camilo Pessanha
- c) Gil Vicente
- d) Luís de Camões
- e) Manuel Bandeira

Figura 11: questão 76 da prova FUVEST 1990.  
Fonte: FUVEST, 1990.

Também foi possível identificar questões que exigiam do estudante uma memória seletiva ou específica sobre a obra literária em questão, como se pode observar na questão 37 abaixo:

37. Segundo o narrador, Moisés contou sua morte no:
- a) promontório.
  - b) meio do livro.
  - c) fim do livro.
  - d) intróito.
  - e) começo da missa.

Figura 12: questão 37 da prova FUVEST 1985.  
Fonte: FUVEST, 1985.

Diante desse panorama, confirmasse aquilo que Cereja (2004) identificou em sua análise, e que também pode ser investigado na atualidade:

## 67

### O SOBREVIVENTE

Impossível compor um poema a essa altura da evolução  
[da humanidade.

Impossível escrever um poema – uma linha que seja – de  
[verdadeira poesia.

O último trovador morreu em 1914.

Tinha um nome de que ninguém se lembra mais.

Há máquinas terrivelmente complicadas para as  
[necessidades mais simples.

Se quer fumar um charuto aperte um botão.

Paletós abotoam-se por eletricidade.

Amor se faz pelo sem-fio.

Não precisa estômago para digestão.

Um sábio declarou a *O Jornal* que ainda  
falta muito para atingirmos um nível  
razoável de cultura. Mas até lá, felizmente,  
estarei morto.

Os homens não melhoraram

e matam-se como percevejos.

Os percevejos heroicos renascem.

Inabitável o mundo é cada vez mais habitado.

E se os olhos reaprendessem a chorar seria um segundo

[dilúvio.

(Desconfio que escrevi um poema.)

Carlos Drummond de Andrade. *Alguma Poesia*, 1930.

Entre o primeiro e o último verso, há uma aparente  
contradição, que, todavia, não se sustenta porque

- (A) os entraves à plenitude lírica são removidos.
- (B) os trovadores ainda inspiram os enamorados.
- (C) a sabedoria controla o poder das máquinas.
- (D) os heróis sempre ressuscitam neste mundo.
- (E) a poesia resiste à negatividade do seu tempo.

Figura 13: questão 67 da prova FUVEST 2024.  
Acervo: FUVEST 2024.

Nessa questão, por exemplo, por mais que apresente uma questão central do poema de Drummond (2015) que são as constantes contradições do poeta no seu fazer poético, centra-se somente em um aspecto e não expande o olhar do estudante para a composição poética como um todo. Portanto, centra-se em um aspecto e determina o ponto de análise. É importante entender a diferença dessa questão para as analisadas anteriormente. Nota-se que há uma elaboração mais concisa da obra, mesmo assim limitante quanto ao conteúdo explorado.

Por outro lado, é importante reconhecer que há um movimento da FUVEST em contemplar mudanças quanto ao estilo da redação e ao conteúdo presente nas questões da primeira fase. Em uma nota publicada em dezembro de 2024 no site oficial da FUVEST, a prova de 2026 passará por algumas mudanças. De acordo com a nota, essas novidades estão sendo desenvolvidas em conformidade com a Base Nacional Curricular (BNCC) em que se articulam habilidades e competências nas quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. De acordo com Gustavo Monaco<sup>17</sup>, presidente-executivo da FUVEST, esse novo programa que está sendo desenvolvido e estudado não terá mudanças significativas quanto o formato que seguirá o mesmo: 90 questões de múltipla escolha na primeira fase, 10 questões dissertativas de Língua Portuguesa e a elaboração de uma redação no primeiro dia da segunda fase e 12 questões dissertativas divididas por disciplinas específicas de acordo com o curso escolhido pelo estudante no segundo dia da segunda fase. Para tanto, é previsto que a prova apresente mais interdisciplinaridade, ou seja, espera-se que o estudante seja capaz de relacionar disciplinas, conteúdos e assunto em uma mesma questão ou até mesmo utilizar da leitura de um texto para responder questões de diferentes áreas de conhecimento. Uma outra mudança refere-se protagonismo direto de matérias como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física que podem receber questões exclusivas e específicas de cada área. Quanto à redação, a prova poderá cobrar outros gêneros textuais, tornando o texto dissertativo-argumentativo uma escolha para o estudante.

Uma outra mudança significativa diz respeito à renovação da lista de leituras obrigatórias para o vestibular FUVEST 2026-2028, composta somente por obras de autoras mulheres da língua portuguesa, contemplando escritoras brasileiras e estrangeiras.

---

<sup>17</sup> Em uma notícia publicada pelo site da FUVEST em 2024. Disponível em: <https://www.fuvest.br/fuvest-anuncia-mudancas-no-vestibular-2026/>

A escolha por mulheres, de acordo com Gustavo Monaco<sup>18</sup>, valoriza e exalta as literaturas produzidas por mulheres em diferentes períodos históricos. Para ele, essas listas pensadas dessa forma são potencializadores de transformação social<sup>19</sup>.

De acordo com David, Schwartz e Tragino (2015), a partir do histórico de dificuldade na prática de leitura do Brasil, as listas de livros obrigatórios se tornaram um mecanismo de promoção de leitura ao ampliar o conhecimento do estudante na disciplina escolar de língua portuguesa, por exemplo. Portanto, ao serem uma referência nesse âmbito, quando trazerem visibilidade para as mulheres na literatura, nesse caso, também promovem a ampliação do olhar para literatura. Essa discussão abre portas para alguns questionamentos importantes na visão das autoras, uma vez que essa ideia da promoção da leitura é somente idealizada e pouco efetiva na prática. As autoras, portanto, buscam entender a origem desse problema questionando se a solução não seria, por exemplo, promover um aumento de questões que abordassem as obras literárias ou reformular o conteúdo presente em cada questão. Compreendem, assim, que essa é uma questão muito mais complexa e burocrática do que se parece pois, teriam que rediscutir as concepções de sujeito, linguagem e texto nas práticas escolares de trabalho pedagógico e naquilo que se estrutura a educação literária. Para elas:

[...], não são os vestibulares, o ENEM ou o ENADE que desenham os modos pelos quais, na educação formal, participamos da educação literária dos sujeitos em processo de escolarização – são os processos de escolarização levados a termo em e por nossas instituições que permitem que esse tipo de exame (classificador, orientador, seletivo) tenham tanto peso e importância em nossas práticas (Dalvi; Schwartz; Tragino, 2015, p. 229).

De fato, o trabalho seria árduo pois, envolveria olhar criticamente para o ensino do país com propostas de mudanças significativas e bruscas, o que levaria um bom tempo

---

<sup>18</sup> Em uma notícia publicada pelo site da FUVEST em 2023. Disponível em: <https://www.fuvest.br/fuvest-renova-sua-lista-de-leituras-obrigatorias-para-o-vestibular-2026-2029/>

<sup>19</sup> A Fuvest 2026 apresenta em sua lista as autoras: Nísia Floresta com a obra *Opúsculo Humanitário*; Narcisa Amália com a obra *Nebulosas*; Julia Lopes Almeida com a obra *Memória de Martha*; Rachel de Queiroz e a obra *Caminho de pedras*; Sophia de Mello Breyner Andresen com a obra *O Cristo Cigano*; Lygia Fagundes Telles com a obra *As meninas*; Paulina Chiziane com a obra *Balada de amor ao vento*; Conceição Evaristo com a obra *Canção para ninar menino grande*; Djaimilia Pereira de Almeida com a obra *A visão das plantas*. Para a FUVEST 2027 e 2028 Clarice Lispector também entra para a lista com a obra *A paixão segundo G. H.* e recebe obras diferentes das autoras Sophia de Mello Breyner Andresen, Nísia Floresta e Rachel de Queiroz.

A lista de obra obrigatórias da FUVEST 2029 também foi divulgada, porém, já retorna com autores clássicos masculinos: Machado de Assis com a obra *D. Casmurro*, Luís Bernardo Honwana com a obra *Nós matamos o cão tinoso!* e Érico Veríssimo com a obra *Incidente em Antares*.

para ser colocado em prática, se levado adiante, pela complexidade do projeto. Mas se pensarmos naquilo que se tem mais maleabilidade e fácil acesso como o conteúdo que se ensina em sala de aula, grande parte do problema em questão não seria resolvido? Se o conteúdo presente nas questões dos vestibulares dialogasse, essencialmente, com a competência literária própria do estudante, destacando aspectos que para ele são relevantes e que mostrassem o seu caminho de leitura, seu ponto de vista e sua criticidade para a obra em questão, ele não se sentiria mais livre para interpretar a o texto literário? Ou, pelo menos, não se tonaria mais interessado por ele?

No próximo capítulo, examinaremos o livro *Alguma poesia* de Drummond (2015) e a forma como, por tradição na FUVEST, a leitura da obra foi cobrada ao longo dos anos no vestibular. Por ser um livro de poesia, esses questionamentos apontados anteriormente se destacam ainda mais por se tratar de um gênero – poesia lírica – que se insere em um cenário ainda mais desafiador no ensino. Diante dessa perspectiva, discutiremos também como a relação do estudante com o texto poético pode se tornar complexa e até mesmo limitada quando analisada através da livre criticidade do indivíduo.

**CAPÍTULO 2 - DRUMMOND: UMA OUTRA PERSPECTIVA DO  
OLHAR**

## 2.1 Vai, Carlos! Ser *gauche* na vida

Para muito além dos limites do *eu* e da vida imediata projeta-se, com força de ideal, o sentido de uma ordem ampla e verdadeira, que não se representa em lugar nenhum, mas que não deixa nunca de se oferecer como um horizonte

(Villaça, 2006, p. 13-14)

Compreendemos até o momento que o ensino da poesia lírica se insere em um cenário repleto de desafios. Com o intuito de ampliar o conhecimento dessa arte literária, esta primeira seção do capítulo II tem como objetivo analisar brevemente a vida e trajetória literária de Carlos Drummond de Andrade, em especial seu primeiro livro *Alguma poesia*, publicado em 1930. A escolha desse poeta brasileiro modernista decorre, essencialmente, de seu prestígio pois, se trata de uma relevante referência no âmbito da literatura clássica do país. Já a escolha por *Alguma poesia* justifica-se, em um primeiro momento, por sua tradição nas provas vestibulares da FUVEST, aspecto que será abordado com mais profundidade na próxima seção desse capítulo.

Dentre alguns autores de referência para embasar essa análise, destacamos Alcides Villaça, poeta, ensaísta e professor da Universidade de São Paulo (USP). Em seu livro publicado em 2006, denominado *Passos de Drummond*, Villaça (2006) discorre sobre sua constante pesquisa e descoberta sobre a vida desse poeta que, mesmo após sua morte, nos surpreende e nos convida a exercitar um novo olhar para a poesia. Em seu livro, Villaça (2006) inicia dizendo que seus estudos têm, originalmente, influência de seus cursos de Drummond que ministrava na USP na década de 1970.

