

**Cao Zhenzhen**

**A poesia de Carlos Drummond de Andrade  
em cursos universitários de Português Língua  
Estrangeira na China: estratégias didáticas**

Dissertação de Mestrado em Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino, orientada pela Doutora Maria Cristina de Almeida Mello, apresentada ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2018



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

## Faculdade de Letras

# A poesia de Carlos Drummond de Andrade em cursos universitários de Português Língua Estrangeira na China: estratégias didáticas

### Ficha Técnica:

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Dissertação de Mestrado</b>
<b>Título</b>	<b>A poesia de Carlos Drummond de Andrade em cursos universitários de Português Língua Estrangeira na China: estratégias didáticas</b>
<b>Autora</b>	<b>Cao Zhenzhen</b>
<b>Orientadora</b>	<b>Doutora Maria Cristina de Almeida Mello</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutora Maria do Rosário Ferreira</b> <b>Vogais:</b> <b>1. Doutora Maria do Rosário Ferreira</b> <b>2. Doutor José António Carvalho Dias de Abreu</b> <b>3. Doutora Maria Cristina de Almeida Mello</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2.º Ciclo em Literatura de Língua Portuguesa</b>
<b>Área científica</b>	<b>Literatura</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Ensino de Literatura</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>17-9-2018</b>
<b>Classificação</b>	<b>16 valores</b>



## Agradecimentos

Encontra-se no presente trabalho todo o meu esforço em busca de um possível ensino da literatura. Endereço aqui os meus sinceros agradecimentos aos meus professores do curso de mestrado em *Literatura de Língua Portuguesa*, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pelo profissionalismo, pela sapiência, pelas aulas inesquecíveis que me inspiraram e me abriram novos horizontes. A realização desta dissertação não seria possível sem os conhecimentos que adquiri convosco.

À minha orientadora, Doutora Maria Cristina de Almeida Mello, agradeço pela sua orientação científica, pelas sugestões valiosas e correções atenciosas, pela paciência infinita, pelas oportunidades que me possibilitaram crescer intelectualmente e conhecer outras culturas.

Aos meus colegas do curso de mestrado, um “muito obrigado” pela vossa companhia e pelo incentivo.

Aos funcionários de bibliotecas da Universidade de Coimbra, pela ajuda imensa ao longo do meu percurso.

Aos meus amigos de todo o mundo, que me encorajaram incessantemente, nos momentos difíceis, e compartilharam comigo alegrias da vida, pelo carinho que me deram. Uma palavra especial é devida a Dong Shasha, Gao Lu, Ian Fong, Jian Zhengzi, Li Xin, Marina Marçalo, Song Lili, Sun Zhi, Wei Mingchen, Xu Danna, Xu Xinli e Zhang Yuhao.

Aos meus pais e aos meus avós, pelo apoio, tanto material como afetivo, pelo amor permanente. Tenho um grande orgulho nas pessoas que vocês são na nossa família.

Aos livros lidos, “Until the book is closed, it’s open”, que me levam sempre a conhecer um pouco mais o mundo e a viver diferentes aventuras.

## Resumo

A partir de uma perspectiva cultural e humanística, o presente trabalho pretende apresentar uma introdução ao estudo da poesia de Carlos Drummond de Andrade, no contexto universitário de cursos de Português Língua Estrangeira na China. Atualmente, os cursos de PLE têm um lugar de relevo cada vez maior na China e têm conhecido uma rápida expansão, havendo assim a necessidade de desenvolver e aprofundar métodos de ensino que tenham em conta a especificidade dos estudantes chineses.

Partindo do reconhecimento do importante papel que a literatura pode desempenhar no ensino de línguas estrangeiras, procura-se apresentar propostas e estratégias didáticas adequadas à leitura e interpretação de poemas selecionados. A metodologia seguida tem por base alguns contributos vindos da teoria literária e da didática da literatura.

Crê-se que o contacto com a poesia de Carlos Drummond de Andrade representa, em termos culturais, estéticos e linguísticos, uma via para um conhecimento mais profundo da língua portuguesa falada no Brasil, parte estrutural do Português, uma língua pluricêntrica.

**Palavras-chave:** cursos de PLE na China; poesia; Carlos Drummond de Andrade; ensino da literatura.

## **Abstract**

From a cultural and humanistic perspective, the current work intends to present an introduction for the study of Carlos Drummond de Andrade's poetry, under the context of courses of Portuguese as a Foreign Language in Chinese universities. Nowadays, the courses of PFL have taken an increasingly significant place in China and have got a swift expansion. For this reason, it is necessary to develop and deepen teaching methods, which are concerned with the specificities of Chinese students.

From the recognition of the important role that the literature could perform in foreign languages' teaching, adequate proposals and didactic strategies are sought for reading and interpretation of selected poems. The adopted methodology is based on some contributions, which come from the literary and literature's didactic theory.

It's believed that the contact with Carlos Drummond de Andrade's poetry represents one way to learn deeply the speaking Portuguese language in Brazil, being part of Portuguese's structure, one polycentric language, in terms of culture, aesthetics and linguistics.

**Keywords:** courses of PEL in China; poetry; Carlos Drummond de Andrade; literature's teaching.

## Índice

Introdução.....	1
Capítulo I: O lugar da literatura em Cursos de PLE.....	5
1. Breve introdução.....	5
2. O conhecimento da literatura.....	8
3. A relevância do ensino da literatura .....	10
4. Objetivos do ensino de literatura .....	13
5. Ser professor de literatura estrangeira .....	14
Capítulo II: Enquadramento teórico-literário e didático-pedagógico.....	18
Enquadramento teórico-literário.....	18
1. Poesia lírica e o modo lírico .....	18
1.1 As propriedades do modo lírico .....	20
1.2 Sujeito poético .....	21
1.3 Ambiguidade na poesia lírica .....	22
1.4 Estilística poética.....	23
2. Drummond no modernismo do Brasil .....	24
3. A poesia de Drummond no curso de PLE na China .....	28
Enquadramento didático-pedagógico .....	31
1. Ponto prévio: os níveis do Português Língua Estrangeira.....	32
2. Da compreensão na leitura literária .....	33
2.1 A pluralidade do leitor.....	33
2.2 O “texto” e o “contexto”.....	36
3. Modos de intervenção didática na prática pedagógica .....	37
3.1 Estratégias didáticas: modelos e práticas.....	37
3.2 A interação em ação .....	39

Capítulo III: Propostas para o estudo da poesia de Carlos Drummond de Andrade em cursos de PLE .....	43
Breve introdução.....	43
1. Ponto de partida: dificuldades e possibilidades .....	43
2. Aspectos gerais sobre Drummond e a sua poesia .....	47
2.1.Elementos biográficos e trajetória poética.....	47
2.2. A macroestrutura da obra poética.....	49
2.3. Inovação poética e laços com o segundo modernismo.....	52
2.4. O universo temático .....	53
3. Esboço de um percurso de ensino.....	53
3.1 Hipótese(s) de <i>corpus</i> poético .....	53
3.2 Estratégias de leitura: breve justificação .....	54
3.2.1 Estratégias de leitura do “Poema de Sete Faces” .....	57
3.2.2. A temática do amor: estratégias de leitura.....	60
3.2.3. A temática social: estratégias de leitura .....	67
3.2.4. A temática existencial: estratégias de leitura.....	74
3.2.5. A temática da memória: estratégias de leitura .....	83
4. Considerações finais .....	90
Conclusão .....	92
Bibliografia.....	94
Anexo I – Quadro sinóptico: 1930-1990 .....	99

## Introdução

A minha vontade maior de trabalhar com a poesia de Carlos Drummond de Andrade nesta dissertação provém do meu afeto pelo escritor brasileiro e pela sua obra.

Nunca esquecerei a primeira vez em que li o poema “Sentimento do mundo”. Logo nos dois primeiros versos “Tenho apenas duas mãos/e o sentimento do mundo”, experimentei um choque emocional, pois esta afirmação tocou-me de forma especial. Hoje sei explicar as razões daquele choque, mas naquele momento ainda não sabia.

Considero que Drummond não é apenas um poeta, um autor de contos, de crónicas, de histórias para crianças. Ele é também um filósofo, um professor, dando-nos aulas todos os dias. É impressionante o significado do confronto entre o “eu” e o mundo. Sinto nesse confronto a expressão de uma força vital que contagia os leitores, que lhes abre horizontes de vida, que os estimula a explorar as possibilidades maravilhosas que a vida oferece mas também a compreender as suas dificuldades e impossibilidades. Por isso me fascina a poesia de Drummond.

Usufruo muito da sua “lição de coisas”, por me identificar com o universo imaginário da obra poética. O estudo da poesia de Drummond aumentou a compreensão que tenho de mim e percebo que a minha própria vida se relaciona com o seu “sentimento do mundo”.

Com efeito, o contacto frequente com os seus textos desperta e amplia a nossa capacidade de estabelecer relações com vários aspetos do nosso mundo interior e do mundo exterior em que vivemos. Também nós nos confrontamos, ao longo da vida, com intimidade e exterioridade e, por isso, há muito tempo a sua poesia alcançou um valor universal. Assim se compreende que este autor faça parte não apenas do cânone da literatura brasileira mas também, como defende Harold Bloom (Bloom, 2013:547-548, 567), do cânone ocidental.

Outra razão da escolha do tema da minha dissertação prende-se com a importância da língua portuguesa no mundo – a quinta língua mais falada. Interessa-me, em particular, para este estudo, centrar-me no lugar de relevo que o português tem na China.

No meu país há um interesse cada vez maior em aprender português, como mostra o aumento significativo de cursos de Português Língua Estrangeira (PLE), tanto integrados em licenciaturas, oferecidas pelas universidades, como integrados em cursos não conferentes de grau. Creio que, até 2016, havia uma oferta educativa de cursos de PLE em mais de trinta universidades chinesas.



Dois fatores significativos que podem justificar este interesse crescente pela língua portuguesa são a ligação histórica o entusiasmo dos jovens chineses.

Em primeiro lugar, a ligação histórica permanente entre a China e os países da CPLP e as relações políticas, económicas e empresariais que exigem o domínio da língua portuguesa e a competência na tradução Chinês-Português e Português-Chinês. Em comparação com saídas profissionais de outros cursos universitários, os alunos que frequentam cursos de PLE podem conseguir um emprego com maior facilidade.

Essa formação possibilita o trabalho em sectores do governo (em âmbito diplomático), ou em sectores empresariais e mesmo em diversas áreas da cultura. Consequentemente, a frequência de cursos universitários de PLE propicia, sem dúvida, que muitos jovens resolvam o seu futuro profissional.

O segundo fator concerne ao referido entusiasmo dos jovens chineses por aspetos mais populares e atuais das culturas portuguesa e brasileira. Por exemplo, entre os estudantes dos cursos de PLE, há alguns que manifestam muito interesse pelo futebol e por jogadores como Kaká, Cristiano Ronaldo, etc. Outros há que gostam de aprender línguas estrangeiras, porque têm curiosidade de conhecer diferentes formas de expressão e de pensamento e, portanto, de expandir os seus horizontes<sup>1</sup>.

Qualquer que seja o objetivo, e partindo do princípio de que o ensino de uma língua de cultura, como é a portuguesa, se realiza de maneira mais profunda através dos textos dos seus autores maiores, pareceu-me pertinente usar a poesia de Carlos Drummond de Andrade para realizar esse aprofundamento. Para construir um caminho possível para o estudo da poesia drummondiana, considero que uma finalidade maior será orientar os alunos a aproximarem-se da sua beleza estética.

Através dos poemas selecionados, os estudantes poderão conhecer dimensões essenciais da poesia de Drummond – os seus temas maiores, as conexões culturais e a sua própria filosofia, que ensina a pensar sobre o “eu” e o mundo.

---

<sup>1</sup> Shanpei Zheng, referindo-se às “razões da escolha do curso de PLE pelos alunos”, afirma o seguinte: “Entre os 22 alunos que escolheram o curso de PLE como primeira opção, são três as principais razões apontadas: expectativa de vir a ter um bom trabalho no futuro; e gosto em aprender línguas estrangeiras; e interesse pela cultura lusa, nas suas vertentes portuguesa ou brasileira”, demonstrando que 81.82% dos alunos da Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade das Línguas Estrangeiras de Tianjin escolheram o curso de PLE pelo facto de, no futuro, poderem encontrar um bom trabalho (Zheng, 2010: 29).

Pelo exposto, e com o intuito de alcançar os objetivos a que me propus, estruturei o texto desta dissertação em três capítulos.

No primeiro capítulo, começando por referir aspetos do conhecimento da literatura, discutirei o lugar e a importância da literatura em cursos de PLE na China, a inseparabilidade entre língua e literatura, os objetivos de ensino e o perfil do professor de literatura estrangeira.

O segundo capítulo trata genericamente de questões de metodologia e está estruturado em duas partes, em que faço um enquadramento teórico-literário e um enquadramento didático-pedagógico. Na primeira parte, farei uma síntese de alguns subsídios para o conhecimento do modo lírico e situarei, em traços gerais, o lugar de Drummond no modernismo brasileiro.

No enquadramento didático-pedagógico, centrar-me-ei em torno da compreensão na leitura e analisarei os níveis da língua portuguesa dos alunos chineses que frequentam cursos de licenciatura, níveis esses que se adequam a um primeiro contacto com a obra poética de Drummond.

Prosseguirei, num primeiro momento, com questões relacionadas com a compreensão na leitura (relevando a interação do professor com os alunos) e terminarei com uma reflexão sobre estratégias didáticas no ensino da literatura estrangeira.

No último capítulo, apresentarei propostas para uma leitura da poesia de Drummond. Começarei com uma referência a dificuldades, passando a caminhos que considero fundamentais para uma aproximação inicial ao texto drummondiano. Destacarei, então, elementos biográficos, a trajetória do poeta, a macroestrutura da obra, marcas de inovação estética e a abrangência temática.

O último ponto deste capítulo, o maior da dissertação, será ocupado com o esboço de um contexto de ensino-aprendizagem da poesia de Drummond. Apresentarei hipóteses de seleção de textos que considero representativos dos temas “maiores” do poeta. Tal seleção configura um *corpus* possível. Prosseguirei com sugestões de análise textual e de estratégias didáticas de ensino-aprendizagem, tendo em presença um conjunto de poemas citados, na sua maioria, na íntegra.

Na conclusão, apresentarei uma reflexão breve sobre o meu percurso na elaboração desta dissertação.

Relativamente à organização da bibliografia, indicarei as fontes consultadas em três partes: bibliografia ativa, bibliografia passiva e webgrafia.

Concluo esta introdução com uma nota pessoal. Ensinar literatura poderá vir a ser para mim uma experiência desafiante, tanto no meu percurso de investigação académica, como no meu futuro, como professora de PLE.

## Capítulo I: O lugar da literatura em Cursos de PLE

### 1. Breve introdução

Neste capítulo, irei considerar o lugar da literatura no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira, na China, especificamente em contexto universitário. Presentemente, não existe um currículo oficial unificado no país. A disciplina de PLE faz parte da oferta educativa de diversas universidades chinesas, integrando o currículo de vários cursos.

Os programas dos cursos de PLE são estabelecidos pelas universidades que os oferecem no âmbito mais vasto dos cursos de línguas estrangeiras. Na última década, os programas de PLE têm sido, de um modo geral, enquadrados em pressupostos resultantes da investigação académica, nessa área, observando-se, necessariamente, a complexidade sociocultural do Português e os objetivos de cada curso. Essa perspetiva é reflexo de orientações da política do ensino de línguas estrangeiras.

No caso de PLE, tais orientações visam propiciar condições mais favoráveis para o futuro profissional de jovens alunos que possam vir a atuar em ambientes em que se torne necessário usar a língua portuguesa. Assim, compreende-se que os cursos valorizem o conhecimento das estruturas da língua e também dos seus usos em diversos contextos socioculturais, e, nesse caso específico, também no contexto do mundo do trabalho.