Para Villaça (2006), antes de se adentrar no mundo drummondiano, é necessário entender a época em que o poeta vivia. O movimento modernista no Brasil teve início em 1917 e perdurou até meados de 1924. De acordo com Villaça (2006), o modernismo trouxe para a literatura, mais precisamente para a poesia, um novo lirismo que rompia com o conservadorismo e abria portas para uma nova representação da vida. Segundo o autor “[...] o crédito está no aprofundamento crítico poético dessas perspectivas, de que surge uma consciência tensa e resistente às cláusulas pragmáticas, sofrendo a cada momento a necessidade de se determinar do modo mais rigoroso” (Villaça, 2006, p. 15). Em outras palavras, o que perdurava no movimento modernista era um sentimento de *mudança da linguagem* onde os sentimentos e as percepções do mundo se tornasse constantes inspirações. Assim, surge Drummond com uma poesia dividida entre:

[...] altivez de um sujeito decididamente fincando em seu próprio posto de observação e o sentimento de desamparo do tímido que bem desejaria sair dele para realizar sem culpa os “tantos desejos” (Villaça, 2006, p. 16).

Esses dois polos são fortemente percebidos em poemas de *Alguma poesia*, obra que será melhor discorrida mais adiante do capítulo, mas que dialogam, constantemente, com aquilo que o poeta sente diante do mundo.

Em sua tese de doutorado denominada “Quase biografia: poesia e pensamento em Drummond”, Roberto Said (2007), assim como Villaça (2006), também discorre sobre o modernismo brasileiro e sobre o que realmente motivava a escrita dos poetas da época. O modernismo, para Said (2007), trouxe alguns marcos importantes, como a renovação da literatura e da cultura brasileira através de apropriações e inspirações do movimento.

Para o autor, o desejo de saber o que “pulsava internamente” era o que realmente movia a escrita dos poetas modernistas: “Desejo moderno e totalizante de abraçar o mundo através dos livros, desejo pelo saber que advém da literatura—saber travado no contato com as imagens, saber particular que vem no que não se espera” (Said, 2007, p. 18). É interessante a expressão “saber particular que vem no que *não se espera*” pois, dialoga com aquilo que Said (2007, p. 54) discorre mais adiante em sua tese sobre a rebeldia de Drummond diante do desconhecido; pois, justamente por desconhecer, sentia-se insuficiente, um jovem sem pertencimento, mas com desejos, com sonhos. Said (2007) ainda comenta sobre o pluralismo e hibridez presentes nas produções de Drummond e de como essas características mostravam uma formação de subjetividade, ainda que tímida, mas que já revelava essa constante busca do poeta com seus desejos mais interiores.

Após construir esse panorama sobre o modernismo brasileiro, é possível olhar para o poeta Carlos Drummond de Andrade e analisar algumas das mais marcantes características de sua escrita poética. De acordo com Villaça (2006), ao se deparar com a maioria das produções drummondianas, percebe-se uma constante entre o drama e o sentimento de insuficiência. A insatisfação do poeta nunca é algo exclusivamente dele, mas de uma constante alternância advinda também das palavras, de circunstâncias da vida, do mundo, de si mesmo.

O mais ferrenho individualismo, explorado nos limites agudos da autoconsciência, é também a consciência possível do mundo torto. O discurso lírico drummondiano nos faz viver tanto a experiência condutora de uma inteligência pujante, mas irônica,

como os desvãos de uma paixão desconsolada, mas irresistível (Villaça, 2006, p. 8).

Esse comentário de Villaça (2006) nos possibilita algumas interpretações possíveis, mas acima de tudo, nos convoca a pensar sobre o poeta enquanto indivíduo, enquanto ser humano e como aquele que sente o mundo, mesmo que *torto*, e o expressa através da palavra. É interessante a imagem de “mundo torto” pois, revela a perspectiva do poeta perante o mundo e de como ele o enxerga. Ou seja, o mundo se apresenta como instável, assim como o poeta. A *instabilidade*, nesse caso, pode estar associada às diferentes emoções e sensações do poeta diante do mundo, portanto, sua escrita, muitas vezes permeia por esses polos de sentimentos. Como completa Villaça (2006, p. 9): “A sensação de nos surpreendemos atravessadas simultaneamente por essa inteligência e por essa paixão, num mesmo golpe expressivo, é o selo da contundência dessa poesia”.

A ironia também é uma característica marcante de Drummond, uma vez que o poeta utiliza da palavra como uma ferramenta para entender o mundo ao seu redor. De acordo com Villaça (2006, p. 9), a ironia de Drummond não é apenas um temperamento ou “disposição pessoal de espírito”, mas um constante questionador sobre aquilo que vive e convive com ele:

A ironia é a brecha pela qual se entrevê a imagem de todas as verdades e belezas desejadas, nos sucessivos insights daquele sublime fragmento [...] para a totalidade de alguma grande ocasião. [...] o sentimento irônico de Drummond promove a fonte de súbita iluminação (Villaça, 2006, p. 9).

Para Villaça (2006), também é possível enxergar a ironia drummondiana como aquela que mascara o drama e o transforma em humor: “[...] o discurso poético adquire um padrão de instabilidade que gera ritmos, inflexões e imagens desnorteadas – revelação de beleza para nós outros, igualmente desconcertados” (Villaça, 2006, p. 15). Essa fala de Villaça (2006) nos aproxima do processo de criação do poeta, e essa ideia de “revelar a beleza para aqueles que são igualmente desconcertados” aproxima o *outro* da realidade do poeta, tornando-o *igualmente* desconcertado no mundo. Ou seja, trata-se de dizer que todos nós, assim como o poeta, temos algo que, ironicamente, nos desconcerta, nos provoca no mundo.

De acordo com Said (2007), ao analisar os primeiros poemas de Drummond, notam-se inúmeros signos e imagens melancólicas como:

[...] ruas desertas, manhãs cinzentas, mulheres pálidas e esguias, homens entediados, insones, perdidos e vazios interiores personagens tomados por paixões intensas e fugazes, quase sempre irrealizadas, visões nebulosas e cenários sombrios (Villaça, 2006, p. 91).

Said (2007) enxerga essas características como fontes de ressalva do poeta diante de situações que, eventualmente o deixavam desconfortável ou insatisfeito. Mesma nas poesias amorosas, Drummond se coloca diante de situações penumbrosas:

Toda beleza é um pouco triste, um pouco fria ou um pouco mórbida. Toda história de encantamento se desfaz rápida e irremediavelmente, transformando-se em fastio ou em perda alimentada [...] é uma saudade de objetos e de seres de existência incerta, mas, todavia, onipresentes [...] não se trata de representação do amor romântico, mas de um dizer no qual o sujeito-enamorado se perde diante da abertura do desejo e da força da figura feminina (Said, 2007, p. 93).

Ainda discorrendo sobre os primeiros momentos de escrita de Drummond, Villaça (2006) de alguma forma também dialoga com Said (2007) a partir do momento que enfatiza alguns pontos essenciais das primeiras poesias de Drummond. Dentre as características predominantes, se destaca o sentimento de *incompletude* e nesse âmbito adentramos no *gauchismo* e no futuro predestinado do poeta em ser *insuficiente*. A *insuficiência* descrita por Villaça (2006) perpassa por alguns campos da condição humana do poeta, sendo um deles a sua consciência poética, ou seja, seu verdadeiro ser como insuficiente, o ressentimento e a impossibilidade. Para compreender mais a fundo essa ideia, Villaça (2006) completa que: “Toda experiência vital parece surgir como um desafio invencível para o sujeito, fadada a se cristalizar em objeto de sua contemplação abúlica” (Villaça, 2006, p. 13). Para adentrar no *gauchismo*, é necessário antes compreender o livro *Alguma poesia* pois, dessa forma entende-se a temática que guia grande parte dessa obra.

Publicada em 1930, *Alguma poesia* reúne uma coleção de 54 poemas que a princípio não foram pensados para compor um livro. Em sua tese, Said (2007) comenta que o processo de criação e montagem do livro se assemelha a uma “xícara de cacos colados” ou, simplesmente, um “mosaico de poemas”, ou seja, fragmentos que separados são incompletos e juntos se transformam. *Alguma poesia* foi publicada pela editora *Pindoramas*, que na realidade era imaginária, invenção do próprio poeta, e que lhe rendeu seus primeiros 500 exemplares. Para Said (2007), *Alguma poesia* surgiu a partir de uma nova compreensão do espaço literário por se destacar como um livro de poesia em versos

livres, portanto, trouxe para a literatura um outro olhar para o texto poético onde a rima não precisava ser, necessariamente, a *solução* de um poema.

Villaça (2006) também discorre sobre a obra enfatizando que a coleção selecionada de poemas pelo autor pode ser um tanto quanto inesperada para o leitor que pode, em um primeiro momento, estranhar-se ou até mesmo entrar em uma constata busca por significados. Mas, talvez seja esse o verdadeiro intuito da obra diante da variabilidade de estilos e a intensidade de pensamentos, reflexões e sentimentos do eu lírico: ser a “Alternância dialética básica, promovida pela complexa consciência que o sujeito poético tem de si mesmo e do mundo” (Villaça, 2006, p. 18) pois, é como se o leitor estivesse “[...] obrigado a dançar segundo o tom, o ritmo e o andamento desencontrados dos vários momentos” (Villaça, 2006, p. 38). Em sua tese Said (2007) discorre sobre a sintonia experimental entre o sujeito (poeta) e a sua escrita. Essa sintonia se encontra em uma constante experimentação resultando em oscilações e ambiguidades. Entende-se, portanto, que Said (2007), na posição de leitor da obra, acredita que não há uma “linearidade” evolutiva da obra, ou seja, não é possível traçá-la com objetivos precisos, mas se deixar levar pela temporalidade momentânea da experimentação. “Alguma poesia trama-se, portanto, sob a consciência de impossibilidade” (Said, 2007, p. 131).

Said (2007, p. 126) entende que *Alguma poesia* possui dois pulsos fortes que conduzem a obra como um todo, mas que aparecem de forma mais acentuada nos primeiros poemas da obra: a nação e o desejo de construir uma *identidade literária nacional*. “Sua intenção não era dar forma ao disforme, mas criar, a partir disso que não tem forma, uma possibilidade poética. A diversidade cultural brasileira para o poeta é um meio problemático, como ausência, moleza ou insuficiência na construção do texto” (Said, 2007, p. 128).

Ao compreender mais a fundo sobre a primeira obra de Drummond em um contexto geral é necessário olhar para alguns poemas de destaque da obra como por exemplo o “Poema de sete faces”:

#### POEMA DE SETE FACES

Quando nasci, um anjo torto  
 desses que vivem na sombra  
 disse: Vai, Carlos! Ser *gauche* na vida.

As casas espiam os homens  
 que correm atrás de mulheres.  
 A tarde talvez fosse azul,  
 não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:  
 pernas brancas pretas e amarelas.  
 Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.  
 Porém meus olhos  
 não perguntam.

O homem atrás do bigode  
 é sério, simples e forte.  
 Quase não conversa.  
 Tem poucos, raros amigos  
 o homem atrás dos óculos e do bigode.

Meu Deus, por que me abandonaste  
 se sabias que eu não era Deus  
 se sabias que eu não era fraco.

Mundo mundo vasto mundo,  
 se eu me chamasse Raimundo  
 seria uma rima, não seria uma solução.  
 Mundo mundo vasto mundo,  
 mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer  
 mas essa lua  
 mas esse conhaque  
 botam a gente comovido como o diabo.

(Drummond, 2015, p. 10)

O “Poema de sete faces” abre *Alguma poesia* e é um dos poemas mais conhecidos de Drummond, especialmente, pela sua construção poética. Para Villaça (2006) esse poema revela um sujeito de muitas faces, mas apenas sete são reveladas em cada uma das estrofes. Villaça (2006) enxerga o poeta verdadeiro em todas e incompleto em cada uma. Essa ideia, um tanto contraditória, move o poema pois, revela um sujeito que, constantemente, busca seu pertencimento no mundo. De maneira mais clara, analisemos a primeira estrofe do poema: “Quando nasci, um anjo torto / desses que vivem na sombra / disse: Vai, Carlos! Ser *gauche* na vida”. Esse primeiro momento é bem significativo pois, revela, por meio de um breve relato, uma condição predestinada: ser *gauche*. Para Villaça (2006), o *gauchismo* atravessa diferentes momentos do poema, mas nessa

primeira estrofe, se mostra como uma identidade do poeta, o seu lugar social. É interessante pontuar que a definição da palavra *gauche* pode não ser precisa pois, está associada a um conceito e não, necessariamente uma característica em específico. Mas, a fim de poder ampliar o conhecimento, Villaça (2006) define, diante de muitas outras explicações, *gauchismo* quando: “[...] os valores do indivíduo e os do mundo são inajustáveis de saída [...]” (Villaça, 2006, p. 18). Mas também trabalhar o olhar para: “[...] ver-se como diferença do outro, ser a diferença para o outro, apresentar-se como diferença até em relação a si mesmo – mas sempre encontrar uma fórmula de sobrevivência” (Villaça, 2006, p. 37). Portanto, voltamos na mesma ideia de *insuficiência* do poeta perante o mundo. A palavra *gauche*, originalmente, é francesa e a língua francesa possui essa característica generalizada de algo refinado, por outro lado, no poema não há refinamento algum, apenas sentimentos contrários como o de desajuste e o de não pertencimento. Logo, surge a ironia do poeta, comentada anteriormente nesse capítulo, como uma forma de transformar aquilo que sente em algo cômico, mas na realidade, esse humor no fundo, revela uma tristeza profunda do inconsciente do poeta por não saber seu lugar no mundo.

[...] Num espelho de contrários, o mundo torto e o sujeito *gauche* dimensionam-se ambos por uma virtude que não se estabiliza nem em um nem em outro – ao mesmo tempo que se excluem mutuamente. São faces contíguas e autônomas, ligadas, mas descontínuas, movimentando-se segunda a lei de uma alternância dramática (Villaça, 2006, p. 32).

Dessa análise de Villaça (2006), compreende-se que essa alternância de faces que são autônomas e que são personalidades totalmente diferentes representam o sujeito (poeta) como aquele que está diante do mundo e não se sente atingido por ele.

A imagem do *anjo torto* também é importante na análise a partir do momento que os planos celestial e terrestre se conectam. A característica de ser um anjo *torto* é muito intrigante pois, afirma o sentimento do poeta de *incompletude* mesmo no plano da divindade. De acordo com a análise de Villaça (2006) sobre o poema, uma vez que o anjo é *torto* e vive nas sombras, é possível entendê-lo como Lúcifer.<sup>20</sup> Ao mesmo tempo, é interessante ver o contraponto existente nesse sentido: do seu reino das sombras e da presença de um anjo, reforçando novamente, uma sutil ironia. Quando o anjo diz: “Vai,

---

<sup>20</sup> Na tradição cristã, Lúcifer era um anjo de alta admiração que se rebelou contra Deus e foi expulso do céu.

Carlos!” surge uma referência direta com o poeta. Para Villaça (2006) “Carlos” é a responsabilidade civil do poeta, ou seja: “[...] como anseio de constituição problemática da persona poética, sempre hesitante entre os mil apelos do mundo e os da própria consciência” (Villaça, 2006, p. 15).

Para Villaça (2006), as palavras “torto” “sombra” e “*gauche*” da primeira estrofe do poema são intensificadores que rodeiam e norteiam o poeta. Ademais, os antônimos correspondentes dessas palavras expressam aquilo que o poeta não consegue alcançar pelo seu destino já estar predestinado: “direito” “iluminado” “retilíneo”.

A segunda estrofe, ou melhor, a segunda face do sujeito, revela-se como um olhar clandestino, daquele que espia com interesse para aquilo que acontece ao seu redor. Para Villaça (2006) essa estrofe apresenta dois momentos importante: os primeiros e os últimos versos. Esses primeiros versos, “As casas espiam os homens / que correm atrás de mulheres”, retratam para o autor uma certa infantilidade do poeta evidenciada em seu interesse pelo mundo diante de seu olhar atento para cada movimento, nesse caso, dos homens e das mulheres. Os versos seguintes: “A tarde talvez fosse azul, / não houvesse tantos desejos”, já revela algumas das características drummondianas percorridas anteriormente, como a insegurança ilustrada na incerteza “talvez” e a inquietude dos desejos do inconsciente.

A terceira face do poeta revela um eu lírico que, em contato com o outro, se espanta. Retomando as ideias principais da estrofe anterior, o eu lírico se demonstra contraditório. Diante dos *tantos* desejos da estrofe anterior, agora o poeta, diante das *tantas* pernas, de um bonde *cheio*, de *abundância*, parece querer justamente afastar-se do excesso do mundo: Para que tanta perna, meu Deus [...], enquanto seus olhos, apenas cumprem com a sua função: não perguntam. Essa ideia articula-se com a denominação de Villaça (2006, p. 27) para a atitude do poeta em sua análise dessa estrofe: inapreensível para o olhar do tímido. Assim, constrói-se um paralelo entre essas ideias propostas pelo autor e a relação íntima do poeta com o mundo. Ao se isolar do mundo, o poeta se sente incompleto, mas ao se aproximar dele, se espanta. Em outras palavras, o eu lírico vive em um paradoxo onde não consegue entender seu lugar no mundo.

A quarta face do poeta, de acordo com Villaça (2006), pode ser considerada a mais intrigante pois, revela, em um primeiro momento, o uso da terceira pessoa do singular. Ao identificar o eu lírico na primeira estrofe, entende-se que “o homem atrás do bigode” é o próprio poeta. A palavra *atrás* também chama a atenção de Villaça (2006) pois, se assemelha a uma máscara ou um disfarce, como se o poeta não quisesse mostrar quem

realmente é. É interessante a descrição que o poeta faz de si mesmo, como um homem que não conversa e que tem poucos amigos. Uma descrição um tanto séria, como se desse homem só importassem os óculos e o bigode que, na realidade, mascaram sua identidade. Ou seja, aquilo que se destaca não é verdadeiramente o poeta, mas sim, um disfarce.

A quinta face expressa, de acordo com Villaça (2006), um momento confidencial pois, fala sobre a fragilidade, apesar de se considerar forte, e a sensação de abandono. Para o poeta, a ideia de ser abandonado por Deus é incompreensível, além disso, o fato de não ser Deus, para ele, o torna fraco. É interessante observar os parâmetros de comparação do eu lírico, percebe-se que por não alcançar a divindade se torna fraco, insuficiente e incompreendido. Em comparação com o homem do bigode na quarta face, esse eu lírico sente-se forte. Nesse ponto é interessante relembrar o uso da terceira pessoa no singular. Ao olhar para o outro, o poeta atribui adjetivos como “forte”, mas quando utiliza da primeira pessoa do singular, o torna “fraco”.

A sexta e penúltima face do poeta mantém o sentimento de abandono. Mas agora, parece que poeta começa a olhar para si e para o mundo se frustrando cada vez mais com o que encontra. Ao longo do capítulo discorreremos sobre a “rima não ser mais uma solução” para os poetas modernistas e, nessa estrofe, essa ideia é reforçada brilhantemente. De acordo com Villaça (2006), esse verso “desafina” a sequência de redondilhas dos versos anteriores, ou seja, o poeta ilustra essa ideia na prática através da linguagem. Ademais, utiliza como rima da palavra “mundo” o nome “Raimundo”, que, por si, já possui a palavra “mundo” em sua constituição, e que mesmo assim, não é uma solução. Em outras palavras, o poeta coloca em crise o fato de a rima não repercutir efeito e não ser capaz de solucionar algum problema existente.

A última face do poeta dá voz ao final das constantes contradições, é como se justificasse diante da lua e do conhaque seus constantes momentos de intimidade e pensamentos intimistas em relação a sua conduta no momento. Para Villaça (2006), a última face do poeta revela um espelho partido a partir do momento que o poeta arma as faces incongruentes. A imagem de um espelho partido revela, portanto, a incompletude do poeta, que agora se mostra partido como a imagem refletida pelo espelho. O autor conclui, portanto, que a sétima face revela uma persona instável diante de um “amálgama de confissões e ironias” (Villaça, 2006, p. 35-36).

O “Poema de sete faces”, como um todo, apresenta um pluralismo de ideias que:

[...] corresponde a forças em conflito dentro do indivíduo que, assim, se representa a si mesmo como núcleo de todos os paradoxos. [...] gauchismo não é apenas a face da insuficiência, mas a certeza ativa da impossibilidade de administração das condições (Villaça, 2006, p. 15).

A própria ideia de “faces” também é muito interessante pois, propõe que se olhe para o sujeito como um ser que carrega suas diferentes particularidades a formas de expressão. Inclusive como partes, que mesmo que imperfeitas, compõem o todo e fazem a diferença em sua composição.

Observemos o poema “Poesia”:

#### POESIA

Gastei uma hora pensando um verso  
que a pena não quer escrever.  
No entanto, ele está cá dentro  
inquieta, vivo.  
Ele está cá dentro  
e não quer sair.  
Mas a poesia deste momento  
inunda minha vida inteira.

(Andrade, 2015, p. 24)

A meu ver, esse é um poema que ilustra alguns aspectos importantes da obra *Alguma poesia* como um todo pois, revela o processo de criação da poesia pelo próprio poeta. Além de trabalhar com a metalinguagem, ou seja, a ideia de um poema escrito sobre um poema, a crise existencial do poeta parece pulsar mais forte, fazendo com que o verdadeiro foco não seja a dificuldade de escrever um poema, mas o fato de que a pena não quer escrever o verso. Essa constante luta pela identidade do poeta na maioria dos poemas que compõem *Alguma poesia* torna-se relevante em “Poesia” pois, revela a relação entre razão e sensibilidade. Enquanto o poeta gastou “[...] uma hora pensando um verso” (razão) a pena não o quer escrever (sensibilidade). A “sensibilidade da pena”, a qual me refiro, é na realidade a sensibilidade do poeta diante do verso pensado. A razão da pena não escrever é pelo corpo do poeta não permitir que seja feita tal ação, ou seja, por mais que se elabore, pense e gaste uma hora no plano da razão, a emoção expressa nas ações do poeta comanda, indiscutivelmente, o verso final. Portanto, a poesia que mora inquieta e viva dentro do poeta talvez se revele em algum momento, mas por pura espontaneidade, não por desejo imediato do poeta. Nesse sentido, entende-se que o poeta

não toma decisões sobre seus próprios poemas. Um tanto irônico, mas puramente verdadeiro.

O poema “Cidadezinha qualquer” é igualmente intrigante a partir do momento que revela a relação do poeta diante daquilo que observa do mundo:

#### CIDADEZINHA QUALQUER

Casas entre bananeiras  
mulheres entre laranjeiras  
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.  
Um cachorro vai devagar.  
Um burro vai devagar.

Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

(Andrade, 2015, p. 26)

De acordo com Villaça (2006), “Cidadezinha qualquer” pode ser considerada um poema que abriga uma micronarrativa quando há um contraste entre a *prepotência*, do poeta analisada em “Poema de sete faces” e uma *monotonidade* do poeta em “Cidadezinha qualquer” ao narrar cenas que parecem fazer parte de seu dia a dia. Ao analisar a biografia de Drummond, sabe-se que o poeta nasceu em uma pequena cidade no interior de Minas Gerais chamada Itabira, portanto, há aqueles que pensam que “Cidadezinha qualquer” faz alusão a sua cidade natal. Para tanto, seu descontentamento expressado por ela onde tudo parece movimentar-se devagar, parecem dialogar com o que o poeta, eventualmente poderia, de fato, pensar de sua cidade: monótona. A questão do “sem graça” também pode ser analisada ao olhar para a primeira estrofe do poema: “Casas entre bananeiras / mulheres entre laranjeiras / pomar amor cantar” onde a rima e a métrica do poema é perfeitamente trabalhada pelo poeta apesar da simplicidade do conteúdo, aspectos que Drummond criticava profundamente na época modernista.

Ademais, para Said (2007), Drummond vai revelando ao longo dos poemas de *Alguma poesia*, uma certa afinidade com o convívio urbano. Em “Cidadezinha qualquer” essa característica é bem presente, especialmente na segunda e terceira estrofe, nas quais tudo parece movimentar-se de forma devagar; o contraste que propõe, portanto, pode ser

entendido diante de uma cidade grande em comparação com a cidade de interior. Novamente, assim como “Poema de sete faces”, o poeta apresenta polaridades, contrastes.

De acordo com Said (2007, p. 45), Drummond é “[...] um poeta cujo olhar se elabora a partir da rua”. Diante de “Cidadezinha qualquer”, compreende-se um pouco mais a fundo essa ideia, pois, o poema revela as percepções do eu lírico diante daquilo que observa ao seu redor.

“Quadrilha” de Drummond, uma de suas criações célebres, é um poema, particularmente, muito interessante pois, conta a história de algumas personagens em um pequeno e único verso:

#### QUADRILHA

João amava Teresa que amava Raimundo  
 que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili  
 que não amava ninguém.  
 João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,  
 Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,  
 Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes  
 que não tinha entrado na história.

(Andrade, 2015, p. 28)

Chama muita atenção nesse poema o seu dinamismo. Enquanto os nomes são introduzidos a essa *micronarrativa*, assim como “Cidadezinha qualquer”, o leitor dialoga com o enredo que se forma. Essa constante busca pelo amor não correspondido dos personagens resulta em destinos desastrosos, aspecto marcante na poesia de Drummond: o conflito entre o desejo e a dura realidade. O nome “quadrilha” também remete a essa fugacidade do amor das personagens pois, se refere a uma dança em que se troca constantemente de pares e nunca se estabiliza, nesse sentido. O nome *Raimundo*, que também aparece no “Poema de sete faces” também é referenciado nesse poema e por mais que não tenham uma relação direta, a meu ver, ambos os poemas trazem questões importantes para se refletir sobre o mundo, palavra encoberta em “Raimundo”. No caso de “Quadrilha”, a reflexão central volta-se para a constante busca do sujeito em se sentir parte de algo, ou seja, busca aquilo que não é correspondido, mas, no final, ao invés de encontrar o amor, acaba em desastre.

## 2.2 *Alguma poesia nos vestibulares: tradição e análise*

De acordo com Zilberman (apud Dalvi; Schwartz; Tragino, 2013, p. 222), a literatura nas provas vestibulares como ENEM e a própria FUVEST ao longo de alguns anos, correspondia pouco menos de 15% das questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ademais, as questões propostas, segundo a autora, exigiam respostas que não correspondiam com uma análise literária profunda, e sim, superficial. Como já vem sendo discorrido nessa análise, a superficialidade literária ainda continua sendo uma das características presentes nas provas desenvolvidas pela FUVEST.

[...] Zilberman (2013) assinala que a literatura nos exames é uma ilustre ausente: é uma área do saber apontada como importante, porém renegada quando busca legitimar a pertinência do seu conhecimento” (Dalvi, Schwartz e Tragino, 2015, p. 222).

Para evidenciar as críticas propostas pelas autoras, foi necessário olhar atentamente para uma obra em específico, como já vem sendo discorrido ao longo das seções anteriores. Para tanto, foi elaborado um panorama evolutivo tanto do poeta Carlos Drummond de Andrade quanto de sua primeira obra *Alguma poesia* como forma de compreender os traços literários marcantes que se apresentaram ao longo dos anos nas provas vestibulares.

A primeira aparição de Drummond nos vestibulares da FUVEST teve início na primeira edição da prova em 1977, com o “Soneto da perda esperança”:

## QUESTÕES 5 a 7

## LEIA COM ATENÇÃO:

## Soneto da Perdida Esperança

“Perdi o bonde e a esperança.  
 Volto pálido para a casa.  
 A rua é inútil e nenhum auto  
 passaria sobre meu corpo.  
 Vou subir a ladeira lenta  
 em que os caminhos se fundem.  
 Todos eles conduzem ao  
 princípio do drama e da flora.  
 Não sei se estou sofrendo  
 ou se é alguém que se diverte  
 por que não? na noite escassa  
 com um insolúvel flautim.  
 Entretanto há muito tempo  
 nós gritamos: sim! ao eterno.”

(Carlos Drummond de Andrade)

5. Além do problema da solidão, o poema ainda sugere, predominantemente:
- irmanação com a natureza ausente;
  - aversão por todos os seres que povoam a noite;
  - o drama da passagem do tempo e a saudade da infância;
  - a sensibilidade musical do poeta;
  - ceticismo, quanto à possibilidade de solução.
6. No poema, o autor utiliza-se da substantivação, como recurso estilístico, no verso:
- 1;      b) 2;      c) 5;      d) 12;      e) 14.
7. Assinale a alternativa em que ambos os termos tenham, no texto acima, a mesma função sintática.
- bonde — drama
  - esperança — ladeira
  - rua — corpo
  - auto — flautim
  - inútil — escassa

Figura 14: questões 5, 6 e 7 da prova 1 da FUVEST 1977.

Fonte: FUVEST 1977.

Infelizmente, o acervo de provas da FUVEST no ano de 1977 não consta o manual do estudante, portanto, não se pode fazer uma comparação com aquilo que defendiam no manual e o que de fato foi apresentado na prova. Porém, as três questões apresentam um mesmo ponto em comum que foi debatido ao longo dessa análise: a superficialidade; especialmente nas questões 6 e 7 que se voltam mais para uma análise quanto à estrutura e aos efeitos de sentidos da linguagem. A questão 5, apesar de se mostrar mais ampla em relação aos sentimentos do poeta, parece limitar em suas respostas ao estruturá-las em múltipla escolha. Portanto, conclui-se que o estudante estará apenas identificando aspectos isolados e superficiais do soneto e não analisando os versos com um todo, muito menos os recursos linguísticos usados pelo poeta para que “apresente-se rodeado pela solidão”.

Dez anos depois, na prova de 1987, Drummond também é referenciado na prova da FUVEST, porém, em apenas uma questão:

13. "Amar solenemente as palmas do deserto,  
o que é entrega ou adoração expectante,  
e amar o inóspito, o cru,  
um vaso sem flor, um chão vazio,  
e o peito inerte, e a rua vista em sonho, e uma  
ave de rapina."
- Nos versos de Drummond de Andrade, as palavras sublinhadas significam, respectivamente:
- radiante, seco, sem atividade.
  - que espera, inabitável, sem atividade.
  - incondicional, inabitável, sem forças.
  - que espera, sem finalidade, sem forças.
  - incondicional, seco, inerte.

Figura 15: questão 13 da prova FUVEST 1987.  
Fonte: FUVEST 1987.

Novamente se tem uma questão que não explora o poema em si, apenas o utiliza para que o estudante identifique os respectivos sinônimos. Portanto, essa não seria uma questão propriamente de literatura, mas de efeitos gramaticais.

A partir de 1989, o manual do candidato sugere uma lista de obra literárias que poderiam ser apresentadas na prova como: *Iracema* de José de Alencar, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis, *São Bernardo* de Graciliano Ramos, reunião de 10 livros de poesia de Carlos Drummond de Andrade e *Sagarana* de João Guimarães Rosa. A partir desse ano, as listas de leituras surgiram e apresentavam obras que eram apenas sugeridas pela FUVEST, como um eventual guia. A partir de 1992 os manuais do estudante apresentaram essas listas, mas com a observação de que se tornariam obrigatórias para a realização da prova. No ano de 1993, Drummond foi mencionado no manual do candidato, mas apenas como um estudo sobre obras modernistas e crônicas brasileiras, não mais como leitura obrigatória. Durante um tempo, este foi o cenário em que o poeta se encontrava e por mais que não estivesse presente na lista de leituras exigidas, sempre estava em diálogo com um estudo em paralelo de poesia e/ou prosa. A partir de 1995, o manual do candidato começou a especificar mais quais obras de Drummond seriam trabalhadas na análise de poesia, e *Alguma poesia*, mesmo não sendo referenciada como leitura exigida, estava presente de alguma forma, mesmo que evidenciada somente no manual do candidato em alguns anos. As provas de 1996, 1997, 1998, 2002, 2003, 2004, 2005 e 2006, 2010, 2011, 2012 seguiram essa mesma linha e é importante destacar que outras obras de Drummond também eram sugeridas nos manuais como: *A rosa do povo*, *Claro enigma* e *Lição de coisas*.

A prova de 1999 surge uma mudança e *Alguma poesia* é referenciada também na lista de leituras obrigatórias e assim permanece nas provas de 2000, 2001, 2022, 2023,

2024 e 2025. Apesar de estar na lista de leituras exigidas, a prova de 2022 não apresentou menções a obra em nenhuma das questões propostas na 1ª e 2ª fase da prova.

O manual do candidato da prova de 2007 apresentou algumas mudanças quanto a lista de leituras exigidas. Conforme aprovado pelo Conselho de Graduação, em Sessão de 18/11/2004, a lista de leituras exigidas pela USP se unificou com a UNICAMP. Esse acordo durou até a prova de 2015. Além disso, a prova de 2007 também colocou Drummond de volta na lista de leituras exigidas, mas através de sua obra *A rosa povo* escrita em 1945 e assim perdurou nas provas de 2008 e 2009.

A prova de 2013 é marcada por uma mudança significativa pois, apresenta na lista de leituras exigidas a obra *Sentimento do mundo* publicada em 1940 pelo poeta, obra até então não referenciada em nenhum momento nas provas da FUVEST, e esse cenário reverberou na prova de 2014 também. Já o manual do candidato de 2015 apresentou o estudo de *Sentimento do mundo* na área de poesia, mas também na lista de leituras exigidas e assim sucedeu na prova de 2016. As provas de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021 além de referenciar no manual do candidato as obras *Alguma poesia*, *Claro enigma*, *A rosa do povo* e *Sentimento de mundo*, coloca a livro *Claro enigma* também na lista de leituras obrigatórias.

Feito esse panorama, é importante analisar algumas questões de provas da FUVEST ao longo dos anos, nas quais é abordada a obra *Alguma poesia* é referenciada, principalmente quando exigida na lista de leituras obrigatórias.

V.24 - Refere-se corretamente a *Alguma poesia*, de Drummond, a seguinte afirmação:

- a) A imagem do poeta como "gauche" revela a sua militância na poesia engajada e participante, de esquerda.
- b) As oposições sujeito-mundo e província-metrópole são fundamentais em vários poemas.
- c) A filiação modernista do livro liberou o poeta das preocupações com a elaboração formal dos poemas.
- d) O livro não contém textos metalingüísticos, o que caracteriza a primeira fase do autor.
- e) A ironia e o humor evitam que o eu - lírico se distancie ou se isole, proporcionando-lhe a comunhão com o mundo exterior.