Fundamentado nesse contexto (comum a várias línguas estrangeiras), o ensino de PLE, no momento presente, volta-se, como disse, para as finalidades que se compreendem na perspetiva dos seus usos. Trata-se de uma visão que observa a dimensão pragmática da língua, dimensão essa da esfera eminentemente comunicacional.

Pela minha própria experiência, na condição de aluna de PLE na China, pude aperceber-me de que o plano do conhecimento da língua, ao nível da sua estrutura e da sua dimensão funcional, está associado aos usos em contextos diversificados, constituindo uma estratégia dos cursos, de um modo geral. Assim, o que importa, hoje, no mundo globalizado, são as práticas de comunicação formal e informal. No caso do estudo de PLE, na China, o grande objetivo é possibilitar a cidadãos chineses um meio de comunicação essencial caso venham a participar em projetos que impliquem uma articulação sociocultural entre a China e os países da CPLP, em que seja necessário, por exemplo, haver recurso a tradução de Chinês-Português e Português-Chinês. É precisamente nessa perspetiva, conhecida como a perspetiva do “português

funcional”, língua de comunicação, que os cursos observam referências que favorecem o conhecimento essencial da cultura estrangeira.

Durante os meus anos de estudo de PLE, na China, observei a escassez de conteúdos relacionados com as culturas do Português e a carência de textos literários, provavelmente devido a essa visão comunicacional, bem como à complexidade e à “impraticabilidade” da linguagem literária. Perante tais evidências, posso concluir que os objetivos de aprendizagem de PLE não valorizam devidamente o recurso a textos literários. A questão é complexa e tem dado origem a discussões e a polémicas académicas.

Segundo Yuan Shuhan, o currículo do curso de PLE da Universidade de Estudos Internacionais de Xi’an integra as disciplinas de “História de literatura de Portugal/Brasil” e “Leituras selecionadas da literatura portuguesa”, com 108 horas. Considerando a carga horária total do curso (1980 horas), as disciplinas relacionadas com literatura correspondem a 5 por cento. Em algumas universidades, a disciplina da literatura portuguesa é opcional e apenas funciona consoante o número de inscritos (Yuan, 2014: 32-33).

Torna-se assim necessário que se pense num outro tipo de ensino de PLE, um ensino que observe a relação íntima entre literatura e língua, as potencialidades do texto literário adaptadas à aprendizagem do Português também como LE, para que os programas de PLE contemplem, entre outros tipos de texto, também os textos literários. Desse modo, o estudo do Português, uma língua pluricêntrica, com uma cultura de enorme riqueza, no âmbito da CPLP, beneficiará a formação dos alunos. Este problema é sentido por professores e por investigadores, mas as mudanças não têm ocorrido como seria desejável. No ensino de PLE tem permanecido, a meu ver, uma visão estritamente comunicacional, concedendo-se um reduzido espaço à literatura. E mesmo que os professores de PLE possam recorrer a textos literários, não há um espaço razoável, nos currículos desses cursos, que permita o tratamento de textos literários de forma adequada.

As aulas, de um modo geral, são direcionadas para uma abordagem demasiado centrada, em minha opinião, no conhecimento da sua estrutura, através de exercícios gramaticais. A própria noção de usos da língua, se observarmos as práticas pedagógicas em cursos de PLE, fica em segundo plano, em detrimento de um ensino ainda centrado na gramática.

Para que se confira um lugar de destaque ao ensino da literatura em cursos de PLE, antes de tudo, considero que não se pode separar o ensino propriamente dito da natureza linguística do contacto com o texto literário. A literatura é uma produção que se sustenta na língua,

mas que constrói a sua linguagem. Este assunto é objeto de discussão entre pedagogos, estudiosos da literatura e linguistas. Partindo desse ponto de vista, concluo que é necessário haver programas de PLE, na China, nos quais o conhecimento da literatura seja considerado uma parte substancial para a aprendizagem da língua estrangeira.

Admitindo a íntima relação entre a língua e a literatura em contexto de ensino de língua, a prática da redução (por vezes mesmo de eliminação) da literatura tem o efeito de limitar o conhecimento da própria língua estrangeira.

Com esse tipo de opção restringe-se igualmente a oportunidade de se promover nos alunos o desenvolvimento das suas capacidades de compreensão de textos literários, afetando, sem qualquer dúvida, o acesso ao conhecimento histórico e estético do património imaterial da humanidade, por falta de contacto com o mesmo, e também a própria visão dos alunos sobre o mundo e a vida em geral.

Apesar das considerações anteriores, de acordo com diversos estudos que consultei, há também um sinal positivo, em alguns cursos, no que diz respeito ao espaço dedicado à literatura. Deixo algumas referências sobre cursos de PLE em Macau, Portugal e Brasil,

O curso de PLE da Universidade de Macau abrange disciplinas no âmbito da cultura lusófona, a saber: “Introduction to the culture of the Portuguese-speaking World” (1.º ano), “Portuguese Language and Culture I” e “Portuguese Language and Culture II” (2.º ano), “Portuguese Language and Culture of the Lusophone Countries I”, “Portuguese Language and Culture of the Lusophone Countries II” (3.º ano), “Portuguese language Drama”, “Advanced Portuguese Language and Culture of the Lusophone Countries I” e “Advanced Portuguese Language and Culture of the Lusophone Countries II” (4.º ano).

No terceiro ano, a disciplina “Introduction to the Study of the Literature of the Portuguese speaking World I”, é oferecida a título opcional<sup>2</sup>.

Quanto ao Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, o plano de estudos integra duas disciplinas que importa

---

<sup>2</sup> Cf. *Bachelor of Arts in Portuguese Studies*. Faculdade de Letras da Universidade de Macau. Disponível em: <https://fah.umac.mo/portuguese/ba-in-portuguese-studies/>, consultado em 4-7-2018.

referir: “Cultura Portuguesa”, para o nível B1 e B1+ e “Literaturas de Língua Portuguesa” (esta opcional), no nível C1 e C1+<sup>3</sup>.

No caso da UFRGS, o Curso de Português Para Estrangeiros (PPE) contempla duas disciplinas de literatura: “Literatura Brasileira I” e “Literatura Brasileira II”, destinadas, respectivamente, a estudantes do nível “Básico II” e “Intermediário I”<sup>4</sup>.

Pelo exposto, deduzo que o espaço para uma aproximação à literatura, nesses cursos de PLE, constitui, sem dúvida, uma mais-valia para os estudantes.

## **2. O conhecimento da literatura**

A palavra “literatura” encerra vários sentidos, significando os conhecimentos, a cultura de uma pessoa ou a arte que consiste no uso estético da linguagem, na produção de obras literárias<sup>5</sup>.

Herdada dos nossos antepassados, na conceção de Todorov (Todorov, 2009: 23), a literatura reflete a história da civilização, convoca seres humanos ancestrais, permitindo-nos uma identificação com a humanidade como um todo.

Com efeito, a literatura, entendida como arte, como cultura, representa as raízes profundas e mais ancestrais da civilização; ela alarga os nossos horizontes e resgata a capacidade criativa do homem. Ao mesmo tempo, parece-me que esse poder da literatura desperta a nossa sensibilidade, o diálogo que mantemos connosco e com os outros. Assim, a literatura faz realmente parte da nossa vida, na medida em que reflete o homem e as suas vivências.

Ainda segundo Todorov, “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características” (Todorov, 2009: 22). Interpreto esta citação no sentido em que as obras literárias, enquanto criação ficcional, refletem, necessariamente, aspetos da vida real.

A leitura de uma obra literária permite-nos um encontro connosco e com os outros. Através do conhecimento de personagens ficcionais, entramos em diálogo com a dimensão de

---

<sup>3</sup> Cf. *O Plano de Estudos e Regime de Frequência do “Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros”* da FLUC. Disponível em: [https://www.uc.pt/fluc/ensino/cpe/calcp/plano\\_estudos](https://www.uc.pt/fluc/ensino/cpe/calcp/plano_estudos), consultado em 4-7-2018.

<sup>4</sup> Cf. *O Programa de Português para Estrangeiros*. UFRGS. Faculdade de Letras. Disponível em [http://www.ufrgs.br/ppe/PPEHORARIO2018.1\\_05.03.2018\\_12h34min.pdf/view](http://www.ufrgs.br/ppe/PPEHORARIO2018.1_05.03.2018_12h34min.pdf/view), consultado em 4-7-2018.

<sup>5</sup> Cf. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea de Academia das Ciências* (2001). Vol. 2. Lisboa: Editorial Verbo. p. 2283.

alteridade, tão importante na nossa evolução intelectual. Por isso, a literatura não pode deixar de estar presente em cursos de PLE.

O conhecimento de figuras ficcionais amplia a nossa mundividência, pois “o horizonte último dessa experiência não é verdade, mas o amor, forma suprema da ligação humana” (Todorov, 2009: 81). Essa comunicação veicula novos sentidos, permitindo-nos, por vezes, ter uma percepção de sentimentos tão sublimes como o amor, mas também de problemas da humanidade.

Ao longo da história, a literatura molda-se para ampliar o nosso universo, permitindo-nos desenvolver formas diversificadas para descobrir outras esferas e meditar sobre nós mesmos e sobre os outros. Com efeito, neste mundo literário, encontramos um território invisível, misterioso, onde se encerra não apenas a “bela letra”, mas a sua própria representação artística, sociocultural e histórica, na qual converge toda a inteligência humana ao longo da história.

Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (Todorov, 2009: 24)

A literatura permite aos leitores compreender melhor o modo de estar no mundo, a relação entre a existência humana e o mundo e até mesmo perceber a beleza da natureza, com o propósito de se autoconhecerem e regressarem a si próprios. Acima de tudo, o processo da leitura literária, pela sua função intermediária, resulta na realização pessoal de cada um. A função da literatura é criar, partindo do material bruto da existência real, um mundo novo que será mais maravilhoso, mais durável e mais verdadeiro do que o mundo visto pelos olhos do vulgo (Todorov, 2009: 24). Dito de outro modo, a literatura não anula a nossa relação com o mundo exterior.

E, por cúmulo, o património literário lusófono é um excelente tesouro dos recursos criativos da língua portuguesa, e oferece exemplos de leitura apelativa e motivadora e de incontestável eficácia, para o estudo e provimento da competência linguística, a todos os níveis e para todos os discursos. (Verdelho, 2013: 53)

Pelo exposto, o espaço consagrado à literatura em cursos de PLE, revela-se fundamental. A literatura, cujas particularidades ajudam à libertação do nosso espírito e à construção do



pensamento crítico, compensará lacunas de cursos de PLE mais voltados, durante muito tempo, para o estudo da língua numa perspectiva de desenvolvimento de competências linguísticas e de conhecimento da gramática. Desse modo, o conhecimento da literatura é essencial e relevante no nosso ensino de língua estrangeira, na medida em que nos oferece a possibilidade de contactar com uma nova cultura. A literatura de língua portuguesa representa o tesouro do mundo lusófono, configurando o desenvolvimento da sua civilização, sobretudo ao nível cultural e artístico.

### **3. A relevância do ensino da literatura**

Para alcançar o conhecimento da “plenitude funcional da língua”, no âmbito de PLE, é preciso que haja espaço para a leitura de textos literários. Na perspectiva de Fonseca, a literatura concretiza “a gama múltipla de utilizações da linguagem” (Fonseca, 2000:40) (também o uso literário), representando o *continuum* de diferenças e variações linguísticas.

A mesma autora sublinha que é necessário que se observe uma relação “englobante” entre o campo da literatura e o campo da língua (das matérias linguísticas). Mais precisamente, é necessário ter consciência da importância fundamental da literatura para o desenvolvimento das competências linguísticas do falante, em que se interpenetram “a aprendizagem linguística, a capacidade de explorar as amplas virtualidades cognitivas e lúdico-catártica de uma relação autotélica com a língua” (Fonseca, 2000: 37). Com esse entendimento, pode-se levar os alunos a alcançar horizontes culturais e universais.

Por outro lado, essa peculiaridade da literatura favorece conhecimento da língua, na sua estrutura, na sua funcionalidade, pela utilização criativa que evidencia.

Para concretizar o ensino de PLE, na perspectiva de Fonseca, é fundamental que se observe a interdependência entre o ensino da língua e o ensino da literatura. Trata-se de uma visão que considera a integração dos dois campos, assim ampliando, na prática, o conhecimento linguístico e o conhecimento literário, abrindo espaço para o contacto com saberes culturais de muitas outras esferas.

Ou seja, a literatura nunca será o produto concluído da língua, pois, esta sofre mudanças permanentes. A literatura reconstrói a própria linguagem, dando origem a formas e expressões estéticas. Nesse sentido, podemos, juntamente com os estudantes, explorar, de diversas formas, a plenitude funcional da língua.

Estes problemas que tenho vindo a comentar resumidamente refletem também a separação de campos (literário e linguístico), separação que contamina a estrutura de cursos de línguas estrangeiras.

A inter-relação entre o campo literário e o campo linguístico é perfeitamente compatível, ambos com as suas especificidades, e, ao mesmo tempo, com conexões, que se devem refletir em alternativas produtivas para o ensino de línguas estrangeiras.

No que diz respeito ao ensino do Português Língua Materna, em Portugal, na época contemporânea, observam-se orientações para o estudo da língua, da literatura e da cultura. Mas tem faltado uma conexão entre estas vertentes, que devem ser objeto de uma abordagem integrada, considerando os domínios verbais da língua e também os contextos reais de ensino.

É o caso de situações em que o uso do texto literário se destinava a servir de exemplo da boa linguagem que os alunos deviam conhecer e, eventualmente, imitar. Da mesma forma, em certos contextos, esse contacto com o texto literário também se prestou ao estudo da gramática, como aconteceu em épocas passadas com o estudo de *Os Lusíadas*. Ora, hoje, devido à necessidade reclamada pelos documentos oficiais (currículos, programas, etc.) de, na prática, serem contempladas as potencialidades de uma aproximação entre língua e literatura, há uma oportunidade para mudanças que se revelam necessárias.

No entanto, a realidade do ensino de línguas estrangeiras é diferente, pois os normativos legais que orientam o seu ensino não levam em consideração o espaço para o ensino conjugado de língua e literatura. É grande o “prejuízo” para os alunos que não chegam a assimilar o valor simbólico e patrimonial da literatura. Nesse sentido, o estudo da literatura continua a ser negligenciado, não ocupando o seu devido lugar, e o conhecimento da literatura fica mais empobrecido. O que está em causa, na minha perspetiva, é um equívoco sobre as finalidades dos cursos de língua estrangeira.

De acordo com uma preciosa reflexão levada a cabo por Telmo Verdelho, filólogo português, é preciso que se observe a relação entre língua e literatura nos seguintes termos:

Não há literatura sem gramática, mesmo quando se desconstrói a gramática, e não há gramática sem a palavra que é sempre potencialmente literária, porque é sempre a principal forma de expressão do espírito humano. A língua e a literatura são duas perspetivas, dois pontos de vista solidários e coalescentes de um mesmo objeto: a palavra inventada pelos humanos para sobreviverem. (Verdelho, 2013: 17)

Os alunos de hoje não possuem um conhecimento adequado e suficiente para prosseguirem estudos na área das humanidades, sobretudo se esses estudos se situarem também no âmbito educacional. Ou seja, os jovens, ao ingressarem em cursos na área das línguas e literaturas, revelam enormes dificuldades. Este problema da falta de bases também ocorre no ensino de línguas estrangeiras.

Devido a esse problema, é preciso que nos cursos de PLE haja condições para a efetivação de um ensino que contemple uma relação harmoniosa entre o conhecimento de língua e de literatura. Deste modo, os alunos poderão superar lacunas de uma formação deficitária a nível pré-universitário.

Para o curso de PLE, a reflexão sobre a literatura beneficia o ampliar da dimensão transdisciplinar, que envolve a receção e o proveito do texto literário para os leitores, associando-se o desenvolvimento da competência literária. Assim, justifica-se falar de uma competência literária, que diz respeito à capacidade na leitura literária. O conceito de competência literária pode ser explicado como “uma forma de distinguir a capacidade de um indivíduo para a leitura literária, que lhe permite reconhecer a especificidade de um texto literário, respeitando o modo e o género literário a que pertence, o contexto que o caracteriza e a tradição em que se inscreve<sup>6</sup>”. Nesse sentido, no processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua, é imprescindível desenvolver a competência linguística e a competência literária.