Figura 16: questão 24 da 1ª fase da FUVEST 1999.  
Fonte: FUVEST 1999.

Na prova 1 da primeira fase de 1999, das 26 questões propostas na área de português, apenas uma faz referência a *Alguma poesia*. Na segunda fase não há menções à obra. De uma forma geral essa questão acima é interessante pois, instiga que o estudante

se atente a obra como um todo, ou seja, características marcantes e que de certa forma, sustentam grande parte dos poemas. Porém, o fato de ter apenas uma questão a torna genérica pois, se torna a única referência da obra *Alguma poesia* na prova. Ademais, destaco a palavra “corretamente” do enunciado pois, a torna a questão inflexível. Essa é uma das características de haver múltiplas escolhas em uma prova, espera-se uma resposta única e correta. Mas será que esse é o melhor caminho para se *avaliar* o conhecimento literário?

A prova de 2000 não faz referência a *Alguma poesia* na área de português da primeira fase da prova, apenas se encontra em duas questões da segunda fase:

Q.04

Leia com atenção os versos finais do poema “Jardim da Praça da Liberdade”, de Carlos Drummond de Andrade:

**De repente uma banda preta  
vermelha retinta suando  
bate um dobrado batuta  
na doçura  
do jardim.**

**Repuxos espavoridos fugindo.**

- a) Identifique um dos recursos sonoros empregados nestes versos, explicando qual é o efeito expressivo obtido.
- b) Interprete o último verso do poema, indicando o sentido da palavra “repuxos” e explicando por que os repuxos estão “espavoridos fugindo”.

Figura 17: questão 4 da 2ª fase da FUVEST 2000.  
Fonte: FUVEST 2000.

A questão 4 faz referência aos versos finais de um dos poemas presentes em *Alguma poesia*. Essa questão evidencia o uso de um texto poético para identificar efeitos de sentido e recursos sonoros. É possível fazer essa afirmação a partir do momento que a questão expõe apenas os últimos versos do poema, ou seja, o estudante não entre em contato com o poema por inteiro. Analisar fragmentos de um poema ou palavras isoladas sem que haja um conhecimento prévio, ou simplesmente uma breve leitura antes, é uma análise incompleta e sem objetivos claros.

Q.08

**QUERO ME CASAR**

Quero me casar  
na noite na rua  
no mar ou no céu  
quero me casar.

Procuo uma noiva  
loura morena  
preta ou azul  
uma noiva verde  
uma noiva no ar  
como um passarinho.

Depressa, que o amor  
não pode esperar!

(Carlos Drummond de Andrade, *Alguma poesia*)

- a) Caracterize brevemente a concepção de amor presente neste poema.
- b) Compare essa concepção de amor com a que predominava na literatura do Romantismo.

*Figura 18: questão 8 da 2ª fase da FUVEST 2000.  
Fonte: FUVEST 2000.*

A questão 8, dividida em duas partes, diferentemente da questão 4 apresenta um poema completo, sendo que um dos itens permite, eventualmente, uma interessante análise. Para responder ao item a o estudante deveria caracterizar de forma breve a concepção de amor presente no poema. Para tanto, é necessário que ele realize uma análise do que é o amor para o eu lírico e quais versos são significativos para evidenciá-lo. O poema discorre ao longo dos versos a pressa e o imediatismo do eu lírico para encontrar um amor; o próprio título também ilustra essa ideia a partir do momento que apresenta o verbo no indicativo do presente: quero. Pode se dizer, portanto, que por mais que esse item instigue um olhar para os recursos e escolhas linguísticas utilizadas pelo poeta, sugere uma análise um tanto intuitiva pois, por se tratar de um poema da obra *Alguma poesia*, em que o poeta vive um luto interno de pertencimento no âmbito da subjetividade, se torna questionável se nesse poema ele realmente expressa somente aquilo que para ele é o amor.

O item b pede para que o estudante relacione a sua resposta anterior com a concepção do amor predominante no Romantismo. Entretanto, como dito anteriormente, essa relação seria muito mais interessante se feita sobre a própria obra do poeta *Alguma poesia*. Explorar o Romantismo, em parte, é relevante pois, instiga o estudante a relacionar diferentes movimentos literários. Por outro lado, diante de um poeta modernista como Drummond que explorava um olhar totalmente inovador para a poesia

da sua época, esse item revela a tendência de se analisar períodos históricos a partir da poesia.

**23 Chega!**

**Meus olhos brasileiros se fecham saudosos.  
Minha boca procura a “Canção do Exílio”.  
Como era mesmo a “Canção do Exílio”?  
Eu tão esquecido de minha terra ...  
Ai terra que tem palmeiras  
onde canta o sabiá!**

(Carlos Drummond de Andrade, “Europa, França e Bahia”, *Alguma poesia*)

Neste excerto, a citação e a presença de trechos .....  
constituem um caso de .....  
Os espaços pontilhados da frase acima deverão ser  
preenchidos, respectivamente, com o que está em:

- a) do famoso poema de Álvares de Azevedo / discurso indireto.
- b) da conhecida canção de Noel Rosa / paródia.
- c) do célebre poema de Gonçalves Dias / intertextualidade.
- d) da célebre composição de Villa-Lobos / ironia.
- e) do famoso poema de Mário de Andrade / metalinguagem.

*Figura 19: questão 23 da 1ª fase da FUVEST 2001.  
Fonte: FUVEST 2001.*

A questão 23, assim como a questão 4 da FUVEST 2000, apresenta somente os versos finais do poema. A partir do momento que a prova referência um poema significativo quanto sua linguagem de denúncia, seu ponto de vista crítico que dialoga diante de contrastes entre continente e país europeu e estado brasileiro, não se espera uma questão de múltipla escolha, muito menos as de “preenchimento de lacunas.” Ademais, o que se exige na questão se volta para um fato do poema como a “Canção de Exílio” e sua forma predominante de escrita. Ou seja, essa questão, objetivamente, era sobre a Canção de Exílio feita, inclusive, por outro poeta, portanto qual o verdadeiro sentido de colocar o poema de Drummond?

Q.07

## POLÍTICA LITERÁRIA

O poeta municipal  
discute com o poeta estadual  
qual deles é capaz de bater o poeta  
[federal.

Enquanto isso o poeta federal  
tira ouro do nariz.

(Carlos Drummond de Andrade,  
*Alguma poesia*)

## ANEDOTA BÚLGARA

Era uma vez um czar naturalista  
que caçava homens.  
Quando lhe disseram que também se  
[caçam borboletas e andorinhas,  
ficou muito espantado  
e achou uma barbaridade.

(Carlos Drummond de Andrade,  
*Alguma poesia*)

Costuma-se reconhecer que estes poemas, pertencentes ao Modernismo, apresentam aspectos característicos do "poema-piada", modalidade bastante praticada nesse período literário.

- a) Identifique um recurso de estilo tipicamente modernista que esteja presente em ambos os poemas. Explique-o sucintamente.
- b) Considere a seguinte afirmação:

**O poema-piada visa a um humorismo instantâneo e, por isso, esgota-se em si mesmo, não indo além desse objetivo imediato.**

A afirmação aplica-se aos poemas aqui reproduzidos? Justifique brevemente sua resposta.

*Figura 20: questão 7 da 2ª fase da FUVEST 2001.*

*Fonte: FUVEST 2001.*

A questão 7 da segunda fase da FUVEST 2001 apresenta dois poemas de Drummond retirados de seu livro *Alguma poesia* e que, de acordo com o enunciado, enquadram-se na categoria de “poema-piada”. Novamente encontramos um mesmo tipo de análise em que centraliza em um fato e que desenvolve a partir disso. Observa-se que em ambas as subquestões o foco está nas características do *poema humorístico* e não de fato no conteúdo apresentado pelos poemas, muito menos da obra que compõe.

## 41

## FAMÍLIA

Três meninos e duas meninas,  
sendo uma ainda de colo.  
A cozinheira preta, a copeira mulata,  
o papagaio, o gato, o cachorro,  
as galinhas gordas no palmo de horta  
e a mulher que trata de tudo.

A espreguiçadeira, a cama, a gangorra,  
o cigarro, o trabalho, a reza,  
a goiabada na sobremesa de domingo,  
o palito nos dentes contentes,  
o gramofone rouco toda noite  
e a mulher que trata de tudo.

O agiota, o leiteiro, o turco,  
o médico uma vez por mês,  
o bilhete todas as semanas  
branco mas a esperança sempre verde.  
A mulher que trata de tudo  
e a felicidade.

Carlos Drummond de Andrade. *Alguma poesia*.

No poema de Drummond,

- (A) a hierarquização dos substantivos que compõem a primeira estrofe tem a função de situar essa família na sociedade escravagista do século XIX.
- (B) a repetição de um verbo de ação, em contraste com o caráter nominal dos versos, destaca a serventia da figura feminina na organização familiar.
- (C) a ausência de menção direta ao homem produz um retrato reativo à família patriarcal, por salientar o protagonismo social da mulher.
- (D) o modo como os elementos que compõem a terceira estrofe estão relacionados permite inferir a prosperidade econômica familiar.
- (E) o enquadramento da mulher no ambiente doméstico lança luz sobre um regime social que favorece a realização plena das potencialidades femininas.

*Figura 21: questão 41 da 1ª fase da FUVEST 2003.*

*Fonte: FUVEST 2003.*

A questão 41 da primeira fase da FUVEST 2023 apresenta o poema “Família”. Por se tratar de uma questão de múltipla escolha as respostas do estudante se limitam pois, há, independentemente de qualquer coisa, uma resposta certa e esperada. Não há espaço para que o estudante reflita, discorde ou até mesmo construa argumentos que permitam escolher mais de uma alternativa.

## 10

Leia os fragmentos e responda à questão:

I.

(...) No *Minha terra tem palmeiras*, nome admirabilíssimo que eu invejo, há poemas excelentes e muita coisa boa. Mas como você ainda está muito inteligente de cabeça pra cair no lirismo, repare que há muita coisa que é contada com memória em vez de vivida com sensação evocada. Disso um tal ou qual elemento prosaico que diminui a variedade do verso livre porque o confunde com a prosa. Todos nós temos isso.

Mário de Andrade – carta de 1924 a Carlos Drummond de Andrade, recolhida em *A Lição do amigo*.

II.

### CANÇÃO DO EXÍLIO

Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá;  
As aves, que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá.  
(...)

Não permita Deus que eu morra,  
Sem que eu volte para lá;  
Sem que disfrute os primores  
Que não encontro por cá;  
Sem qu'inda aviste as palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Gonçalves Dias – *Primeiros cantos*.

III.

### EUROPA, FRANÇA E BAHIA

Meus olhos brasileiros sonhando exotismos.  
Paris. A torre Eiffel alastrada de antenas como um caranguejo.  
Os cais bolorentos de livros judeus  
e a água suja do Sena escorrendo sabedoria.  
(...)

Meus olhos brasileiros se enjoam da Europa.  
(...)

Chega!  
Meus olhos brasileiros se fecham saudosos.  
Minha boca procura a “Canção do exílio”.  
Como era mesmo a “Canção do exílio”?  
Eu tão esquecido de minha terra...  
Ai terra que tem palmeiras  
onde canta o sabiá!

Carlos Drummond de Andrade – *Alguma poesia*.

- a) Embora tivesse grande respeito pelas ideias de Mário de Andrade, Drummond não aderiu sem reservas ao nacionalismo literário do amigo. Isso pode explicar a troca do título do livro *Minha terra tem palmeiras* por *Alguma poesia*? Comente a sua resposta.
- b) De acordo com Mário de Andrade, o senso crítico afasta Drummond da poesia mais sentimental. A partir dessa nota, analise a diferença entre a visão romântica da “Canção do exílio” e a visão moderna de “Europa, França e Bahia”.

Figura 22: questão 10 da 2ª fase da FUVEST 2023.

Fonte: FUVEST 2023.

Da mesma forma que a questão 23 da FUVEST 2001, a questão 10 da segunda fase da FUVEST 2023 apresenta alguns dos versos do poema “Europa, França e Bahia” de Drummond. Além disso, essa questão é composta por mais dois textos: carta de 1924 a Carlos Drummond de Andrade e a “Canção de Exílio”, de Gonçalves Dias. A partir desse aspecto compreende-se que, em comparação a questão 23 da prova de 2001, esta é mais “completa” ao trazer mais recursos e referências para o estudante. Ambos os itens da questão trabalham com a comparação de dados e informações a partir da carta de Mario de Andrade: a primeira sobre a troca pelo nome da obra e a segunda, sobre os dois poemas – “Canção de Exílio e Europa, França e Bahia”. O foco de ambas, assim como a questão 23 da FUVEST 2001, é a Canção de Exílio, mesmo que a própria questão 10 esteja mais

desenvolvida. De fato, esse é um tema presente, mas novamente, apenas uma fração daquilo que o poema apresenta por inteiro.

**67**

O SOBREVIVENTE

Impossível compor um poema a essa altura da evolução  
[da humanidade.  
Impossível escrever um poema – uma linha que seja – de  
[verdadeira poesia.

O último trovador morreu em 1914.  
Tinha um nome de que ninguém se lembra mais.

Há máquinas terrivelmente complicadas para as  
[necessidades mais simples.

Se quer fumar um charuto aperte um botão.

Paletós abotoam-se por eletricidade.

Amor se faz pelo sem-fio.

Não precisa estômago para digestão.

Um sábio declarou a *O Jornal* que ainda  
falta muito para atingirmos um nível  
razoável de cultura. Mas até lá, felizmente,  
estarei morto.

Os homens não melhoraram  
e matam-se como percevejos.  
Os percevejos heroicos renascem.  
Inabitável o mundo é cada vez mais habitado.  
E se os olhos reaprendessem a chorar seria um segundo  
[dilúvio.

(Desconfio que escrevi um poema.)

Carlos Drummond de Andrade. *Alguma Poesia*, 1930.

Entre o primeiro e o último verso, há uma aparente  
contradição, que, todavia, não se sustenta porque

- (A) os entraves à plenitude lírica são removidos.
- (B) os trovadores ainda inspiram os enamorados.
- (C) a sabedoria controla o poder das máquinas.
- (D) os heróis sempre ressuscitam neste mundo.
- (E) a poesia resiste à negatividade do seu tempo.

Figura 23: questão 67 da 1ª fase da FUVEST 2024.  
Fonte: FUVEST 2024.

A questão 67 apresenta o poema “Sobrevivente” de Drummond presente em *Alguma poesia*. Apesar de apresentar o poema na íntegra, como a questão 41 da FUVEST 2023, o fato de ser uma questão de múltipla escolha limita os horizontes de interpretação do estudante.

**07**

Leia os textos para responder à questão.

I.

Poema de sete faces

Quando nasci, um anjo torto  
desses que vivem na sombra  
disse: *Vai, Carlos! ser gauche* na vida.

As casas espiam os homens  
que correm atrás de mulheres.  
A tarde talvez fosse azul,  
não houvesse tantos desejos.

Carlos Drummond de Andrade. *Alguma Poesia*.

Anjos tronchos

Uns anjos tronchos do Vale do Silício  
Desses que vivem no escuro em plena luz  
Disseram: *Vai ser virtuoso no vício*  
Das telas dos azuis mais do que azuis

Agora a minha história é um denso algoritmo  
Que vende venda a vendedores reais  
Neurônios meus ganharam novo ritmo  
E mais, e mais, e mais, e mais, e mais

Caetano Veloso. *Meu Coco*, 2021.

- a) No trecho da canção, Caetano Veloso recria o célebre verso de Drummond, atualizando o seu sentido em tempos de domínio tecnológico. Comente as diferenças de significado que podem sugerir em paralelo “*Vai, Carlos! ser gauche* na vida” e “*Vai ser virtuoso no vício*”.
- b) A cor azul aparece referida nas duas composições. Analise o efeito simbólico que o *azul* adquire em cada uma delas.

*Figura 24: questão 7 da 2ª fase da FUVEST 2024.*

*Fonte: FUVEST 2024.*

A questão 7 da segunda fase da FUVEST 2024 apresenta uma parte do “Poema de sete faces” e da canção “Meu coco” de Caetano Veloso. Os dois itens apresentam uma comparação entre os dois textos pela semelhança e as diferenças entre as épocas que foram escritos: o poema em 1930 e a canção em 2021. O primeiro item, particularmente, é bem interessante pois, sugere, mesmo que intencionalmente, que o estudante parta daquilo que conhece da obra clássica e relacione com a obra contemporânea. Já o segundo item é um tanto genérico pois, novamente, seleciona um aspecto isolado presente em ambas as obras e espera uma resposta de acordo uma percepção específica sobre a cor azul.

**43**

Carlos Drummond de Andrade foi o criador de uma obra lírica que, ao mesmo tempo, se aproxima e se afasta do Modernismo de 1922, propondo, a partir de traços desse movimento, uma poética original. Com base no exposto, em *Alguma poesia* (1930),

- (A) os aspectos prosaicos da linguagem modernista ganham expressão lírica a partir de um sujeito poético que repropõe, em versos livres, a nostalgia romântica da infância idealizada.
- (B) o sujeito poético incorpora, sob a perspectiva de uma lírica de raiz subjetiva, vários procedimentos estilísticos das vanguardas modernistas, em especial a escrita automática e o surrealismo.
- (C) a tópica literária do desconcerto do mundo ganha uma reconfiguração moderna, a partir de um sujeito poético que, mais do que revelar um mundo às avessas, focaliza o seu desajuste frente à realidade.
- (D) o nacionalismo literário, tão típico da revisão empreendida pela primeira geração modernista sobre a realidade brasileira, apresenta-se como eixo temático de cunho ufanista.
- (E) a paisagem mineira, no espaço literário, é configurada pelo sujeito poético como ambiente bucólico e refúgio privilegiado para os seus desajustes frente ao “vasto mundo”.

*Figura 25: questão 43 da 1ª fase da FUVEST 2025.  
Fonte: FUVEST 2025.*

A questão 43, diferentemente das outras questões anteriormente apresentadas, não evidencia um poema de *Alguma poesia* para ser analisado. Seu objetivo é que o estudante consiga identificar características predominantes da obra como um todo. Essa questão é, particularmente, interessante e poderia gerar algumas análises significativas caso não fosse pensada e estruturada como múltipla escolha.

Ao analisar as provas ao longo dos anos, conclui-se que no âmbito da literatura, parece sempre haver um mesmo padrão genérico na elaboração das questões e diante daquilo que foi discutido ao longo dos capítulos, a literatura não é uma equação, facilmente adaptada a diferentes problemas, mas algo que pode perpassar por muitos âmbitos, diferentes interpretações e percepções sobre um mesmo tema e permite despertar questionamentos ou até mesmo opiniões contrárias.

**CAPÍTULO 3 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A POESIA E  
DRUMMOND NO ENSINO MÉDIO**

**Turma:** 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio

### **3.1 Apresentação**

Como forma de poder concretizar aquilo que desenvolvo ao longo dos capítulos desse trabalho e analisando com seriedade as reflexões propostas, ofereço um outro olhar para o ensino de poesia no Ensino Médio a partir de meu estudo diante de *Alguma poesia*. Aquilo que proponho, tem como objetivo apresentar formas de se trabalhar com o poema clássico em sala de aula compreendendo, acima de tudo, a realidade a qual o estudante do Ensino Médio está inserido.

### **3.2 Justificativa**

A partir do momento que a escola é considerada um ambiente de formação e desenvolvimento de conhecimento crítico, espera-se que desempenhe um papel fundamental na vida do estudante, lhe possibilitando conviver e estar no mundo de forma autônoma e consciente. A literatura, em especial a poesia, quando relacionada a esses aspectos, não destoa dessa linha, muito pelo contrário; a partir do momento que entramos em contato com obras literárias, nos tornamos mais corajosos e abertos para desvendar aquilo que desconhecemos pois, nos permitimos sair da realidade para explorar novos horizontes sem, muitas vezes, nos preocupar com o tempo. Na contemporaneidade, quando temos *tempo* para nos libertar dessa forma? O livro, assim, se torna um escape que nos proporciona um universo rico de inúmeras possibilidades na palma da mão e uma de suas maiores belezas, a meu ver, está na possibilidade do descobrimento do mundo através de palavras que, metaforicamente, nos transportam para diferentes mundos, diferentes perspectivas, diferentes realidades. A literatura, portanto, se torna uma necessidade humana em que o conhecimento se aperfeiçoa, se transforma. Para compreender um pouco mais a fundo essa ideia, Zilberman (2008) discorre sobre a literatura ser, essencialmente, uma condição humana:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando compostas

às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (Zilberman, 2008, p. 53).

As reflexões da autora confirmam a importância da literatura na vida do sujeito. A literatura à qual me refiro e à qual também se aplica às considerações da autora, engloba todo tipo de texto literário, inclusive o poético. Dentre as reflexões propostas por Zilberman (2008), a subjetividade e a história do indivíduo são essenciais a partir do momento que a literatura é compreendida como um mecanismo que ao mesmo tempo que afirma a identidade do leitor, sua história, articula-se ao universo da subjetividade, onde a perspectiva individual também é fonte de conhecimento. Destaca-se, portanto, uma qualidade exclusiva da literatura, comparada a outras disciplinas por assim dizer, que é a capacidade de debater, criticar e questionar pontos de vista sobre um mesmo assunto, e não apenas como forma de articular diferentes ideias, mas de trabalhar com a criticidade do indivíduo. De acordo com Zilberman (2008, p. 53), “o leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam gostos”. Uma outra reflexão que Zilberman (2008) propõe perpassa pelo campo do imaginário. Quando falamos em literatura nos referimos à capacidade imaginativa humana e a como ela se torna necessária para vida. Necessitamos do imaginário para não nos sentirmos sós. Como complementa a autora, a fruição da obra é:

[...] sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas dos familiares a que está habituado (Zilberman, 2008, p. 55).

Assim, entende-se a importância da literatura para nossa vida e para o nosso desenvolvimento crítico diante das relações que construímos com o outro e com o mundo.