Entretanto, o estudo da literatura permite, com efeito, o conhecimento de variações linguísticas, e, por isso, possibilita a intercorrência entre ensino da língua e ensino da literatura. “A relação entre o ensino da língua e da literatura como uma relação de sucessividade, de acrescento: primeiro ensina-se a língua, depois a literatura” (Fonseca, 1998: 41). Os textos literários poderão constituir materiais de ensino extremamente válidos para níveis de PLE mais elevados. Por outras palavras, ao atingir esses níveis, os alunos estarão preparados para se aproximar da literatura, gradativamente, percebendo a complexidade dos textos literários que forem objeto de ensino.

No processo de aproximação à literatura, entramos muitas vezes numa zona de ambiguidade e de obscuridade, o que não nos impede de promover o seu ensino em cursos de PLE.

---

<sup>6</sup> "Competência literária" em E-dicionário de termos literários de Carlos Ceia: <http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6687/competencia-literaria/>, consultado em 29-6-2018.

Devemos ser capazes de pensar mais: uma concepção da disciplina de Português onde caiba a reflexão sobre como a literatura (território em que uma língua é também arte e cultura, sobre as quais se estabelecem partilhas, identidades e negociações de diferenças) se faz das relações que estabelece com outras literaturas e culturas; e até da forma como essas relações incluem lugares de ignorância, que convém também ir explorando. (Buescu, 2001:64)

#### **4. Objetivos do ensino de literatura**

Segundo a observação de Fonseca, os objetivos do ensino da literatura desdobram-se em dois tipos diferentes, respetivamente, a aquisição de conhecimentos sobre as ocorrências histórico-literárias e socioculturais e suas realizações e o alargamento da competência comunicativa dos leitores, para uma melhor compreensão e utilização dos textos literários (Fonseca, 2000: 37-45). E, tendo presente objetivos de ensino de PLE, são igualmente importantes o conhecimento da língua e da literatura.

Assente na inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura, a partir da análise da própria relevância e da natureza dos dois campos, não devemos continuar a negligenciar a literatura no programa do curso de PLE, como referido anteriormente. O estudo de língua estrangeira está imerso na ciência sobre o homem, implicando a ligação consigo mesmo, com outros seres e com o mundo.

As grandes obras literárias são a alma dos grandes autores, objeto de conversas incessantes entre os homens. Segundo Paul Bénichou, essa comunicação é inesgotável e está para além do espaço e do tempo, assim confirmando o alcance universal da literatura (cf. Todorov, 2009:94). Nessa perspetiva, os objetivos do ensino da literatura estrangeira devem contemplar necessariamente uma visão humanística.

Apoiando-me num trabalho de Hou, destaco pressupostos para o ensino de literatura estrangeira que permitem definir objetivos, como os seguintes: *metalinguístico*, *metaestético*, *metacultural*, *metafilosófico*, *metapsicológico* (Hou, 2014: 24).

Trata-se de objetivos que considero nucleares num programa de PLE que integra conteúdos literários, a leitura de textos e ainda todo o trabalho que a própria leitura pode propiciar. Trata-se de um programa a ser desenvolvido, de acordo com as capacidades dos alunos e os níveis em que se inserem em cursos de PLE.

No que se refere ao objetivo metalinguístico, primeiramente, impõe-se promover o alargamento do vocabulário, nas suas dimensões *cultural*, *social e literária*, com a finalidade de

estabelecer estratégias didáticas que permitam a análise de frases complexas em textos diversificados, incluindo os literários, e a apreensão de sentidos. Desse modo, os alunos conseguem compreender variações da língua portuguesa, ao mesmo tempo que ampliam os seus conhecimentos a nível literário e cultural.

Quanto ao objetivo metaestético, devido à natureza artística, intrínseca ao texto literário, torna-se possível o desenvolvimento de práticas de leitura passíveis de sensibilizar os alunos para a beleza dos textos, numa perspetiva lúdica, de acordo com a qual o leitor se emociona e se encanta com os mundos da literatura.

Em terceiro lugar, considerando a raiz cultural, histórica e patrimonial da literatura, justifica-se a formulação de um objetivo metacultural.

Por último, no que concerne aos objetivos metafilosóficos e metapsicológicos orientados para “ensinar a pensar”, e continuando a valorizar o contexto histórico e literário, devotamo-nos a consciencializar os alunos para a importância dos grandes valores humanos e a estimulá-los para a *saturation intellectuelle*, levando-os a desenvolver as suas capacidades de leitura, com vista a alcançar um maior autoconhecimento.

De acordo com estes objetivos, o curso poderá favorecer um conhecimento mais amplo da língua, considerando o plano de cruzamentos a nível histórico e cultural. Quanto mais contactamos com os textos literários, mais nos aproximamos do mundo real e da civilização humana. Nessa perspetiva que defendo, é possível promover uma aprendizagem por via da literatura que se traduza também em passos para um autoconhecimento. As estratégias que os professores de literatura podem utilizar, estimulando o gosto estético, a sedução dos alunos pela beleza da linguagem literária, uma experiência de alteridades no contacto profícuo, embora em registo diferido, com valores éticos, estéticos, morais, espirituais, são suscetíveis de promover o sucesso educativo dos aprendentes.

Pelo exposto, devemos perseguir esse horizonte, talvez utópico, mas que creio valer a pena tanto para os professores, como para os alunos.

## **5. Ser professor de literatura estrangeira**

O ensino de língua estrangeira é sempre um trabalho infinito, comparado com o ensino da língua materna, provavelmente mais complexo. No entanto, uma didática adequada ao curso de PLE permite que o docente desenvolva estratégias e atividades flexíveis adequadas ao público que se lhe apresenta. Para tal, é preciso que os professores possuam competências

muito diversificadas de âmbito linguístico, literário, cultural, entre muitas outras. Nesse sentido, iremos, de seguida, articular as perspetivas relatadas com as competências do professor de literatura de língua estrangeira.

Começamos por considerar a questão da competência literária, na perspetiva de Carlos Ceia: “como é que posso ensinar aos outros aquilo que a experiência do literário me ensinou a mim” (Ceia, 2002: 21), o que, efetivamente, fundamenta as estratégias didáticas adaptadas ao ensino da literatura no curso de PLE.

Um leitor sem tempo para ler não pode ser professor de literatura. Será um intermediário de leitura pré-fabricadas, mas não é um programador do ensino ou conselheiro profissional na formação de outros professores de literatura em quem possamos confiar. (Ceia, 2002: 50)

Posto que o Português não é a língua materna, tal exige grande esforço para promover o ensino da literatura estrangeira, o que implica que o docente possua competências para abordar com os alunos conteúdos literários, apoiando-se em estratégias didáticas eficazes na aula de PLE. Por outras palavras, se o professor de PLE não for competente na leitura dos textos literários e no uso de procedimentos didáticos, não conseguirá fomentar o ensino da literatura e o gosto pela obra literária.

O professor de literatura tem que ser em primeiro lugar um investigador de literatura e um profundo conhecedor dos mecanismos das línguas, em que é possível a revelação (ou materialização, ou concretização, etc.) do texto literário. (Ceia, 2002: 20)

Desse ponto de vista, torna-se necessário que, ao longo da sua vida profissional, os professores se dediquem ao conhecimento de alternativas apropriadas para o ensino da literatura. Trata-se de um trabalho didático que deve ser continuamente aperfeiçoado, pois a análise e a interpretação da literatura estrangeira pressupõe leituras ampla, contínuas e densas (Hou, 2014: 31). É por isso que, na nossa condição de docentes, precisamos de investir na qualidade e na quantidade das nossas leituras, para motivar os alunos a ler com prazer, com fruição estética.

Deste modo, seremos capazes de aprofundar com os alunos a reflexão sobre os textos e estaremos cada vez mais preparados para cumprir os objetivos do ensino da literatura estrangeira. Para atingir essa finalidade, impõe-se, mais uma vez, uma abordagem das dimensões

textuais a nível linguístico e estético, num permanente trabalho didático-pedagógico, cujo compromisso central é objeto da seguinte consideração de Telmo Verdelho:

Um ideal norteador deve continuar a incentivar a ação pedagógica, e o compromisso mais importante tem de ser o de prevenir a discriminação e exclusão comunicacional, ensinando, ajustando e corrigindo a exercitação linguística, e promovendo modelos literários que mantenham a solidariedade com o uso funcional da língua. (Verdelho, 2013:42)

A propósito da complexidade e da amplitude da tarefa do professor, na sua condição de docente e investigador no âmbito da língua e da literatura, é necessário observar estratégias didáticas e práticas pedagógicas em que sejam considerados os diferentes contextos e as condutas mais adequadas à promoção do sucesso educativo.

Está em causa a responsabilidade de ter em atenção, no âmbito da sua formação ao longo da vida, a revisão das metodologias de ensino da literatura. Mas é essencial que as metodologias de abordagem do texto literário não resultem num trabalho técnico, devendo antes ser operacionalizadas numa atmosfera de trabalho colaborativo, reflexivo e criativo.

No caso da minha investigação, estou consciente das implicações dessas orientações sugeridas por Carlos Ceia. No âmbito da didática da literatura estrangeira, tem lugar uma atividade da maior importância por parte dos professores para a realização de aulas produtivas, isto é, a preparação pedagógica anterior às aulas. Nesta preparação, o professor deve refletir sobre os conteúdos literários que vai ensinar, planificar as propostas de abordagem didática em contexto de sala de aula, observando, sempre, os ambientes em que se situa, a diversificada constituição das turmas, entre outros aspetos do contexto educativo em que se insere.

Ser professor de língua estrangeira não equivale necessariamente a ser professor de literatura. Para um professor de literatura, saber operacionalizar conhecimentos e conteúdos no espaço de sala de aula vai para além da simples transmissão de conhecimentos. O ensino da literatura associa a reflexão sobre a complexidade dos textos, com o recurso a materiais didáticos diversificados, de cariz artístico, cultural, ambiental e outros de suporte, à análise textual.

Como referido anteriormente, nenhuma língua sobrevive sem a expressão literária. Esta evidência histórica foi posta em causa, segundo Carlos Ceia, no contexto do Português Língua Materna. Para este autor, alguns novos pedagogos da língua veicularam a ideia de que o ensi-

no orientado da literatura conduziu a um desvio da boa aprendizagem da língua (Ceia, 2002:45).

No próximo capítulo, apresentaremos um enquadramento teórico como uma base para o estudo da poesia, bem como referências no âmbito da didática do texto poético.



## **Capítulo II: Enquadramento teórico-literário e didático-pedagógico**

O segundo capítulo da presente dissertação propõe um enquadramento teórico-literário e didático-pedagógico apropriado para fundamentar a abordagem da poesia de Carlos Drummond de Andrade.

Primeiramente, irei contextualizar o conhecimento da literatura, introduzindo aspetos do enquadramento teórico-literário que creio úteis para a construção de uma metodologia de trabalho com textos selecionados que, adiante, indicarei. Ainda nesta fase, farei uma síntese das questões relevantes para o fundamento do estudo da poesia lírica em geral.

Num segundo momento, pretendo abordar outras questões, entre as quais a identificação dos níveis de competência linguística dos alunos chineses. A análise realizada permitirá sugerir que, *a priori*, o universo de alunos está preparado para mergulhar no texto poético drummondiano. Haverá ainda espaço para uma reflexão sobre a compreensão da leitura e a defesa de uma perspetiva interativa em contexto didático-pedagógico. Trata-se, no fundo, de questões que estão na base da operacionalização de estratégias de ensino numa perspetiva de interação comunicacional.

Ainda neste capítulo apresento uma breve exposição sobre o enquadramento de Carlos Drummond de Andrade no modernismo brasileiro e refiro a importância da sua poesia no curso de PLE na China.

### **Enquadramento teórico-literário**

#### **1. Poesia lírica e o modo lírico**

No processo de ensino da poesia drummondiana, torna-se necessário referir o conceito de *poesia lírica*, no sentido em que Carlos Reis o explica: “conjunto dos textos literários que podem ser integrados no modo lírico” (Reis, 2008: 305).

Segundo Reis, a poesia lírica tem a sua concretização no discurso poético. Quanto à forma externa dos textos líricos, trata-se de uma enunciação que surge, quase sempre, em verso, pois há também a prosa lírica.

Para definir o modo lírico é fundamental considerar o processo de criação de textos de poesia ao longo do tempo, numa perspetiva tanto histórica como sincrónica. Trata-se de um processo que diz respeito à criação poética em toda a sua complexidade e, mais precisamente,

aos domínios da criatividade e da subjetividade do autor. Assim, a partir do ponto de vista da criação lírica, podemos deparar-nos com a atividade subjetiva do poeta, com a gestação que o leva a produzir, mentalmente e intelectualmente, um conjunto de reflexões concretizadas pelo texto.

Tal como acontece com o dinamismo do cosmos, o dinamismo da subjetividade do poeta é inerente ao trabalho de invenção, em toda a sua complexidade. Cada autor arquiteta o seu próprio projeto poético, no qual espelha a sua identidade (vivências, conhecimentos, enfim, aspetos da sua biografia).

Isso não quer dizer que o ambiente exterior (no plano individual e social) não influencie a criação poética. Pelo contrário, pois as circunstâncias externas, muitas vezes, funcionam como um elemento impulsionador da produção textual. No entanto, é inegável que a produção dos textos líricos tem a marca da subjetividade do poeta, quer em termos ideológicos quer em termos psicológicos ou emocionais. Por vezes, a poesia lírica também comporta ocorrências do mundo exterior ao sujeito poético, como explica Vítor Aguiar e Silva, referindo-se particularmente à poesia descritiva:

A chamada *poesia descritiva* só é liricamente válida quando transcende um inventário e uma nomenclatura de seres, coisas e eventos, quando utiliza a descrição como um suporte do universo simbólico do poema. (Silva, 2002: 585)

Assim, a poesia descritiva de um determinado ambiente surge para estimular a reflexão intelectual do poeta ou as próprias imagens. O poeta está, então, constantemente em busca de expressar algo maior, tal como pude observar nas diversas leituras que fiz dos poemas drummondianos.

Por outro lado, a poesia lírica caracteriza-se por uma dimensão comunicativa específica, na medida em que veicula ideias, sentimentos, emoções e traduz, no fundo, um universo subjetivo particular. Nesta perspetiva, é sugestiva a visão de Carlos Bousoño, para quem a poesia oferece um sentimento especial através de uma empatia resultante da experiência de leitura de um texto lírico com conteúdos psíquicos e as experiências sensoriais ou realidades distintas do nosso mundo e da nossa identidade. Um processo conseguido pelos poderes de uma palavra que diz de um outro modo. Assim, a poesia lírica expande o nosso conhecimento mundano. Pertinentemente, o crítico Bousoño escreveu o seguinte:

Poesía es, ante todo, *comunicación*, establecida con meras palabras, de un contenido psíquico *tal como es* (con su plural aspecto conceptual/afectivo/sensóreo), conocido por el espíritu sintéticamente como formando un todo particular. (Bousoño, 1956: 20)

Também Aguiar e Silva se refere à subjetividade inerente ao texto lírico nos seguintes termos:

A poesia lírica não se enraíza no anseio ou na necessidade de descrever o real empírico, físico e social, circundante ao eu lírico, nem no desejo de representar sujeitos independentes deste mesmo eu ou de contar uma acção em que se oponham o mundo e o homem ou homens entre si. Enraíza-se, em contrapartida, na revelação e no aprofundamento do eu lírico no modo lírico, o eu do autor textual mantém em geral uma relação de implicação com o eu do autor empírico mais relevante do que no modo narrativo e no modo dramático. (Silva, 2002: 583)

A invenção poética implica, como sabemos, o trabalho do autor com uma linguagem específica, servindo-se de recursos expressivos disponibilizados pela própria língua.

Seguidamente, apresentarei uma breve síntese das características essenciais do modo lírico, referindo-me às suas propriedades. Irei abordar, em particular, a especificidade do sujeito poético, a ambiguidade e a estilística poética.