Ao compreender a literatura como fonte de novos horizontes, olhemos mais diretamente para o texto poético, em especial às obras clássicas, como *Alguma poesia*, investigada nesse trabalho. Considerando as reflexões de Zilberman (2008), como trabalhar a poesia no ensino? Obras clássicas se tornaram ferramentas de estudo uma vez que dialogam com a história e revelam autores, como Carlos Drummond de Andrade, que

propõem uma linha de escrita revolucionária para o seu tempo. O estudo de clássicos, como fonte de conhecimento, pode ser comprovado, por exemplo, quando obras como *Alguma poesia* são mencionadas nas provas da FUVEST desde o início da história dos vestibulares na USP, mantendo uma tradição que reverbera até os dias de hoje. Como discutimos ao longo desse trabalho, o ensino de literatura na realidade do jovem no Ensino Médio não permite muitas transformações, uma vez que as escolas optam por utilizar fontes de ensino que favoreçam o ingresso do estudante em um ensino superior; muitas vezes retirados dos vestibulares. Por outro lado, ao analisar as questões das provas da FUVEST em que a obra de Drummond está presente, percebemos um certo padrão na estrutura das questões, de caráter genérico e superficial. De acordo com aquilo discutido por Zilberman (2008) anteriormente, superficialidade e generalização são características que não se relacionam, de nenhuma forma, com o texto literário.

A partir dessas considerações, levando-se em conta a formação crítica do estudante e dando voz a sua própria interpretação sobre o texto poético, oferecemos esta Proposta de Intervenção, por meio da qual buscamos evidenciar uma nova perspectiva para o ensino.

### 3.3 Objetivos

**Objetivo geral:** possibilitar ao estudante do Ensino Médio um contato mais prazeroso com o texto poético, levando-o ao desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva e abrindo espaço para que ele desenvolva suas próprias considerações, particularidades e sentimentos diante da poesia em análise.

**Objetivos específicos:** ampliar o repertório discursivo ao analisar e debater a obra *Alguma poesia*; promover a expressão da subjetividade do estudante como fonte de conhecimento; experienciar o debate livre sobre o texto poético.

### 3.4 Metodologia

1. Selecionar poemas de *Alguma poesia* para a análise.
2. Desenvolver análises dos poemas, evidenciando caminhos para que o docente estimule a capacidade crítica-reflexiva e individual do estudante sobre o texto poético.
3. Propor estratégias para se desenvolver a análise dos poemas selecionados da obra.

4. Desenvolver uma forma de avaliação.

### 3.5 Desenvolvimento

Diante das análises feitas ao longo desse trabalho sobre as questões de *Alguma poesia* presentes nas provas dos vestibulares, compreende-se um mesmo ponto em comum: a falta de liberdade do estudante em interpretar o texto poético. Durante do estágio obrigatório de observação, deparei-me com alguns tipos de comentários variados de estudantes do Ensino Médio sobre não terem lido nenhum livro naquele ano, ou de procurarem resumos de obras literárias para que pudessem realizar uma determinada prova. A escola em que estava fazendo o estágio segue como linha de ensino a pedagogia *waldorf*<sup>21</sup> e diferentemente das escolas predominantes da pedagogia tradicional, seu currículo é mais flexível quanto ao conteúdo apresentado pelo docente; como por exemplo, não utilizam livros didáticos ou qualquer tipo de apostila. O professor é responsável por produzir o material de sua disciplina de acordo com seus objetivos. Mesmo assim, de alguma forma a geração atual da juventude não se sente atingida ou interessada pela leitura. Afirmo tal consideração pois, o repertório de livros para serem lidos nessa escola pelo Ensino Médio é atualizada a cada ano e contempla desde obras clássicas à contemporâneas de diferentes gêneros literários, portanto, o estudante possui um vasto repertório literário, mas não se sente atingido por ele.

Certa vez, a professora de Português da escola me pediu para ministrar uma aula para o 1º ano do Ensino Médio sobre a obra clássica de Luís Vaz de Camões, *Os Lusíadas*. Aceitei o desafio pois, me pareceu uma oportunidade de lhes apresentar uma obra clássica a partir do meu ponto de vista, de minha concepção sobre a obra, sem que houvesse qualquer tipo de influência prévia ou um material específico a se seguir. Era livre para preparar a aula da forma que quisesse. Antes de continuar com o relato, destaco aqui a palavra “livre” e como ela é importante no repertório do docente, por assim dizer, ao preparar o conteúdo de sua disciplina. Nesta escola a qual me refiro, essa liberdade é exercida constantemente, uma vez que a sua filosofia de ensino preza isso, portanto, se o professor de uma escola tradicional precisa, como exigência pedagógica, apresentar o livro didático para o estudante, por exemplo, ele não teria como buscar essa liberdade? A meu ver, qualquer professor pode exercer a sua liberdade de ensino, basta saber equilibrá-

---

<sup>21</sup> fundada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner, para atender aos filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria. Conheça mais em: [https://www.fewb.org.br/pw\\_antroposofia.html](https://www.fewb.org.br/pw_antroposofia.html).

la. Para exemplificar, destaco uma aula que tive com um professor de morfologia do curso de Letras da PUC-SP, que promoveu uma forma diferente de olhar para o ensino tradicional, que sempre considerei inflexível, mas, de acordo com o meu professor, que trabalhou durante muito tempo em uma escola tradicional, é possível encontrar uma forma de equilibrar o ensino “inflexível” com o ensino “flexível”. Após introduzir o conteúdo da apostila, meu professor separava uma aula, normalmente às sextas-feiras, para exercer sua liberdade. Recortava um tema específico da apostila e preparava uma aula conforme aquilo que pensava e refletia sobre o assunto. Como fiz com *Os Lusíadas*. A professora havia me pedido que lhes contasse sobre o episódio da “Ilha dos amores; ao reler a obra clássica portuguesa, me deparei com uma certa complexidade na linguagem do português arcaico, portanto, minha estratégia foi separar os versos mais significativos e montar uma sequência em que o enredo do episódio se formasse. Contudo, antes de iniciar a aula, lhes fiz uma pergunta: “Ao falar em *Os Lusíadas*, o que lhes surge a mente?” Algumas respostas foram predominantemente sobre a linguagem “difícil” tornando a obra “maçante”. Uma de minhas estratégias também foi lhes contar por partes os fatos da história e ilustrar com os versos, assim, pedia que identificassem aquilo que contava nas passagens da obra. Ao final da aula, lhes questionei se haviam compreendido os versos ou se havia ainda alguma dúvida, e um estudante disse que da forma como apresentei ele havia entendido tudo pois, havia um certo enredo contado por mim, mas ao ler algumas passagens do livro sozinho, sentia que continuava se perdendo nas estrofes. De forma geral, o orientei a recuperar meus exemplos e observar que havia separado versos que não eram sequenciais, mas sim específicos para se entender o enredo principal do episódio. Em outras palavras, orientei o estudante a não desistir diante dos desafios e, ao invés disso, o estimulei a seguir para o próximo verso e tentar construir o enredo por si.

Em outro momento da aula, sobre o final do episódio – estrofe 80 do canto décimo da “Ilha dos amores”, lhes apresentei o seguinte verso que relatava o encontro de Tétis com Vasco da Gama em que a ninfa lhe apresentava a “máquina do mundo”:

Vês aqui a grande máquina do mundo,  
 Eterea, e elemental que fabricada  
 Assi foi do saber alto, e profundo,  
 Que é sem principio, e meta limitada,  
 Quem cerca em derredor este rotundo Globo, e sua superfície tão  
 limitada,  
 E Deus, mas o que é Deus ninguem o entende.  
 Que a tanto o engenho humano não se estende.

Antes de analisar a estrofe com a turma, propus uma reflexão para que me dissessem o que seria a tal “máquina do mundo”. Um aluno me disse que poderia ser uma flor, outro, um lugar onde se controla tudo, já um terceiro disse que a máquina do mundo era uma nascente. Confesso que fiquei sem graça de lhes dizer que a máquina do mundo poderia ser uma representação do universo pois, diante de uma interpretação tão singular e sensível como “nascente”, o sentido “verdadeiro” da expressão, por assim dizer, se torna banal. Aqui percebo a importância de se dar voz aos pensamentos dos alunos e de deixá-los livres para fluir e interpretar, da sua única e singular forma, uma expressão tão filosófica quanto “máquina do mundo”.

Esse breve relato introduz um dos pontos principais que defendo nessa pesquisa que é o de trazer para o estudante diferentes caminhos e possibilidades para que ele encontre seu próprio método. Os professores precisam dar para os jovens, uma liberdade de interpretação, acatando as considerações dos estudantes as tornando objetos de discussão em sala de aula para que entendam que são capazes de interpretar obras clássica, por exemplo. Além disso, o exercício do professor em pensar em estratégias para aproximar a obra clássica da realidade do jovem contemporâneo, é fundamental.

Diante desse panorama, sugiro uma proposta para se trabalhar com um poema clássico, no caso desse trabalho, um poema de Drummond de *Alguma poesia*, a fim de contemplar aquilo que destaco como fundamental para uma análise do poema:

#### A RUA DIFERENTE

Na minha rua estão cortando árvores  
botando trilhos  
construindo casas.

Minha rua acordou mudada.  
Os vizinhos não se conformam.  
Eles não sabem que a vida  
tem dessas exigências brutas.

Só minha filha goza o espetáculo  
e se diverte com os andaimes,  
a luz da solda autógena  
e o cimento escorrendo nas fôrmas.

(Andrade, 2015, p. 17-18)

Em uma palestra oferecida pela PUC-SP e ministrada pelo professor Fernando Carmino Marques<sup>22</sup> intitulada “Em louvor e simplificação de Fernando Pessoa e heterônimos”, me encantei por algumas falas do professor sobre formas de se trabalhar com a poesia no contexto escolar. Em primeiro momento, algo que chamou minha atenção foi como o professor recitava os poemas de Fernando Pessoa de cor. Ao final da palestra o professor comentou sobre seu louvor a Pessoa e de como o poeta lhe encantava. Essa fala do professor não era precisa, pois, a forma como recitava já mostrava que era, claramente, movida por essa paixão. O professor ainda comentou que quando recitamos um poema de cor o compreendemos com mais clareza, mas acima de tudo, conseguimos senti-lo pulsando dentro de nós. Fiquei pensando, durante um tempo, sobre essa fala do professor Fernando e de como se encaixava perfeitamente no meu trabalho.

Diante desse breve relato, penso que, para introduzir o poema “A rua diferente”, ele poderia ser recitado de cor pelo professor, sem que se revelasse a autoria. Algo que o professor Fernando também comentou em sua palestra, já que, quando introduzimos a figura do autor, especialmente um autor de grande relevância como Drummond ou Pessoa, a autoria pode influenciar a leitura. Depois, o professor pode revelar a fonte da obra lida, mas em um primeiro momento, é interessante exercitar a análise do poema sem que haja, de imediato, a interferência do autor.

Após a recitação do docente pode ser feita uma discussão inicial a partir de perguntas norteadoras como: o que você sente quando ouve esse poema? O que a leitura desperta em você? Quais figuras surgem em sua imaginação? Essas perguntas são de grande incentivo para os estudantes pois, são diferem daquelas que as provas dos vestibulares apresentam, inclusive, não sugerem que escolham uma alternativa, como uma questão de múltipla escolha, apenas verbalizarem aquilo que o poema os fez sentir. Sem saber, havia praticado esse exercício com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio ao lhes apresentar o episódio de *Os Lusíadas*. O sentimento ao qual me refiro, nesse caso, está atrelado à individualidade do estudante e à sua percepção, portanto, qualquer e todo tipo de resposta é válida. Nesse caso, a simples manifestação do estudante de “não gostei” ou “não entendi” pode propor uma discussão muito interessante que parte de quais aspectos do poema não o agradou, ou quais expressões, palavras e analogias utilizadas pelo poeta não foi clara. Como aquela gerada pelo estudante que não conseguia compreender o enredo principal da obra de Camões.