### **1.1 As propriedades do modo lírico**

Para identificar o modo lírico, devemos destacar as suas principais características. De acordo com Carlos Reis, há três propriedades fundamentais nos textos do modo lírico que podem ser compreendidas no decorrer do processo da própria movimentação do discurso.

Primeiramente, e como já referi, há que sublinhar duas componentes: a instância do sujeito poético e a da subjetividade, ambas interligadas. As imagens mentais do poeta provêm da sua subjetividade e do próprio processo intelectual de interiorização, cuja importância é explicada por Carlos Reis do seguinte modo:

A interiorização a que os textos líricos procedem relaciona-se com a propensão eminentemente egocêntrica própria do sujeito poético. Colocando-se no centro de um determinado universo (o universo dos temas, dos mitos, das obsessões, mas também do mundo representado, nas suas situações e eventos diversos), o sujeito poético tende, assim, a afirmar uma atitude acentuadamente individualista. (Reis, 2008: 314)

Nessa “essencialidade”, acentua-se a influência dos sentidos do poeta, que lhe permitem captar, de modo sensível, o mundo exterior e real (a natureza, por exemplo), assim como lhe permitem traduzir de modo figurado ideias, emoções e afetos, tanto no plano da sua intimidade, como no plano social, em que o mundo exterior ocupa maior destaque.

Vejam agora a segunda propriedade, isto é, a marca da subjetividade patente na opção semântica e formal da expressão do “eu lírico”. Com efeito, nos textos poéticos, frequentemente, o “eu” textual surge com uma voz formulada através da primeira pessoa verbal. A função desse “eu”, no plano do discurso, tanto pode ser a de transmitir as suas “essencialidades” como a de expressar a relação do sujeito com outros seres.

É pois esta dinâmica que acaba por produzir o autoconhecimento mais profundo do sujeito poético, assim como o conhecimento do mundo envolvente. A poesia pode traduzir vivências em diversos contextos espaciais: mais reduzidos (ex.: a casa, a família) ou mais alargados (ex.: a região, o país, o continente, o planeta).

Por fim, a última propriedade diz respeito ao processo de motivação para a concretização do discurso. Por outras palavras, o modo lírico pressupõe a utilização de recursos técnico-compositivos como, por exemplo, símbolos, imagens, metáforas e comparações. Esse conjunto de recursos, pela sua importância e pelas suas potencialidades, ao veicular sentidos de uma forma figurada, pode ser considerado parte de uma “estilística poética”.

## 1.2 Sujeito poético

No processo de interiorização, o sujeito poético é um fator inseparável da subjetividade na criação poética, sendo esta uma das propriedades do modo lírico. De forma geral, o sujeito lírico expressa, como já referi, a sua interioridade, e por esta razão a sua relevância deve ser tida em conta na abordagem da poesia em contexto de ensino.

Assim, uma questão importante na abordagem<sup>7</sup> do “sujeito poético” é a sua identidade. Para Carlos Ceia, a identidade oscila entre o “eu lírico” e o autor empírico, entre a realidade do autor e a irrealidade de um plano fictício. O reconhecimento do sujeito poético é um exer-

---

<sup>7</sup> Cf. Carlos Ceia, *E-Dicionário de termos literários*: “o sujeito poético é um termo que se refere, dentro do contexto da teoria da literatura, à análise de textos escritos em verso; pode ser entendido como a expressão de um “eu” do autor ou de um “eu” fictício, potencializando dinâmicas que conferem, naturalmente, duas avaliações influentes na análise literária.” Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/eu-lirico/>, consultado em 29-6-2018.

cício complexo, pois manifesta-se de forma singular (individualizada) ou de forma plural. No caso de Fernando Pessoa, o sujeito lírico apresenta uma grande diversidade, abrangendo a criação do pseudónimo e a dos heterónimos.

No caso da poesia de Carlos Drummond de Andrade, o sujeito lírico surge de forma bastante perceptível quer quando simplesmente fala de si enquanto poeta (de forma abstrata), quer quando se apresenta através de personagens (Carlos, José e Raimundo, por exemplo), quer nos momentos em que se envolve na própria apreciação de poemas. Este é um aspeto que merece a atenção dos estudiosos interessados pelo contexto da leitura.

### **1.3 Ambiguidade na poesia lírica**

Ainda que um poema se componha somente de palavras “simples”, podendo parecer um quadro da realidade, a dimensão semântica da ambiguidade pode estar presente no texto, pois o discurso poético funciona, quase sempre, num plano figurado.

Nesse sentido, a observação dos espaços de ambiguidade e da carga de polissemia revela-se extremamente importante na leitura, em particular na leitura em contexto de ensino. Na poesia, as palavras nunca são simplesmente palavras denotativas, objetivas. Uma palavra ou uma imagem possibilita diferentes interpretações. Na leitura, é possível orientar os alunos para observarem a amplitude de sentidos do poema, desde o sentido literal ao figurado, e até mesmo, a sentidos que adquirem significação apenas no contexto do poema.

Não se pode deixar de observar a dimensão da ambiguidade da poesia na leitura do texto poético, pois a ambiguidade é própria da manifestação estética da linguagem verbal. De facto, um vocábulo pode sustentar uma diversidade de sentidos, em diferentes modos de relação e complementaridade. Em conformidade com Reis, a ocorrência dessa ambiguidade no texto literário propicia “uma configuração semanticamente plural” (Reis, 2008: 127). Nessa perspetiva, tal pluralidade não pode deixar de ser observada na abordagem semântica realizada com os alunos.

Também para Umberto Eco, a ambiguidade é uma propriedade fundamental. Este autor considera-a um artifício produtivo, que incita a curiosidade e a comunicação com o destinatário do texto, dentro de uma visão semiótica:

Quando, em vez de produzir pura desordem, a ambiguidade desperta a atenção do destinatário e o põe em situação do “orgasmo interpretativo”, o destinatário é estimulado a

interrogar a flexibilidade e a potencialidade do texto que interpreta, tal como a do código a que se refere. (cf. Reis, 2008: 126)

No plano da leitura, além dos aspetos gerais enunciados, a ambiguidade é um fator extremamente estimulante para os leitores, porque suscita interpretações distintas.

Por outras palavras, a interpretação subjetiva intervém na decisão de quem lê, introduzindo assim certa indeterminação semântica. No processo de decifração poética, o leitor depara-se com vocábulos e imagens que adquirem a sua significação poética apenas dentro do texto a que pertencem. Surge, então uma pergunta: como procede o leitor para alcançar uma compreensão possível? O leitor, no seu processo de leitura, desenvolve determinada compreensão e interpretação, valorizando determinados sentidos como válidos e mais precisos, ao mesmo tempo que atribui valor a outros ao nível de uma certa indeterminação semântica. Esta intervenção subjetiva do leitor na leitura da poesia tem grande importância nesta dissertação, pelo que retornarei ao tema no capítulo relativo às estratégias didáticas.

#### **1.4 Estilística poética**

A poesia distingue-se de outros géneros literários pela sua expressão diversificada, no que diz respeito às peculiaridades das próprias normas modeladas pelo *código métrico*, pelo *código fónico-rítmico* e por outros códigos semióticos. Por esta razão, destaco, nos seguintes parágrafos, as marcas substanciais na caracterização de textos líricos.

O verso<sup>8</sup>, no modo lírico, configura, no plano externo, a própria forma da poesia. O texto poético (texto versificado) pode manifestar-se também através de uma outra forma exterior: a prosa. Uma outra característica da poesia lírica é o recurso à métrica, que implica um aproveitamento das potencialidades do ritmo, ambos resultando na música (na melodia) do poema.

O simbolismo fonético institui-se através do recurso ao ritmo, à aliteração, à rima, etc. Nesse código métrico e fónico, a redundância pode ser significativa e contribuir para a intensificação da musicalidade, ao mesmo tempo que pode produzir um efeito semântico, como é o caso da poesia de Drummond. Evidentemente, a redundância destaca-se como propriedade motivadora e expressiva em função do que se pretende intensificar: um sentido, uma ideia,

---

<sup>8</sup> Veja-se a definição de Aguiar e Silva, muito sugestiva: “O verso está placentariamente vinculado aos caracteres fonológicos e morfossintáticos de uma determinada língua natural, originando esta relação uma dificuldade extrema, senão mesmo a impossibilidade, de se efectuar a transcodificação interlinguística de um poema lírico”. (Silva, 2002: 592).

uma obsessão, um tema, etc. Também no aspeto melódico, o ritmo pode traduzir a regularidade de uma repetição, como é o caso de situações que valorizam “uma sucessão e uma combinação de semelhanças e de contrastes (Silva, 2002: 591)”. A aliteração verifica-se na reiteração do mesmo som (fonema), que se assemelha a um eco constante. A rima, por sua vez, ao repetir o mesmo som, no final de um verso, ou no seu interior, também estimula o efeito musical de repetição, cujo sentido depende sempre da singularidade do texto em que este recurso melódico é utilizado.

Em conclusão, a estilística poética ocupa um lugar importante no ensino da poesia. Os recursos expressivos, através de diferentes formas, acabam por estimular a redundância e a motivação necessárias para gerar um efeito musical extremamente agradável ao ouvido de quem lê, quer a leitura seja feita em silêncio, quer seja feita em voz alta. Na poesia de Carlos Drummond de Andrade, a vertente estilística tem um rendimento significativo. Mesmo no caso de composições poéticas de verso livre, dada a forma como os recursos são utilizados, estamos perante uma estrutura maior, responsável pela construção de uma estilística da repetição.

## **2. Drummond no modernismo do Brasil**

Antes de me referir à situação de Drummond no segundo modernismo brasileiro, importa fazer uma breve alusão à presença das vanguardas no primeiro modernismo, em particular aos autores que nela tiveram um papel crucial.

À sombra do primeiro modernismo, surgiram outros autores marcantes no âmbito da inovação estética, como Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Ronald de Carvalho; na área artística, destacaram-se Di Cavalcanti, Vicente do Rêgo, Anita Malfatti.

Perante a influência europeia na literatura, os vanguardistas brasileiros procuraram superar padrões estéticos anteriores, buscando novas formas de expressão da linguagem poética, como, por exemplo, o discurso coloquial e o verso livre.

Quando Drummond surge, no modernismo brasileiro, com *Alguma Poesia*, em 1930, apresenta algumas características herdadas dos vanguardistas da década de 1920 (em especial de autores como Oswald de Andrade). Assim, o percurso de Drummond no modernismo do Brasil abrange um período de seis décadas, isto é, de 1930 a 1980.

Em busca de novos modos de expressão naquela altura, o jovem Drummond incorporou o espírito inovador do modernismo no qual se formou e para cujo fortalecimento contribuiu.

Considerado um poeta da segunda fase da geração de 45, irá consolidar a inovação que havia surgido na primeira fase, ampliando-a noutros sentidos. Para os críticos literários, Drummond destaca-se no uso do verso livre, dimensão na qual consolidou um estilo muito próprio.

A principal característica do uso do verso livre<sup>9</sup> é o acentuar de padrões rítmicos no quadro de uma métrica inovadora, o que contraria os princípios de rigidez formal. Deste modo, a liberdade de escrita praticada por Drummond, contrariando convenções métricas anteriores, permitiu-lhe aproximar-se de temas considerados populares e familiares.

As opções mais inovadoras de Drummond – uso do verso livre, presença de temas do quotidiano – tinham já surgido em autores da primeira fase, como Mário de Andrade e Oswald de Andrade. Tal propensão estética irá ser decisiva para a formação da chamada estilística da repetição.

Tal como vários autores modernistas da sua época, também Drummond rompeu com convenções versificatórias, nomeadamente ao nível da métrica e da própria linguagem. Desse modo, foi e continua a ser um grande exemplo de liberdade na escrita poética pela valorização permanente do discurso coloquial, integrando a linguagem popular e mesmo vulgar. A estilística da repetição, de acordo com estudos realizados por críticos literários, é o traço mais conhecido da evolução do poeta.

Tal evolução ocorre na obra poética ora de forma “mesclada” ora pela recorrência a procedimentos mais individualizados e mais singulares.

Entre os aspetos mais importantes da sua evolução, revisitados livro a livro, é de referir a opção pelo verso livre e o gosto claro pelo tom irónico e sarcástico. Importa esclarecer que esse culto da repetição, como recurso expressivo, tem como base a técnica da “palavra-puxa-palavra”, que permite a elaboração de um novo significado. Evidentemente, a técnica não foi criada por Drummond, mas o poeta serviu-se dela e tornou-a numa marca emblemática da sua poesia.

Graças à libertação da linguagem e da expressão lírica, a posição de Drummond na literatura do modernismo brasileiro alcançou uma posição singular, sendo igualmente reconhecido a nível internacional, integrando o cânone ocidental.

---

<sup>9</sup> Para Carlos Reis, o verso livre evidencia a libertação das convenções métricas. O versilibrismo potencia a fluidez do ritmo e permite a exploração livre de sentidos. (Reis, 2008: 305)



Para uma visão global da obra poética drummondiana, é necessário ter em consideração a sua representatividade histórica, nacional e sociocultural. A experiência da modernidade dos vanguardistas, que constituíram a primeira geração do modernismo brasileiro, procurou “abraçar” a identidade nacionalista. Assim, a nova linguagem é, e continua a ser para os seus leitores, de grande importância. O que é novo nessa linguagem é precisamente a representação da cultura do povo, tanto em termos de conteúdos que são tematizados, como em termos formais. Recorde-se a grande inovação levada a cabo por Mário de Andrade, por exemplo, em *Macunaíma*.

O tributo que se deve a Drummond é imenso, pois o autor também contribuiu para a abertura de novos rumos do modernismo brasileiro. A linguagem que o poeta criou permitiu-lhe expressar uma relação entre o “eu-lírico” e o mundo exterior, bem como com os diferentes modos de ser no mundo, através do recurso a determinadas estratégias estilísticas. A criação poética drummondiana concretiza um certo distanciamento entre o sujeito poético e o mundo, uma opção estética que conferiu profundidade à sua poesia e universalidade ao modernismo brasileiro.

Além dos aspetos já mencionados, acrescenta-se a importância da temática do quotidiano, incluindo não só temas universais como, também, de cariz íntimo: o amor, a família, a infância, os amigos, a morte e a solidão. Na expressão desses temas, observam-se movimentos discursivos ora em registo irónico ora expressando o humor, em particular, quando o poeta se dispõe a interpretar a vida banal do “ser”.

Estamos, pois, perante uma obra e um poeta que afigura de reconhecimento e fama, mesmo entre pessoas que não se situam na esfera académica.

A propósito da universalidade da obra de Carlos Drummond de Andrade, Harold Bloom, ao distinguir os melhores escritores em *Cânone Ocidental* (Bloom, 2013), também o considerou como o poeta mineiro. Trata-se de uma escolha pertinente quer pela sublimidade da obra poética quer pela sua representatividade no contexto da literatura brasileira.

Pelo exposto, é oportuno lembrar a “definição” do conceito de cânone. Afinal, o que é o cânone? Nas palavras de Harold Bloom,

A resposta, muito frequentemente, acabou por ser o estranhamento, um modo de originalidade que ou não pode ser assimilado ou, então, tanto nos assimila que deixamos de vê-lo como estranho. (Bloom, 2013: 14)

Nesta perspectiva, devido à originalidade estilística (estruturada, como se referiu, no recurso exaustivo a certos procedimentos estéticos), há uma maior possibilidade de provocar no leitor um sentimento de estranhamento estético. Contudo, importa assinalar que a chamada “estilística da repetição” foi mais patente e significativa na segunda fase do modernismo.

A fim de deixar aqui um esclarecimento sobre a movimentação do poeta ao longo da sua trajetória, precisamente no que diz respeito à estilística da repetição, passo a apresentar alguns exemplos extraídos da sua poesia.

Percebe-se esse traço drummondiano da estilística da repetição em quase todas as obras poéticas. Na perspectiva de uma ordem cronológica, apresento, primeiramente, alguns exemplos dos poemas “No meio do caminho” e “Também já fui brasileiro” em *Alguma Poesia* (1930) – escrito na primeira fase do modernismo:

No meio de caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio de caminho tinha uma pedra...

Em “Também já fui brasileiro”, obvia-se a repetição no primeiro verso de todas estrofes por “Eu também já”: “Eu também já fui brasileiro/Eu também já fui poeta/Eu também já tive meu ritmo”. Na altura de *Alguma Poesia*, Drummond revela-se provavelmente como intermediário na evolução da primeira fase do modernismo, o que provocou múltiplas interpretações sobre essa estilística nova da linguagem entre críticos e autores.

Estreando-se nessa forma de escrita, Drummond prolongou a repetição nas obras poéticas seguintes, elevando a sua estilística ao ponto mais alto. Tal pode ser verificado no poema “Congresso internacional do medo” em *Sentimento do Mundo*, pertencente à segunda fase drummondiana:

Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços,  
não cantaremos o ódio porque esse não existe,  
existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro,  
o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos,  
o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas...

“José”, do livro homónimo, tornou-se o poema mais representativo. Continua a prática estilística da redundância para intensificar o movimento interno do poema e concretizar a sua coerência textual, expressando a forte motivação do autor empírico e do sujeito lírico.

Quanto a *A Rosa do Povo* (1945), no poema de “Rola mundo”, um texto mais longo e discursivo, observa-se o recurso proveitoso da repetição em todas as estrofes: “Vi moças gritando/Vi moças dançando/Vi o sapo saltando/Vi outros enigmas/Vi o coração de moça”. Repare-se, ainda, na repetição das palavras correspondentes ao título:

rola, mundo, rola, mundo,  
rola o drama, rola o corpo,  
rola o milhão de palavras  
na extrema velocidade,  
rola-me, rola meu peito,  
rola os deuses, os países,  
desintegra-te, explode, acaba!

Mais tarde, na terceira fase, embora seja manifesta a transformação estilística, mantém-se a prática da anáfora, como em *Claro Enigma* (1952) no poema “Oficina irritada”: “Eu quero compor um soneto duro/Eu quero pintar um soneto escuro”. Também entre os poemas de cariz experimental e com uma linguagem metafísica verifica-se a continuidade das estruturas de repetição, o que vai permitir ao poeta expressar a sua inquietude numa vigorosa atmosfera poética.

É extremamente significativo o exemplo do poema “A bomba”, em que o título se repete, do início ao fim, em quase todos os versos, levando a ironia e o sarcasmo a um nível mais alto, o nível da personificação.

Deste modo, pretendi apresentar apenas alguns extratos para mostrar a frequência com que se evidencia a prática da estilística da repetição, dando uma visão global dessa repetição ao longo do percurso poético drummondiano. Sem dúvida, tal estilística literária, além do universo temático acima exemplificado, irá contaminar positivamente, com vestígios diversos, o concretismo brasileiro no início dos anos de 1950. Este é um exemplo claro de ligação entre modernismo e concretismo. Voltarei a abordar esta questão, no Capítulo III, dedicado a estratégias didáticas de ensino.

### **3. A poesia de Drummond no curso de PLE na China**

A poesia contribui para um melhor conhecimento dos alunos, porque é necessário que se descubra um pouco o universo onírico do aluno, para o ajudar a exprimir. Esse conhecimento faz-se, pois a nível cognitivo e afectivo, precisamente porque a poesia é uma espécie de metafísica instantânea-num poema pode dar-se uma visão do universo e o segredo de um ser humano. (Guedes, 1990: 35)

Começo por referir a importância da poesia no ensino de literatura estrangeira no curso de PLE, na China. Em primeiro lugar, a poesia, entendida como um tesouro cultural, reporta-se, de uma maneira especial, à cultura, à sociedade e à história.

Numa ótica geral, e em termos histórico-literários, há que considerar modos de concretização, evolução e transformação da poesia. Da Antiguidade até aos nossos dias, a poesia representa, de uma forma mais explícita ou mais figurada e simbólica, modos de ser, de sentir e de pensar o mundo.

A complexidade da poesia lírica e a sua permanência histórica tanto diz respeito a uma elaboração estética que lhe é intrínseca como diz respeito a intenções de comunicação entre os homens. É nesse sentido que interpreto a seguinte afirmação de Carlos Reis:

Do Renascimento ao Romantismo, do Neoclassicismo ao Simbolismo e ao Modernismo, do Parnasianismo ao Neo-Realismo, a poesia lírica tem sido entendida como motivo de edificação cívico-moral e como factor de evasão; como instrumento de refinamento linguístico e como aspiração ao absoluto; como arte requintadamente superior e como acto ideologicamente empenhado (Reis, 2008: 309).

Ainda sob o ponto de vista linguístico e expressivo, não se pode deixar de pensar a poesia como uma forma radical de libertação e inovação da própria linguagem. Essa perspectiva histórica e linguística é considerada por Vítor Aguiar e Silva nos seguintes termos:

Os textos poéticos orais e escritos foram e são por excelência os espaços e os organismos da constituição, do desenvolvimento' e da ilustração das línguas históricas. Neles coexistem, em tensão criadora, a exemplaridade e a normatividade linguística e a inovação, a inventividade e a fantasia verbais, muitas vezes bordejando mesmo a transgressividade e nessa fronteira de aventura e risco abrindo novos horizontes de expressão e comunicação. (Silva, 2010: 207-208)

Seguindo esse ponto de vista, é absolutamente necessário que se privilegie o texto poético no ensino de literatura estrangeira. Porém, considerando as tendências dos últimos anos, observa-se a ausência de espaço para esse tipo de texto no ensino de PLE.

Como discutimos anteriormente, devemos ampliar o conhecimento da literatura no curso de PLE. Para isso podem contribuir estratégias didáticas, baseadas tanto em referências da história e da teoria literária como do foro educativo.

É necessário que nos situemos historicamente, tanto em relação à literatura mais contemporânea como em relação à literatura mais antiga. Podemos reviver um tempo distante e remoto face à época em que as obras literárias, objeto de estudo, foram produzidas. Efetivamente, com o auxílio da história literária e da História, em geral, podemos aprofundar o conhecimento dos contextos propícios à compreensão apropriada dos textos lidos.

Nesse sentido, a história literária é entendida com um instrumento científico altamente sugestivo, pois conduz os leitores numa viagem pela “máquina do tempo”. Podemos comparar a história literária, em termos funcionais e instrumentais, a uma *Wikipedia* (passe essa simplificação), na qual se encontram inúmeras especificidades como factos associados à literatura, referências históricas, políticas, económicas, sociais, estéticas, etc. Deste modo, a história literária contribui, efetivamente, para a sustentação de uma melhor compreensão do passado e para a criação inspirada em novas ideias.

Se a história literária é importante, também devemos considerar o universo da crítica literária, mais especificamente a crítica referente a Carlos Drummond de Andrade, para que se possa organizar o ensino da sua poesia de forma fundamentada. Com o conhecimento da poesia de Drummond, os professores podem apoiar melhor os alunos na fruição e encantamento do texto poético, tornando as aprendizagens mais estimulantes e realmente significativas.

A crítica literária presta igualmente auxílio no estabelecimento de linhas de interpretação úteis na prática pedagógica quer no contexto de línguas maternas quer no contexto de línguas estrangeiras. Como explica Xiaoying Hou, professora chinesa do curso de PLE, anteriormente referida neste trabalho, a crítica literária desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de PLE.

Podemos ver assim que os textos de CL surgem como um suporte hermenêutico substancial no processo educativo do ensino da literatura, pois permitem a compreensão dos processos e dos códigos estéticos, cujos mecanismos os alunos podem compreender e assim refletir com fundamento. (Hou, 2014: 39)

Retorno à poesia drummondiana que, na minha opinião, é de fulcral importância para o ensino de PLE na China.

Na atualidade, a China e os países da CPLP, em particular o Brasil, têm importantes relações comerciais, pelo que o conhecimento da língua portuguesa e da cultura brasileira, em específico, se torna premente.

Com o objetivo de estreitar a distância cultural entre os estudantes chineses e o Brasil, a obra drummondiana poderá desempenhar um papel fundamental. Ela permite ao estudante diferentes percepções da língua portuguesa e da sua cultura. Através da poesia de Drummond, fica-se a conhecer um pouco do Brasil, de um certo modo de estar no mundo, particularmente, o modo como o sujeito poético se pensa e pensa o mundo.

Sem dúvida, a obra poética de Carlos Drummond de Andrade ocupa um lugar significativo no ensino da língua e da literatura no Brasil. O seu reconhecido valor humanístico, inspirador e filosófico, favorece tanto a fruição estética como a reflexão. Com as suas interrogações, o texto drummondiano pode consciencializar os alunos sobre a importância da libertação da linguagem, da contemplação estética e humanística, nomeadamente, enquanto modos de autoconhecimento.

Relativamente aos estudantes estrangeiros, a apreensão dessa dimensão estética exige necessariamente uma leitura orientada pelo professor da literatura. Trata-se de um processo complexo que vai da compreensão à interpretação da linguagem poética, devendo, por isso, ser objeto de um enquadramento didático-pedagógico.

### **Enquadramento didático-pedagógico**

quem aprende tem de ser capaz de receber, fecundar e desenvolver a semente;  
quem ensina tem de saber o quê, quando e como semear. (Silva, 2010: 256)

Utilizo as palavras de Aguiar e Silva para iniciar esta secção, visto indicarem “deveres” que professores e alunos têm de cumprir no ensino da literatura. Estas palavras são a fonte da minha inspiração para elaborar esta parte da minha dissertação.

Uma obra poética não nasce sem a subjetividade do autor, do mesmo modo que a sua leitura e interpretação dependem do leitor, dos seus conhecimentos, experiências de vida, e também da sua subjetividade.

Desse modo, falar de criação e compreensão da poesia lírica, em contexto de ensino, exige orientação. Diversos objetivos devem ser ponderados: a aquisição de níveis de compe-

tência de leitura e de capacidade de interpretação, em que se incluem um certo grau de subjetividade do leitor, a sua afetividade e a motivação para um estudo inteligente.

Com o intuito de desenvolver essas capacidades, há que considerar o nível de Português Língua Estrangeira dos alunos. Na parte em que se discute a compreensão na leitura, voltarei a considerar a pluralidade do leitor e a variedade dos textos e contextos. Completarei a reflexão com a análise do processo de construção de uma didática baseada numa perspectiva de ensino-aprendizagem interativa.

### **1. Ponto prévio: os níveis do Português Língua Estrangeira**

Antes de mais, devemos identificar as capacidades e competências linguísticas requeridas na nossa situação específica de ensino, de acordo com as quais pretendemos trabalhar os textos de Drummond. Tal como referido anteriormente, não existe ainda na China um referencial oficial que constitua uma base para a elaboração de currículos de línguas estrangeiras. Assim, para avançar na apresentação de um possível enquadramento didático, nesta dissertação, opto pelo referencial do *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas Estrangeiras* (QECR). Observando este documento, a escala linguística estabelecida pelo mesmo é relevante para diversos contextos e pode ser transferível para o ensino de PLE, na China. Decerto, o QECR também não está completamente desenvolvido, no entanto, já se adequa a avaliar a competência linguística de alunos chineses.

Segundo o QECR, a proficiência linguística dos estudantes estrangeiros subdivide-se em seis níveis, a partir de 3 níveis: A, B, C<sup>10</sup>. No âmbito do nosso tema, e tendo avaliado as capacidades de aprendizagem dos alunos, considero que os que se situam no nível B2 ou no nível C1 são os mais preparados e competentes no contexto em questão. De acordo com o QECR, esses alunos já desenvolveram competências ao nível da compreensão de textos mais complexos e, portanto, podem ser expostos a matérias mais complexas, como é o caso de uma primeira aproximação à poesia de Drummond<sup>11</sup>. Os alunos de nível B2 ou de nível C1 frequentam, de um modo geral, o terceiro ano de licenciatura, mais precisamente, o segundo semestre.

---

<sup>10</sup> De acordo com o QECR, distinguem-se três níveis: A-Utilizador elementar, B-Utilizador independente, C-Utilizador proficiente, abrangendo 6 níveis, A1-iniciação, A2-elementar, B1-língua, B2-vantagem, C1-autonomia, C2-mestria. Cf. *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA, 1ª edição, Porto. (2001: 48).

<sup>11</sup> As referências ao nível B2 e ao nível C1 são apresentadas no QECR (idem: 49).

É necessário mencionar as descrições das competências relativas à compreensão oral e à leitura que os sujeitos devem atingir. Em particular, os alunos de C1 devem, à partida, ser capazes de distinguir os diferentes estilos literários. Os alunos do nível B2, comparativamente, têm mais dificuldades em ler, escrever e comunicar. Por conseguinte, é fundamental lançar-lhes desafios, que os estimulem intelectualmente para desenvolver a capacidade de compreensão dos poemas de Drummond. Em suma, os poemas drummondianos podem ser uma boa motivação para a leitura e estudo de textos mais complexos a nível linguístico e estético-literário.

## **2. A compreensão na leitura literária**

Considerando os níveis de aprendizagem definidos pelo QECR, é indispensável que o docente estabeleça, na abordagem de textos literários, objetivos de ensino e competências que os alunos devem desenvolver no âmbito da compreensão na leitura. Por essa razão, explorarei principalmente os três elementos dominantes à compreensão da leitura: o leitor, o texto e o contexto.

### **2.1. A pluralidade do leitor**

Reconhecendo à minha condição de estudante de Português Língua Estrangeira, socorro-me da minha experiência pessoal de leitura da obra lírica drummondiana. Surpreendo-me quando leio os poemas de Drummond, em particular no que diz respeito à linguagem do poeta. Considero que o seu léxico não é inacessível a um estudante de PLE. No meu caso, benefício de alguma familiaridade com a língua portuguesa, não só em Portugal como também no Brasil, durante o período em que fui estudante de PLE. Ou seja, a minha experiência de estudar no Brasil facilita a minha compreensão de alguns textos do poeta.

Quero com esta referência sinalizar que, na minha opinião, a compreensão na leitura literária depende também dos conhecimentos prévios do leitor.

Segundo Jocelyne Giasson (2000), na leitura que faz dos textos, o leitor projeta conhecimentos, experiências, sentimentos, atitudes, valores, que, globalmente, fazem parte da sua estrutura cognitiva e afetiva.

Uma vez mais recorrendo ao meu percurso, considero relevantes os conhecimentos linguísticos e culturais, numa mútua interdependência. Na leitura de poesia, a estrutura cognitiva do leitor desempenha um papel fundamental, dado que este reconhece as propriedades dos



textos líricos, fazendo intervir também o seu conhecimento da língua, tanto no que diz respeito aos aspetos formais que se concretizam no texto, como a conhecimentos sobre o contexto de produção textual.

Pela minha experiência, tenho verificado que os estudantes de nível B2 ou de C1 têm capacidades para ler a poesia de Drummond. Nesse nível, os alunos possuem uma competência linguística satisfatória para poderem ler este poeta, com isso podendo aumentar os seus conhecimentos e alargar experiências de leitura. A frequência de leitura de poesia irá favorecer o êxito na leitura de outros textos. Como refere Giasson: “quanto mais conhecimentos os alunos tiveram adquirido, maiores serão as suas possibilidades de sucesso na leitura (Giasson, 2000: 28)”.

No que diz respeito à estrutura afetiva, o que está em causa é a nossa emoção, os nossos sentimentos, enfim, toda a nossa subjetividade que intervém no processo de compreensão na leitura. O estímulo que o professor possa imprimir nas atividades de leitura é fundamental para despertar o desejo de ler, a vontade de compreender.

Em todas as aprendizagens há aquilo que o estudioso pode fazer e aquilo que ele quer fazer. O que o leitor quer fazer está ligado às suas atitudes e aos seus interesses, por outras palavras, às suas estruturas afectivas. Estas vão desempenhar um papel na compreensão dos textos ao mesmo nível que as estruturas cognitivas. (Giasson, 2000: 31)

Digamos que os leitores acabam por adquirir o hábito de implicar a sua subjetividade na compreensão dos textos, através da qual manifestam também os seus interesses, as suas atitudes. Nesse processo também elaboram imagens respeitantes ao universo dos textos, aos seus sentidos, quer mais abstratos quer mais referenciais. Tais fatores respeitantes ao leitor podem ser desenvolvidos fora do contexto da leitura, mas todos atuam em níveis diferentes no processo.