---

<sup>22</sup> Doutor em Letras pela Universidade Paris IV – Sorbonne e Professor convidado na Universidade de Antenas.

Caso os estudantes se deparem com obstáculos para iniciar uma primeira conversa sobre o poema de Drummond, o docente pode destacar alguns pontos do poema e discutí-los juntamente com os estudantes. Exemplifico aqui alguns aspectos que, a meu ver, se destacam em “A rua diferente” e que possibilitam explorar alguns pontos que, inclusive, podem ser relacionados com a atualidade. Como por exemplo, a exploração dos seres humanos com a natureza para a construção de prédios, casas, trilhos de transporte público etc. Além disso, esse poema nos faz refletir sobre o próprio eu lírico, que se apresenta em uma conformidade incômoda, exemplificada no segundo verso, quando diz que seus vizinhos estão inconformados por não saberem que (Drummond, 2015, p. 17) “[...] a vida / tem dessas exigências brutas.” É interessante a imagem de “exigências brutas” pois, é como se não tivéssemos controle da exploração feita, como se ela fosse imposta e tivéssemos que aceitá-la.

Essas são algumas sugestões de como se pode trabalhar com os estudantes o início da conversa sobre o poema, mas lembrando que esse é um espaço para que eles fomentem a conversa a partir de suas próprias percepções e reflexões. “A rua diferente”, por mais que se centralize na urbanização e na maleabilidade do sujeito em se adaptar às constantes mudanças, é um poema que traz algumas reflexões intimistas do poeta, as quais, inclusive, podem dialogar com aquilo que os estudantes, eventualmente, podem ter experimentado ao passar da infância para a juventude, como por exemplo, a criança retratada nos últimos versos de Drummond. Esses versos se tornam significativo, uma vez que sugere a imagem de uma criança que, diante da ingenuidade do mundo, não compreende as maldades que nele podem existir. Assim, o docente pode optar por relacionar algumas passagens do poema com a vida dos estudantes, a fim de aproximá-los da realidade do eu lírico.

### **3.6 Avaliação**

Diante dessas considerações, qual seria um método avaliativo que permita contemplar diferentes percepções sobre um poema? Essa talvez seja uma das grandes questões que perpassam por esse trabalho, mas a partir de uma proposta de atividade em que o principal foco é o repertório crítico diante da troca de ideias, questionamentos e reflexões, a interação se torna o principal método avaliativo pois, a partir do momento que o estudante partilha aquilo que pensa, se permite ser visto. Se o estudante participa e se engaja na troca de ideias sobre uma obra ou um poema em específico, ele se abre para

desvendar e procurar caminhos que contemplem e aperfeiçoem a sua própria capacidade leitura crítica do texto literário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tinha como principal objetivo propor estratégias no ensino de poesia como forma de se promover um trabalho com a obra *Alguma poesia* de Drummond em sala de aula que considere a formação de um leitor crítico e reflexivo e não apenas “eficiente” e, a partir das reflexões desenvolvidas ao longo desse trabalho, entende-se que o ensino de poesia atualmente se insere em um cenário delicado e desafiador, especialmente no Ensino Médio; pois, essa é a fase em que o estudante é inserido no universo dos vestibulares e, muitas vezes, as escolas como forma de preparar os estudantes nessa trajetória, adotam os sistemas dos exames avaliativos no seu próprio método de ensino.

Ademais, no contexto atual de ensino-aprendizagem, entende-se que não há espaço, muito menos tempo, para que se trabalhe a poesia de uma forma renovada, mas, a meu ver, é necessário entender em qual momento essa *perda de tempo* acontece; se é na falta de *tempo* do professor em preparar a aula, se é na falta de *tempo* do estudante que precisa ingressar em um ensino superior instantaneamente ou se é na falta de *tempo* para oferecer ou repensar uma aula em que se trabalhe a poesia de forma livre. Há uma complexidade que precisa ser revista para que não nos deparemos com a realidade que nos mostra que cada vez mais o desinteresse pela leitura prevalece ou que poesia é algo “extremamente difícil de se entender”. A frase clichê de que a poesia não deve ser entendida, mas sentida nunca teve significado maior; esse sentimento, a qual me refiro, se volta para a compreensão individual, a subjetividade e, conseqüentemente a singularidade da construção do pensamento de cada indivíduo. Portanto, por que não os trabalhar e estimulá-los em sala de aula?

Essa pesquisa tinha como pergunta norteadora mais enfática: Quais os aspectos literários que singularizam *Alguma poesia* de Drummond e como são contemplados nas questões dos vestibulares da FUVEST? Para responde-la, é importante compreender que em se tratando de um sistema educacional que avalie o estudante recém formado no Ensino Médio para o ingresso no ensino superior através de uma prova, as respectivas questões elaboradas apresentarão, na maioria das vezes uma certa superficialidade no âmbito da literatura pois, ao analisar a estrutura e dinâmica das questões do vestibular, a literatura se iguala às outras disciplinas ao apresentar uma mesma estrutura de pergunta: múltipla escolha ou dissertativa; sendo a dissertativa, pouco enfática quanto às particularidades da obra em análise e mais voltada à questões gramaticais. Portanto, a literatura se torna objetiva, prática e certa em um único tipo de resposta que será

validada. Mas afinal que tipo de conhecimento crítico literário se desenvolve no estudante que deve responder uma questão a respeito de expressões linguísticas, conceitos gramaticais ou recursos expressivos utilizados pelo autor? Em outras palavras, o que se expande quanto ao repertório crítico literário ao sistematizar a literatura? Essas questões são centrais para compreender a importância do papel da escola na formação literária do jovem do Ensino Médio pois, a partir do momento que voltam seu material didático apenas às questões dos vestibulares que pouco exploram as obras quanto as suas particularidades ou que não dão espaço para qualquer tipo de reflexão individual do estudante, a escola deve se tornar essa fonte que explora diferentes horizontes na literatura, que mostra para o jovem que suas considerações possuem um espaço para serem validadas, nesse sentido.

Ao analisar uma obra clássica como *Alguma poesia* com o propósito de investigar o tratamento teórico e crítico dado à obra de Carlos Drummond de Andrade, nas provas vestibulares da FUVEST, conclui-se que Drummond é um autor excepcional na literatura brasileira, e um verdadeiro revolucionário da palavra. Sua forma de expressar seus desejos mais íntimos através de versos profundos e sensíveis e sua revolta constante com o mundo ao seu redor, mas, especialmente com o seu modo de ser e pertencer no mundo, são extremamente cativantes, uma vez que torna as contradições de sua vida: desejo e angústia, em poemas preenchidos pela contradição da existência ao ser um poeta repleto de desejos, mas não conseguir alcançá-los e fracassar em suas próprias fantasias. Portanto, me espanta uma obra tão rica em significados e que aborda desde assuntos filosóficos sobre a condição humana e a banalidade de se viver e ser *gauche*, ser abordada nos vestibulares de forma superficial e generalizada, reforçando a ideia, mesmo que não intencional, de que obras literárias clássicas são difíceis de compreensão ao esperar uma única e exclusiva resposta do estudante. A meu ver, dessa forma a literatura não cumpre com o seu verdadeiro papel, inclusive reforçados por Zilberman (2008), de formar e desenvolver a criticidade e a capacidade questionadora do indivíduo.

Com o intuito de buscar estratégias para desenvolver um trabalho com a poesia de Drummond que leve em conta o prazer da leitura e a formação de um leitor crítico e reflexivo, desenvolvi a minha Proposta de Intervenção que tinha como principal objetivo protagonizar as reflexões, questionamentos e considerações do estudante com o texto poético. Para tanto, destaco a importância de enfatizar a interpretação de poemas como algo que pode ser subjetivo, ao despertar em cada indivíduo um sentimento diferente, uma perspectiva única ou até mesmo indiferente, evidenciando uma linha de análise em

que todas essas perspectivas são válidas e extremamente ricas para desenvolver uma discussão, por exemplo. Essa complexidade imposta pelo texto poético é muitas vezes resultado de uma cobrança pela resposta idealizada, esperada, correta, o que muitas vezes anula a liberdade de interpretação do indivíduo.

Para aquelas instituições em que a flexibilidade do currículo é inalcançável, como trabalhar a subjetividade sem que afete a realidade do estudante? O melhor caminho para responder a essa questão é conciliar os dois métodos de ensino: o subjetivo e o convencional, por assim dizer. A partir do momento que o estudante tem a possibilidade de expressar aquilo que sente sobre um determinado poema, ele já se torna, de certa forma, amparado para outros tipos de reflexões e interpretações. Mas o fato de saber que aquilo que pensa e acredita não está “errado” já o torna menos enrijecido quanto ao estudo de poesia.

É necessário compreender que a maioria dos jovens, enquanto indivíduos em formação, devem ressignificar a literatura em sua vida, para tanto é importante que as escolas reconheçam a urgência de repensar o modo de ensino de literatura, para que não se conformem com a ideia de que a “juventude atualmente não gosta de ler”, mas proponham caminhos para reverter essa ideia.

Por fim, concluo que minhas pesquisas e buscas sobre esse tema não terminam por aqui, pretendo continuar descobrindo e investigando a literatura que me é saudososa em muitos aspectos e que me encanta cada vez mais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond. **Carlos Drummond de Andrade: nova reunião 23 livros de poesia**. 1ª ed. São Paul: Companhia das Letras, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Fundação Universitária para o Vestibular. **Guia de Provas 2025**. São Paulo: USP, 2025, 58 p.

CAMÕES, Luís Vaz. **Os Lusíadas**. Organizado por Sagismundo Spina; Evanildo Bechara. 3. ed. São Paulo: Livraria da Travessa, 2001.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014. E-Book. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788572444910>. Acesso em: 22 set. 2025.

DALVI, M. A.; SCWARTZ, C. M.; TRAGINO, A. A literatura no vestibular: traços de seu histórico e olhares recenes. **Revista Via Atlântica**. São Paulo, n. 28, p. 215-230, dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.usp.br/viaatlantica>. Acesso em: 12 mai. 2025.

Escolarização da poesia no Ensino Médio. Franco, I. S. B.; Testa, E. C. **Revista Estação Literária**. Londrina, vol. 20, p. 204-215, dez. 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/31032/23385>. Acesso em: 29 abr. 2025.

FERNANDES, Leonardos Paiva. **Matéria, tempo, conflito: a dramatização lírica em *Alguma Poesia***. Orientadora: Betina Bischof. 2023. 116 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Literatura no Ensino Médio: reflexões e propostas metodológicas. Formiga, G. M.; Inácio, F. A. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**. Salvador, vol. 15, n. 22, p. 179-197, 2013. Disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/search/authors/view?firstName=Girlene&middleName=Marques&lastName=Formiga&affiliation=&country=> . Acesso em: 12 mai. 2025.

SAID, Roberto Alexandre do Carmo. **Quase biografia: poesia e pensamento em Drummond**. Orientador: Wander Melo Miranda. 2007. 282 f. Tese (Doutorado em Letras – Literatura Comparada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

VILLAÇA, Alcides. **Passos de Drummond**. 1ª ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.

ZILBERMAN, Regina. Literatura, escola e leitura. In. SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo. **Literatura e Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.