Considerando os fatores afetivos, a compreensão dos leitores depende da sua própria subjetividade. Vincent Jouve apresentou uma perspectiva acerca da subjetividade do leitor, considerando o seguinte: “cada um projecta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si (Jouve, 2013: 53) ”. Isto quer dizer que a compreensão na leitura de cada um implica uma reflexão sobre si próprio, através dos textos que se leem.

Para serem compreendidos, os textos literários implicam a subjetividade do leitor. Assim, é necessário que se observe como o leitor faz uso da sua subjetividade. O processo em causa é sobretudo a produção de imagens na mente do leitor, que ajudam a completar a imagem textual. As imagens produzidas na mente do leitor permitem-lhe preencher as “lacunas” do texto, as possibilidades criadas pelo autor, mas não são transparentes nem diretas.

Em vista disso, devemos pensar de que modo se estreita a distância entre o autor e o leitor, com a intervenção do docente.

Para avançar na questão da subjetividade, faz sentido a seguinte afirmação de Jouve, sobre “lugares de incerteza”:

É claro, o caso do processo interpretativo na medida em que ele se funda sobre essas indeterminações inerentes ao texto, as quais chamamos às vezes “lugares de incerteza”. Esses espaços textuais cuja ambivalência ou obscuridade solicitam estruturalmente a criatividade do leitor são muito numerosos. (Jouve, 2013: 55)

A representação textual reivindica a nossa subjetividade, ainda que o texto possa continuar a manter as suas zonas obscuras. O envolvimento subjetivo, por vezes, conduz a atividade mental e intelectual a uma zona de ambiguidade. Enfim, é a ação do leitor que lhe permite aceder ao texto, de modo mais ou menos legível. Em conformidade com J.L. Dufays, podemos agrupar os “lugares de incerteza” em quatro categorias: a ambiguidade, o resíduo, o branco e a contradição. Nesse caso, confrontando complexidades e zonas obscuras do texto, os leitores não conseguem anular um certo grau de subjetividade (Jouve, 2013:55). E com isso podem ir, gradualmente, desviando-se de caminhos de leitura *a priori* mais pertinentes, de acordo com os elementos veiculados pelo texto.

Por conseguinte, as conexões na leitura que possibilitem a edificação do leitor, em termos cognitivos, provêm de fatores de ordem cognitiva. Tais fatores têm origem na nossa experiência de vida, nos conhecimentos que adquirimos, na nossa criatividade, mas também no subconsciente. Todos esses elementos funcionam em conjunto e permitem que o leitor estabeleça ligações produtivas com o texto, com o autor e consigo próprio.

Pelo que ficou exposto neste ponto, exige-se que o professor conheça os alunos e os estimule para uma leitura em que a projeção da sua subjetividade possa ser eficaz. A implicação da subjetividade favorece a cognição textual e o comportamento subjetivo provoca o conhecimento pelo sujeito-leitor de si próprio.

## 2.2. O “texto” e o “contexto”

Além da complexidade do leitor, na atividade de leitura, não se podem descurar outras variáveis, como o texto e o contexto. De acordo com Giasson (2000), o texto é uma representação do autor, produzido com uma intenção. Essa intenção do autor determina o conteúdo textual e a sua estrutura. Desta maneira, nota-se que, na leitura, devemos ter presente a intenção do autor e o gênero literário.

Por vezes, no ensino da poesia torna-se mais complexo abordar os textos quando estes são extremamente complexos, tanto em relação aos temas como em relação à estrutura. Para alunos estrangeiros, primeiramente, aprender poesia é conhecer o vocabulário. Desde que as palavras lhes permitam entrar noutros territórios (imaginários, artísticos, sensoriais e estéticos), estarão no bom caminho da compreensão. Por outras palavras, os vocábulos no texto poético determinam o nível de acessibilidade cognitiva, por parte dos alunos, de acordo com a sua complexidade e o nível em que se situam no curso de PLE. De igual modo, as características formais dos textos são apreendidas pelos leitores em níveis distintos de compreensão.

A compreensão na leitura depende, de acordo com Giasson (2000), dos contextos psicológico, social e físico. O contexto psicológico é sempre condicionado pelo gosto, pela motivação e também pela intenção do leitor. No que diz respeito ao contexto social, observam-se condições variadas, de acordo com o tipo de leitura: individual, em grupo, ou a leitura orientada. Quanto mais orientação houver nas atividades da leitura, melhor será a compreensão alcançada pelos leitores. Nessa perspetiva, a leitura de grupo e a leitura com apoio do professor vão ajudando no intuito de melhorar a interpretação do texto (Giasson, 2000: 42). Por último, o contexto físico diz respeito às condições materiais durante a leitura, como o ambiente da leitura, a qualidade de reprodução dos textos.

Tendo como referência essa estrutura geral da leitura, segundo Giasson, podemos implementar estratégias para a concretização da cooperação entre o leitor, o texto e o contexto. Assim, entre vários poemas drummondianos, para os alunos de nível B2 ou de nível C1, é melhor selecionar um *corpus* adequado às suas competências linguísticas, às suas capacidades de leitura, de modo que se possam comprovar os conhecimentos adquiridos e desenvolver novos conhecimentos. Seja como for, haverá que ter em consideração essas premissas para escolher e aplicar certas estratégias didáticas no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo, nesse aspeto, é facilitar a compreensão e desenvolver outras capacidades.

### **3. Modos de intervenção didática na prática pedagógica**

Considerando os factos fundamentais sobre a compreensão dos alunos, na minha perspectiva, é mais eficaz optar por uma perspectiva interativa no ensino de literatura estrangeira. Genericamente, o principal objetivo no ensino da literatura é aprofundar os conhecimentos do aluno, desenvolver a competência e a capacidade de compreensão na leitura. Para alunos chineses, conhecer uma língua estrangeira também pode ser entendido como uma aprendizagem orientada para a apreciação estética da linguagem, da cultura estrangeira. Com essas aprendizagens, os alunos descobrem diferenças de sensibilidades estéticas que o estudo da literatura possibilita e nesse processo desenvolvem a sua imaginação numa perspectiva de formação integral do estudante.

Cada aprendizagem de texto literário pode ser considerada como uma viagem e a compreensão dos textos não deixa de ser uma espécie de destino provável dessa viagem.

Portanto, o trabalho do professor de literatura estrangeira também funciona nesse sentido. O professor desempenha o papel de guia, que orienta os alunos a seguir um itinerário na aventureira viagem que é a leitura. O professor pode facilitar os caminhos que permitam aos alunos alcançar um novo patamar, um novo estádio na sua relação com o grande desconhecido que é o texto.

De acordo com experiências práticas comprovadas por estudiosos, a construção da leitura, numa perspectiva didática interativa, pode ser de grande proveito para ambos – professor e alunos.

#### **3.1 Estratégias didáticas: modelos e práticas**

No ensino de literatura estrangeira, hoje em dia, há uma tendência cada vez mais evidente de que a constituição da sua didática (DLE) corresponda ao paradigma interacionista, especificamente concentrado nos processos de construção do conhecimento, mobilizando o trabalho do professor e do aluno.

O ponto de partida do professor, para conhecer os seus estudantes, implica o uso de estratégias que promova a comunicação entre todos.

Essa orientação teórica está na base da orientação metodológica e tem reflexo no tipo de estratégias que se podem conceber. Nessa perspectiva, e como se comprova através de métodos

de abordagem centrados no aprendiz, vale a pena atentar na seguinte formulação de Sequeira:

A corroborar esta posição existem estudos empíricos na área da pedagogia e da psicologia que estabelecem uma correlação entre um ensino que privilegia as atividades dos alunos e os fatores da motivação e eficácia, acentuando a dimensão cognitiva e emocional e considerando o desenvolvimento da personalidade como um processo que a pedagogia pode influenciar. (Sequeira, 2003:55)

Refletindo sobre o que afirma Sequeira, em primeiro lugar, devemos atender à importância do processo de transformação de aprendizes, no qual os fatores cognitivos e emocionais desempenham um papel fundamental. Partindo dessa premissa, o professor deve desenvolver atividades e estratégias diferenciadas para promover uma aprendizagem significativa, com base na comunicação e negociação com os alunos, dos objetivos a atingir nas diversas etapas do ensino.

Há outros aspectos que devemos ter em conta no nosso contexto de ensino de literatura no curso de PLE, pelo que importa referir algumas particularidades dos alunos chineses. Assim, mesmo que a poesia drummondiana seja acessível para alunos chineses cuja competência linguística seja equivalente ao nível B2 ou C1, essa competência linguística concerne sobretudo à competência gramatical. Com efeito, a competência comunicativa dos alunos ainda não corresponde ao patamar definido no QECR.

Importa ainda considerar que os alunos asiáticos, a características inerentes à sua cultura, manifestam alguma timidez e um certo receio de cometer erros, preferindo, por isso, manter-se em silêncio, numa atitude verbal reservada. Provavelmente, não sentem necessidade de expressar o pensamento através do discurso oral, pelo que o professor deve insistir numa dinâmica interativa, favorecendo a expressão e a compreensão oral e escrita. Concordo com a visão de Guedes, segundo a qual a interpretação do leitor dá vida e ativa os sentidos do texto, assim despertando nos alunos o interesse pela dimensão eminentemente comunicativa e conversacional de uma aula de PLE.

Um poema revitaliza-se na medida em quem leitor/ouvinte o refaz para si. (Guedes, 1990: 45)

Por conseguinte, torna-se fundamental a interação verbal, por via de uma conversação produtiva e eficaz no trabalho didático no âmbito de uma literatura estrangeira. Quando os alunos não propõem perguntas ou não participam ativamente, os professores devem interagir, utilizando métodos alternativos. Somente se os professores de língua estrangeira conseguirem construir um ambiente favorável e cooperativo poderão promover o desenvolvimento do conhecimento da língua, da literatura e da cultura. Consequentemente, dominarão o espaço da sala de aula e os alunos mostrar-se-ão mais cooperativos.

### **3.2. A interação em ação**

Segundo o entendimento de Guedes sobre o ensino da poesia, é necessário ter em conta a trilogia “poeta, texto, leitor” (Guedes, 1990). Na sua perspetiva, é importante resolver as dificuldades de compreensão dos alunos e as suas dúvidas, sendo imprescindível o recurso a estratégias diferentes e adequadas. Referindo-se ao método que favorece a interação no ensino de compreensão, também Giasson explica que:

O professor, enquanto leitor, pode explicar aos alunos quais são as estratégias utilizadas por um leitor consumado e como elas podem ser aplicadas num contexto funcional. (Giasson, 2000:48)

De acordo com este panorama, nos últimos anos, a consideração do ensino explícito, como um modelo eficaz, tem sido extremamente útil no desenvolvimento da compreensão da leitura por parte dos alunos. Tal método também é adequado e útil ao contexto do curso de PLE na China, podendo inspirar o trabalho do professor quanto a procedimentos de compreensão de leitura. Partindo desta visão, não podemos ignorar as etapas do ensino explícito. De modo a desenvolver a autonomia dos alunos, é fundamental que os professores expliquem as estratégias que vão utilizar.

Durante o processo de leitura guiada, o professor (leitor consumado) continua a interagir com os alunos.

Na minha visão, para estabelecer as estratégias adequadas ao contexto do ensino de poesia drummondiana, devemos considerar três fatores fundamentais para uma abordagem de acordo com a noção de ensino explícito:

- a. A descodificação do vocabulário.

- b. A tematização das diferentes fases ao longo da trajetória drummondiana.
- c. O sentido chave do *corpus* poético selecionado.

Pelo exposto até ao momento quanto ao ensino explícito, no nosso contexto do ensino de PLE, sugiro que se observem atividades desenvolvidas ao longo de um processo, respeitando etapas “antes da leitura - durante a leitura - depois da leitura” (Solé, 2000). Estas três etapas, também identificadas como “pré-leitura, leitura e pós-leitura” (Coelho, et al., coord., 2005: 23), desenvolvem a capacidade de compreensão na leitura. De acordo com o Programa de Português do Ensino Secundário, as três etapas envolvem procedimentos que se completam, e que passo a referir:

- a. Na pré-leitura, pode convocar-se “a observação global do texto e a criação de condições favoráveis à sua compreensão”. Os aspetos observados nessa fase envolvem necessariamente conhecimentos prévios e novos conhecimentos.
- b. Na leitura, o trabalho a desenvolver é centrado na orientação do estudo do texto. É uma forma de leitura orientada.
- c. Na última etapa, através de abordagens interativas, estimulam-se novas observações e novos conhecimentos (Coelho, et al., coord., 2005: 23).

Considerando a reflexão existente sobre estas etapas, sou da opinião que a leitura prévia proporciona um primeiro estímulo para a ativação de conhecimentos sobre o texto poético de Drummond, conhecimentos esses que envolvem também o contexto literário e cultural.

Para Solé e Mello, antes da leitura, deve estimular-se os alunos a fazerem uma leitura prévia (Solé, 2000: 87-94), (Mello, 1998:355)<sup>12</sup>. No caso do estudo da poesia de Drummond, é imprescindível a consulta de dicionários monolíngues (Português-Português).

No que diz respeito ao enquadramento do nível de dificuldade de compreensão do vocabulário, de acordo com o QECR, o desenvolvimento da competência linguística dos alunos do nível B2 ou C1 muito beneficia de pesquisas em dicionários da língua estudada. Além disso, segundo Lepecki, o dicionário é “o livro mais aventureiro” (Lepecki, 1999: 255), no qual as palavras sobrevivem independentemente, no mesmo lugar, sem ligação entre si e falam de

---

<sup>12</sup> O conceito de leitura prévia não é coincidente com o de pré-leitura. Este último concerne ao conjunto de aspetos abordados antes da leitura propriamente dita, cuja abordagem é orientada pelo professor. É nesse sentido que usamos o conceito neste trabalho. Já o primeiro – leitura prévia – diz respeito a uma primeira leitura realizada pelos alunos, também sob a orientação do professor, mas a título individual, para terem uma primeira noção (ideia) do texto que será estudado na fase seguinte.

assuntos diferentes. Enfim, o dicionário, como um instrumento escolar, é sempre recomendável para qualquer pessoa em todos os tempos.

Durante a leitura na aula, a elaboração de estratégias para o ensino da poesia deve considerar, em particular, a recepção dos estudantes, de acordo com a sua estrutura afetiva, priorizando-se técnicas que possam chamar a sua atenção. E com isso, volto à compreensão na leitura, como discutido acima, ou seja, a compreensão do aluno será claramente influenciada pelos seus gostos e interesses. Tendo em conta os fatores afetivos, a concretização de estratégias de compreensão deve apelar a associações, em diferentes dimensões transdisciplinares e transculturais.

De acordo com a complexidade e dificuldade do texto poético e do seu contexto para os alunos, a orientação da leitura deve ser diferente. Com textos relativamente mais fáceis, podemos não respeitar a progressão da compreensão em diferentes etapas de leitura, mesmo sabendo-se que os estudantes podem ser capazes de apresentar uma interpretação provisória, que precise de ser revista. Esse apoio do professor é essencial para que se aprofunde a compreensão e para resolver dúvidas ou sentidos desajustados propostos pelos alunos.

Além disso, o método de fazer perguntas aos alunos também é útil. Retomo as palavras de Solé: “En general, las preguntas que pueden sugerirse acerca de un texto guardan estrecha relación con las hipótesis que pueden generarse sobre él y viceversa. Si las considero en un apartado distinto es por el hecho de que no son asimilables” (Solé, 2000: 96). Com as respostas dos alunos, o professor observa os níveis de compreensão e os conhecimentos provisórios. Com base nessa necessidade de “perguntar”, na ótica de Giasson, podemos estimular o diálogo recíproco. Assim, após a leitura de um texto ou mesmo de apenas uma parte, o aluno faz uma pergunta, e, nessa sequência, o professor formula uma outra (Giasson, 2000: 301-303).

Diante de textos mais difíceis, exige-se mais empenho do professor. No que diz respeito à complexidade e à diversidade da temática e das fases da poesia de Drummond, antes de mais, temos de identificar os obstáculos do texto, o que vai provocar múltiplas reflexões por parte dos alunos. Tal complexidade do texto drummondiano decorre, desde logo, da sua própria elaboração estilística, ao longo de diversos períodos. Relativamente aos vocábulos, também é necessário um trabalho de descodificação de sentidos.

Pelo exposto, é fundamental que o professor opere com estratégias didáticas que favoreçam a aquisição de conhecimentos e o sucesso das aprendizagens.



A fim de diversificar as estratégias de ensino, relevo a importância do recurso a estratégias suportadas por atividades no formato multimédia, assim como o recurso a músicas, pinturas, desenhos, fotografias, mapas. A principal estratégia é, quanto a mim, o diálogo em sala de aula, em regime de interação, como já se disse. Assim, vamos incentivando os alunos a apresentarem as suas dificuldades e a fazerem perguntas. Quanto mais dúvidas apresentarem, maior necessidade haverá em adequar métodos eficazes para as solucionar.

Ao mesmo tempo, há outras opções a que podemos recorrer como propor aos alunos leituras em grupo, em especial no caso de textos mais difíceis. Desse modo, suscitam-se mais oportunidades para a prática do *brainstorming*, que funciona melhor com alunos asiáticos, diminuindo a sua “timidez” habitual. Por essa via de ajuda mútua, atinge-se a desejada interação no grupo, com vista a uma melhor compreensão das partes do texto em que a leitura individual se revela insuficiente.

Os poemas drummondianos com que pretendo trabalhar serão observados pela consideração da sua complexidade temática e estilística, o que exigirá o recurso a estratégias didáticas diversificadas. Embora essa parte seja tratada especificamente no Capítulo III desta dissertação, refira-se, como exemplo, uma das estratégias possíveis, com o recurso a “jogos de palavras”, o que é perfeitamente adequado ao estilo de Drummond. Quando os estudantes reparam nas letras, na sequência fonética ou na redundância, o docente solicita-lhes que assinalem e criem um verso novo ou mesmo que tentem produzir um poema novo utilizando os seus conhecimentos e as suas referências culturais.

Noutros casos, tal como em poemas mais longos, será eventualmente mais proveitosa a construção de um esquema que auxilie os alunos a clarificar a sequência textual, observando a composição como um todo, mas evidenciando tópicos que lhes permitam compreender os conteúdos do texto.

Durante a aula, há diversas estratégias que podemos utilizar no nosso contexto. Depois da leitura, do mesmo modo, devemos orientar a elaboração de pequenos trabalhos, como por exemplo a elaboração de sínteses de aspetos abordados em aula, a fim de que a compreensão do estudo feito em aula seja também avaliada.

No próximo capítulo, apresentarei estratégias para a abordagem de um conjunto de poemas, de acordo com os temas maiores de Drummond e suas fases principais.

## **Capítulo III: Propostas para o estudo da poesia de Carlos Drummond de Andrade em cursos de PLE**

### **Breve introdução**

No presente capítulo, apresentarei estratégias didáticas para a leitura da poesia de Carlos Drummond de Andrade, considerando as dimensões de análise e de interpretação dos textos selecionados para este fim. No que diz respeito às competências linguísticas requeridas para esse trabalho sobre os textos, terei em consideração o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR).

Nesta abordagem didático-pedagógica, irei considerar duas questões fundamentais. A primeira prende-se com os objetivos das estratégias propostas. A segunda tem que ver com os conteúdos programáticos que considero mais importantes: a) a trajetória literária do autor (em fases distintas), b) os temas principais e suas conexões culturais e interculturais e c) os procedimentos estilísticos que a crítica drummondiana tem considerado mais relevantes (Teles, 1985; Gledson, 1981).

É essencial justificar que a escolha dos poemas que fazem parte do *corpus* teve em consideração os níveis B2 e C1 dos cursos de PLE, níveis nos quais deve haver lugar, na minha opinião, para o estudo de textos literários. Contudo, nesses níveis, os alunos ainda se confrontam com a barreira da própria língua estrangeira que estão a aprender. No caso do estudo da poesia de Carlos Drummond de Andrade, considero que os alunos têm dificuldades diversas: a) o desconhecimento do vocabulário, b) a estranheza perante algumas expressões e imagens e c) o desconhecimento das abundantes referências culturais, sociais e históricas. Trata-se de questões que interferem na compreensão textual e que o professor deve ter em conta na preparação das aulas.

### **1. Ponto de partida: dificuldades e possibilidades**

Os alunos asiáticos de cursos de PLE (referindo-me especificamente aos estudantes chineses) encontram-se numa situação muito diferente da dos estudantes europeus dos mesmos cursos, cujas línguas maternas fazem parte da família de línguas derivadas do indo-europeu. A diferença implica maiores dificuldades de aprendizagem do Português por parte dos estudantes orientais. Por essa razão, o estudo do Português como língua estrangeira tem uma especificidade que é preciso ter em conta. A aprendizagem desta nova língua exige um grande

investimento temporal, sobretudo se o objetivo for o seu conhecimento aprofundado, muito além do que é necessário para o seu uso funcional.

Considerando especificamente a possibilidade de integração em programas de PLE do estudo da poesia de Carlos Drummond de Andrade, algumas questões prévias têm de ser ponderadas. A aquisição de um vocabulário mais alargado do que o vocabulário adquirido para o uso funcional da língua é fundamental para que haja compreensão na leitura. Como sabemos, uma das características da poesia é a sua dimensão imagética, que implica muitas vezes a criação de novas palavras, pelo que a compreensão semântica e a interpretação propriamente estética constituem problemas maiores.

A somar a essas dificuldades, é preciso considerar também, insisto, a subjetividade dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Refiro-me, em particular, a uma questão de natureza cultural, diretamente relacionada com aspetos sociológicos, que deve ser considerada no ensino de PLE.

Como se sabe, os contextos educativos são diferentes e cada um tem a sua especificidade. O perfil dos estudantes chineses (mas também dos de outros países do continente asiático) é tendencialmente reservado no que diz respeito ao seu comportamento na escola ou em outros espaços de ensino mais informal e à forma como interagem em sala de aula.

As dificuldades na aprendizagem de uma nova língua (que só muito lentamente vai sendo dominada, nas suas estruturas, no plano do seu funcionamento e dos seus usos) levam os estudantes a terem, de um modo geral, receio de falar, de expressar as suas ideias e opiniões, de cometer erros. Trata-se de questões culturais que ajudam a compreender os longos silêncios da generalidade dos alunos, uma atitude tendencialmente mais passiva em aulas de PLE. Tais fatores têm, compreensivelmente, reflexo na interação entre o professor e os alunos e no desenvolvimento da competência linguística, que envolve saberes diversos, tanto linguísticos, como literários e culturais, entre muitos outros. Por isso, o professor precisa de dinamizar atividades que envolvam os alunos de forma positiva, dinâmica, produtiva, interessante, para que não fique comprometido o seu desempenho. O que está em questão é a necessidade de o professor de PLE conhecer bem o contexto em que ensina e o perfil dos estudantes, cujas identidades culturais devem ser respeitadas.

Tendo em conta os fatores referidos, passo a apresentar alguns parâmetros imprescindíveis que me norteiam neste trabalho.

1. O ponto de partida para uma adequada seleção de textos da obra poética de Drummond é a sua reconhecida legibilidade semântica e a linguagem relativamente acessível. Com efeito, tratando-se de um poeta contemporâneo, é natural que a sua linguagem seja mais compreensível, também para leitores estrangeiros, em particular os leitores chineses. No caso da poesia de Drummond, há mesmo um registo coloquial, muito sublinhado pelos seus críticos (Gledson, 1981). Recorrendo à minha experiência enquanto estudante de PLE, no Brasil, o contacto direto que tive com a língua corrente e familiar reflete-se, ainda hoje, na minha leitura da poesia de Drummond, em cujo processo me dou conta das infinitas possibilidades que a linguagem coloquial deste poeta oferece aos alunos chineses.

2. O segundo parâmetro a destacar prende-se com a dimensão sociocultural e existencial da poesia de Drummond, cuja produção se estende por seis décadas. Nos seus poemas, há, realmente, uma significativa representação de muitos aspetos humanos e sociais da cultura brasileira. Acredito que “aprender a literatura estrangeira é aprender a cultura estrangeira”, na medida em que o seu estudo suscita inúmeras conexões culturais, transculturais, históricas e até filosóficas. Tudo isso alarga os nossos horizontes de uma forma única.

3. O terceiro parâmetro é de cariz estético. Desenvolvo-o na sua relação com os anteriores, dada a interdependência entre todos. Começo por lembrar que quem está a aprender língua ou literatura estrangeira, só consegue fruir da beleza do texto quando consegue alcançar a compreensão estética da linguagem. Espero ter a oportunidade, no meu futuro profissional, enquanto professora de PLE, de conseguir que os meus alunos desenvolvam a capacidade de apreciar a beleza estética da linguagem poética de Drummond. Neste domínio, os aspetos que considero essenciais são os que têm sido contemplados pelos estudiosos deste poeta. Desde logo, a chamada “estilística da repetição”, que consiste num modo particular de utilizar a língua portuguesa, nomeadamente o Português do Brasil. Destaco ainda a rutura com o lirismo tradicional (os padrões rimáticos e métricos, por exemplo), a dimensão metafísica e a tendência experimental que surge, por vezes, à sombra do pensamento nietzschiano (Macedo, 2003: 93-98).

4. Na medida em que se compreende a beleza do mundo deste poeta, experimenta-se um sentimento de elevação, o que contribui para a compreensão do sujeito na sua dimensão existencial, tanto como indivíduo como na sua relação com os outros. Não é difícil encontrarmos os valores humanos intemporais na poesia de Drummond, com os quais podemos experimentar o sentimento de estarmos a fazer uma viagem pelo seu “vasto mundo”, de cer-

to modo, o mundo dos cidadãos brasileiros mas também de pessoas de outros continentes. A viagem da leitura traz-nos sempre novas descobertas.

Da vasta produção poética de Drummond, tratarei somente alguns poemas que considero mais adequados ao contexto do ensino de PLE, especificamente para alunos do terceiro ano, cujo nível de aprendizagem corresponde ao B2 e C1.

Tendo em conta as competências linguísticas dos alunos nesse nível de ensino, a seleção mais adequada não deve incluir, em minha opinião, textos cuja linguagem apresente maior grau de dificuldade, como é o caso dos poemas de cariz experimental, porque os alunos ainda não possuem conhecimentos suficientes para uma compreensão razoável. Nesses níveis, não é possível realizar uma análise e uma interpretação aprofundada desse tipo de textos. Vale a pena dedicar espaço a textos que possam ser compreendidos pelos alunos, mediante a orientação que o professor sabe fazer.

Espero que as propostas didáticas apresentadas neste capítulo – que são apenas exemplos, ensaios – possam beneficiar ambas as partes, isto é, professores e estudantes. Pretendo, sobretudo, aprender com o meu processo de reflexão sobre as possibilidades de levar os alunos a gostarem da poesia de Drummond.

Como objetivos gerais para um plano de abordagem da poesia drummondiana, apresento os seguintes:

- Estimular nos alunos o desenvolvimento das capacidades de apreciação estética.
- Sensibilizar os alunos para a compreensão da amplitude do imaginário do poeta, para a diversidade temática e para a variação estilística.
- Desenvolver nos alunos a capacidade de estabelecerem relações entre os textos, objeto de leitura, em aula ou fora dela, e os conhecimentos prévios de Língua Portuguesa e as suas experiências de vida.
- Motivar os alunos para fazerem relações pertinentes entre os textos poéticos e os contextos históricos em causa.
- Trabalhar com os alunos conexões culturais e interculturais relevantes.

Em conclusão, o professor deve apoiar-se em estratégias didáticas adequadas para que os alunos adquiram conhecimentos imprescindíveis à leitura em aula dos textos selecionados, mas que também os ajudem numa leitura mais livre, fora do espaço académico.

## **2. Aspectos gerais sobre Drummond e a sua poesia**

Para alcançar os objetivos propostos, e dada a complexidade da evolução da poesia drummondiana, tenciono esboçar possibilidades de abordagem, considerando núcleos temáticos mais significativos, bem como outros aspectos acima referidos. No que diz respeito ao *corpus* textual, procurei fazer uma seleção de poemas representativos da trajetória do poeta, a partir da periodização estabelecida pela crítica (Gledson, 1981: 12-17; Sant'Anna, 1980: 15-17).

Uma questão essencial que deve ser considerada pelo professor é a criação de formas de abordagem que possam orientar os alunos a compreenderem o processo de criação poética em Drummond, um processo patente nos seus poemas, mostrando ao leitor a sua inovação estética.

No Capítulo II, foi já equacionada a posição de Drummond no modernismo brasileiro. Partindo justamente desses dados, apresentarei, no presente capítulo, algumas linhas de abordagem que me possam ser úteis no meu futuro profissional como professora de PLE, na China. Começarei por apresentar sugestões de estratégias que possam levar os estudantes a compreender o homem e a sua obra poética. E juntamente com a compreensão virá, certamente, o prazer de ler este grande poeta.

### **2.1. Elementos biográficos e trajetória poética**

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), um dos mais importantes poetas do Brasil no século XX, nasceu em Itabira, uma pequena cidade de Minas Gerais, que se tornou uma referência essencial na sua obra poética. Aí concluiu o ensino primário, tornando-se depois aluno interno de um colégio de Belo Horizonte em 1916. Devido a problemas de saúde, no ano seguinte deixou o colégio e voltou a Itabira, passando a ter aulas particulares.

Em 1918, continuou os estudos num colégio de Novo Friburgo, no estado do Rio de Janeiro, onde permaneceu apenas um ano. Mais tarde, em 1923, passou a viver com a sua família em Belo Horizonte, onde frequentou o curso de Farmácia. Em 1925 concluiu este curso e casou-se com Dolores Dutra Moraes. No ano seguinte foi professor de Geografia e de Português, em Itabira. Depois desse breve regresso à terra natal, mudou-se, um ano mais tarde, para Belo Horizonte. Foi funcionário público do Estado de Minas Gerais, na mesma época em que colaborou também, como redator, em publicações periódicas (revistas e jornais).

Durante a maior parte da sua vida trabalhou como funcionário público. No âmbito da sua intervenção em publicações no domínio literário, merece destaque a *Revista*, onde promoveu o movimento modernista, juntamente com Emílio Moura, Gregoriano Canedo e Martins de Almeida.

Começou a escrever cedo, ainda no período da sua formação escolar. Aos 28 anos publicou a primeira obra poética, *Alguma Poesia* (1930). Esta obra é considerada um marco fundamental na sua trajetória poética. Nela encontram-se representadas, entre outras, a temática da infância e a da própria poesia.

Depois desta estreia, nos livros seguintes, *Brejo das Almas* (1934), *Sentimento do Mundo* (1940) e *A Rosa do Povo* (1945), preocupou-se em expressar, de forma muito significativa (tanto pela linguagem como pelos temas), a sua visão do Brasil, uma visão eminentemente social.

*Sentimento do Mundo* e *A Rosa do Povo* veiculam importantes elementos de cariz histórico, representativos do contexto político nacional e mundial vigente na época. No que diz respeito ao contexto brasileiro, tenha-se em conta a situação gerada pelo regime varguista, liderado por Getúlio Vargas, de 1930 a 1945. A sua fase mais aguda e autoritária decorreu,  *grosso modo*, de 1937 a 1945 e ficou designada historicamente como “Estado Novo”. Na última fase, o presidente Vargas assumiu poderes ditatoriais quase absolutos. São exemplos desses poderes, a proibição de partidos políticos, a perseguição a qualquer tipo de oposição, a censura e a repressão exercida pela polícia política do regime (Schwarcz e Starling, 2015: 371-391).

Em *A Rosa do Povo* são representadas problemáticas relacionadas não só com a situação em vigor no Brasil como com o contexto mundial. No que diz respeito ao contexto mundial, tenha-se em conta a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), sendo muito evidente, nessa obra poética, a veemência com que o poeta evoca e denuncia o sofrimento humano. O tom oscila entre a esperança e a desesperança, entre a crença e a descrença na capacidade de o Homem criar um mundo novo.

Ao analisar o conjunto da sua obra poética é importante mencionar o ano de 1962 como um momento de transição (Campos, 1992). Foi precisamente neste ano que publicou *Lição de Coisas* e também a *Antologia Poética*. Apesar destas duas obras conterem poemas notáveis, a crítica considera-as secundários, em comparação com a produção anterior (Achcar, 2000).

Os poemas de *Lição de Coisas* evidenciam as grandes e potenciais transformações com as quais o poeta atingiu o cume da sua vida literária (Teles, 1985: 203). Por outras palavras, foi esta obra que lhe serviu como inspiração para criar uma obra com uma estrutura integral, como um grande edifício.

*Boitempo I* ((in) *Memória*, 1968), *Boitempo II* (*Menino Antigo*, 1973), *Boitempo III* (*Esquecer para Lembrar*, 1979) têm sido consideradas, por excelência, obras mais representativas da dimensão autobiográfica. Nessas obras, a presença do poeta é especialmente sugestiva na referência a casos e a parentes de Itabira, por exemplo. Tanto no registo mais lírico, como no registo narrativo, a dimensão autobiográfica tem um maior destaque, em comparação com livros anteriores.

Na última fase, a ficcionalidade confirma uma marca da sua inovação estética, concretizada pelo recurso ao tom narrativo, associado à memória da infância, em Itabira, bem como pelo recordar de acontecimentos diversos que tiveram lugar no passado. Como apontou Cândido: “o poeta cria um menino por meio do qual vê e mostra aos outros em que medida ele é Andrade, porque Itabira é o país dos Andrades; porque ele tem um certo jeito de ser mineiro; porque minerações, fazendas, bois são componentes dele” (Cândido, 1989: 51-57).

Ao lado da criação poética, pela qual é mais conhecido, Drummond escreveu também crónicas e livros infantis, num percurso longitudinal.

Estes parecem-me ser os dados biobibliográficos essenciais a apresentar aos alunos nas aulas de PLE. Durante essa apresentação, penso que é importante mostrar fotografias de fases diferentes da vida do autor, bem como dos lugares onde viveu. Para ilustrar o contexto histórico de cada obra, sugere-se esquematizar a cronologia da sua produção poética, conforme se refere no Anexo I<sup>13</sup>, com exemplos de aspetos associados a eventos mundiais e, particularmente, do Brasil e de Portugal. Desta forma, o professor proporciona aos alunos a possibilidade de ficarem com uma primeira visão do poeta a fim de perceberem o “timeline” de cada obra e dos contextos nacionais e internacionais nelas implicadas.

## **2.2. A macroestrutura da obra poética**

Após a breve exploração da biografia do autor, que certamente despertará curiosidade nos alunos, passo a introduzir o seu percurso poético, de forma muito resumida. Parece-me

---

<sup>13</sup> Cf. Anexo I – Quadro sinóptico: 1930-1990.



que não se deve deixar de assinalar a complexidade do desenvolvimento da sua obra. A sua trajetória literária testemunha evolução e transformação, num processo em que a complexidade se vai adensando. A abordagem das fases da poesia de Drummond não será rígida, dada a diversidade de temas e procedimentos estilísticos, mesmo porque o manancial de subsídios veiculados pela crítica literária reflete visões plurais. Com efeito, apesar da convergência entre os críticos no que diz respeito à interpretação do conjunto da obra de Drummond, observamos perspectivas diferenciadas no que concerne à trajetória do poeta, ao seu processo de criação, sempre em evolução.

Uma divisão aceite pelos críticos tende a segmentar a sua trajetória em três fases: a fase irónica, a fase social e a fase metafísica. Esta trajetória é evidente numa ordem cronológica que agrupa *Alguma Poesia* (1930) e *Brejo das Almas* (1934), na primeira etapa, seguindo-se uma segunda, que vai de *Sentimento do Mundo* (1940) a *A Rosa do Povo* (1945) e, finalmente, a terceira etapa, de *Claro Enigma* (1952) a *Boitempo* (1968, 1973, 1979).

Entre os críticos do poeta, na minha perspetiva, é fundamental a visão mais “filosófica” de Afonso Romano de Sant’Anna. Este crítico considera “três momentos inseparáveis” em torno do estado existencial que o próprio poeta chama “gauche”. Nesta linha, dimensiona três grandes vetores: o “eu maior que o mundo, o eu menor que o mundo, o eu igual ao mundo”. É fundamental, nessa exploração da relação entre o “eu” e o mundo, recordar uma afirmação do mesmo autor:

Aquela oposição fundamental – Eu versus o Mundo – se poderia chamar em linguagem mais técnica e estruturalista de modelo fundamental, e, às suas três derivações, modelos parciais, de cuja interação resulta o carácter sistémico de sua poesia. (Sant’Anna, 1980: 16)

Conforme esta perspetiva, a primeira etapa na teoria de Sant’Anna assinala o surgimento de *Alguma Poesia*, na qual o sujeito poético nos oferece uma primeira impressão do estado de “gauche”: “torto” e “escuro”, desde o “Poema de sete faces”, que abre o livro. Quanto à segunda fase, há uma viragem evidente: o eu-lírico apresenta uma atitude mais isolada e oscilante perante a realidade histórica, correspondendo à descrição apresentada no poema “Mundo grande”, de *Sentimento do Mundo* (1940), em que se observa um certo distanciamento entre a personagem (na figura do “eu lírico”) e a realidade. Enfim, a evolução da poesia de Drum-

mond parece manter um equilíbrio (que é também uma forma poética de diálogo) entre o *eu* e o *mundo*, como reconhece Sant'Anna:

A essa altura, sua poesia converteu-se numa sistematização da memória, numa maneira de se reunir através do tempo. O sujeito (*gauche*), que vinha interagindo com o objeto (mundo), encontra o equilíbrio (relativo). (Sant'Anna, 1980: 16-17)

O foco na figura do “*gauche*” é um dos traços de maior importância na criação poética de Drummond, uma criação que surge como que “apanhada no mar do tempo” (Sant'Anna), o que justifica, em contexto de ensino de PLE, o estudo da sua temporalidade global (observando, embora, os diversos períodos ou fases) e o da chamada “complexidade temporal cruzada” (Sant'Anna), patentes em muitos poemas. Pelo que diz respeito à temporalidade cruzada, o que está em causa é um jogo temporal que Drummond mantém nos seus poemas. Há textos que patenteiam uma mistura de tempos, o que nos dá a ideia de um “ir e vir”, não se observando uma elaboração unívoca do tempo.

Os três momentos do vetor “Eu versus o Mundo” abrangem, de acordo com Sant'Anna, as grandes transformações na trajetória poética de Drummond.

Uma outra perspectiva sobre a evolução da poesia de Drummond foi estabelecida por Francisco Achcar, que dá destaque tanto a livros isolados como a conjuntos de obras. Assim, para este crítico, destacam-se quatro livros mais marcantes: *Alguma Poesia*, *A Rosa do Povo*, *Claro Enigma* e *Lição de Coisas*. A sua explicação parece persuasiva e lógica: a primeira obra poética nasceu no ambiente do primeiro modernismo, situando-se *A Rosa do Povo* no segundo modernismo. Com esta, o poeta alcançou a plenitude da estética modernista. A partir de *Claro Enigma* ocorrem, novamente, tentativas de associação entre o modernismo e uma estilística convencional. No último período, depois de *Lição de Coisas*, o eixo acentua-se pela via de um tom “exótico”, uma via “surpreendentemente franca em seu espantoso amoralismo” (Achcar, 2000).

Do meu ponto de vista, o fundamento que se encontra na base da divisão estabelecida por Achcar serve mais para o contexto da abordagem didática da literatura estrangeira do que a perspectiva de Sant'Anna, mais abstrata, e, portanto, mais difícil de ser compreendida pelos alunos. A apresentação aos alunos dessa periodização, como informação de síntese, constitui

a necessária preparação para o estudo dos poemas ao mesmo tempo que possibilita uma visão panorâmica do autor e das suas obras.

Antes de passar ao próximo ponto, deixo mais duas sugestões. Na apresentação do percurso poético de Drummond, é fundamental ir explicando aos alunos a versatilidade e a complexidade estéticas. Considero também pertinente que, ao longo da apresentação dos períodos da obra poética, sejam alvo de atenção aspectos que se relacionem com a vida do homem e do cidadão.

### **2.3. Inovação poética e laços com o segundo modernismo**

A abordagem didática da poesia de Drummond beneficia das relações que o professor possa fazer entre várias questões. É imprescindível explicar aos alunos que o modernismo brasileiro está intimamente ligado à própria estilística literária drummondiana, o que justifica que se faça uma introdução que permita situá-los nos contornos dessa questão maior.

Salientei no Capítulo II que Drummond pertence à segunda geração do modernismo brasileiro, que, como se sabe, cultivou a inovação estética, desviando-se da primeira geração do modernismo que valorizou especialmente questões associadas à problemática do nacionalismo.

Parece-me apropriado partirmos da seguinte reflexão de Achcar:

Esboça-se então o perfil contemporâneo da literatura brasileira, que, como a literatura internacional, testemunha a emergência de três sistemas explicativos do homem e da sociedade: o existencialismo, a psicanálise e o marxismo. (Achcar, 2000: 11-12)

Seguindo o pensamento deste crítico, especificam-se as principais características em torno destes três sistemas, a saber:

- i) O aprofundamento da libertação da linguagem, patente na opção por um estilo mesclado, que opera uma simbiose entre o universal e o coloquial, e a promoção de uma temática banal, que valoriza o que é amoral, tanto em termos formais como de conteúdo.
- ii) A poetização de problemas caros ao existencialismo, nomeadamente, os da vida, da morte, do amor, do tempo.
- iii) A valorização de referências sociais, ideológicas e políticas do seu tempo.
- iv) A reflexão sobre a própria poesia.

Penso porém que contexto do ensino do PLE, este último aspeto – a metapoesia –, pela sua especificidade poética, será menos apropriado ao estudo da língua.

## 2.4. O universo temático

Segue-se uma breve nota para sistematizar a temática drummondiana, que tenho vindo a discutir.

Em 1962, no mesmo ano em que surgia *Lição de Coisas*, Drummond lançou *Antologia Poética*. Não se trata de uma coincidência. Nota-se que *Lição de Coisas* se desvinculou de formas precedentes ao nível da estruturação temática. No entanto, paralelamente à inovação estrutural dessa obra, o poeta reúne, em *Antologia poética*, agora numa perspetiva sincrónica, poemas representativos da sua obra até então produzida em que se percebem os seguintes temas: *o indivíduo; a terra natal; família; amigos; choque social; o amor; a poesia; exercícios lúdicos; uma visão da existência* (Achcar, 2000:14).

A renovação de Drummond em 1962 é, por um lado, uma superação inovadora das obras anteriores; por outro lado, parece-me um resumo e uma revisitação dessas obras, o que nos induz a interpretar a sua poesia como um todo sistemático.

## 3. Esboço de um percurso de ensino

### 3.1 Hipótese(s) de *corpus* poético

A seleção do *corpus* que proponho baseia-se nos temas mais significativos da poesia drummondiana, de acordo com a opinião de críticos e especialistas da obra. A minha escolha tem também em conta a sua possível adequação no âmbito do ensino da literatura estrangeira. Tendo em consideração a compreensão dos alunos na leitura, prepararei a abordagem de 18 poemas que fazem parte de dez obras. São respetivamente 5 poemas de *Alguma Poesia*, 1 de *Brejo das Almas*, 4 de *Sentimento do Mundo*, 1 de *José*, 3 de *A Rosa do Povo*, 1 de *Claro Enigma*, 1 de *Fazendeiro do Ar*, 1 de *Menino Antigo*, 1 de *Corpo*. Como se vê, a maior parte dos poemas pertencem a *Alguma Poesia*, *Sentimento do Mundo* e *A Rosa do Povo*, sinalizando transições importantes.

Passo a discriminar os temas escolhidos e os poemas em que eles serão abordados, para exemplificar uma proposta didática:

♦ **O amor**, com os poemas “Quadrilha” (*Alguma Poesia*), “Não se mate” (*Brejo das Almas*), “Amar” (*Claro Enigma*), “As sem razões do amor” (*Corpo*).

♦ **O choque social**, com os poemas “Sentimento do mundo” (*Sentimento do Mundo*), “Elegia 1938” (*Sentimento do Mundo*), “Os ombros suportam o mundo” (*Sentimento do Mundo*), “Caso do vestido” (*A Rosa do Povo*), “Morte do leiteiro” (*A Rosa do Povo*).

♦ **A reflexão existencial**, com os poemas “No meio do caminho” (*Alguma Poesia*), “José” (*José*), “O enterrado vivo” (*Fazendeiro do Ar*).

♦ **A memória**, com os poemas “Infância” (*Alguma Poesia*), “Cidadezinha qualquer” (*Alguma Poesia*), “Confidência do Itabirano” (*Sentimento do Mundo*), “Retrato da família” (*A Rosa do Povo*), “Homem livre” (*Boitempo II: Menino Antigo*).

♦ Reserva para uma primeira aula, de introdução à linguagem drummondiana, o “Poema de sete faces” (*Alguma Poesia*).

Como já antes foi referido, as competências linguísticas dos alunos não permitem a inclusão de poemas mais difíceis, como os de cariz metapóético e experimental. No entanto, o professor pode ler alguns deles, para que os estudantes tomem consciência das suas próprias dificuldades e, dessa forma, desenvolvam as capacidades de compreensão e alarguem o seu vocabulário. Dou como exemplos possíveis os seguintes: “Sinal de apito” (*Alguma Poesia*), “Áporo” (*A Rosa do Povo*), “Poesia” (*Alguma Poesia*), “Consideração do poema” (*Sentimento do Mundo*), “Oficina irritada” (*Claro Enigma*), “Morte no avião” (*A Rosa do Povo*), “Telegrama” (*Menino antigo*).

Em minha opinião, uma abordagem escolar deve começar com textos da primeira obra do autor, dado que, como é o caso de Drummond, logo a partir deles se manifesta o seu génio e criatividade poética. É por essa razão que começarei com o “Poema de sete faces” que permite sensibilizar os alunos para a diversidade intrínseca à sua linguagem.

### **3.2. Estratégias de leitura: breve justificação**

Fundamentando-me num estudo de José Augusto Cardoso Bernardes, onde se encontram valiosas sugestões para caminhos para o ensino da literatura, que considero pertinentes também para a didática da literatura estrangeira, parece-me essencial ter em consideração os seguintes vetores: explicação semântica, abordagem de aspetos estilísticos e contextualização histórico-cultural. Prosseguindo esta etapa em que o professor orienta os estudantes a “entrarem” no texto, Bernardes sugere um diálogo que sirva o processo de reconhecimento por parte dos alunos dessas dimensões textuais. Esta é a fase que o autor designa de “interpelativa”, que

desempenha um papel fundamental no processo de reconhecimento do texto poético (Bernardes, 2005).

Para uma orientação geral da leitura, na dimensão processual, sugerimos que se observe um conjunto de atividades a realizar antes da aula, durante a aula e depois da aula. Esta questão já foi objeto de uma exposição de cariz teórico-literário no Capítulo II (**Enquadramento teórico-literário e didático-pedagógico**). Retomando-a agora na presente alínea, sugiro que o professor oriente os alunos para fazerem uma pesquisa sobre o autor, antes do início do seu estudo em aula. Com essa pesquisa, os alunos ficarão com uma ideia geral acerca do autor e da sua biografia. A leitura prévia pode realizar-se tanto em aula como em outros espaços. Esta leitura, em silêncio, dará os alunos uma primeira e provisória impressão dos textos. É fundamental que assinalem o vocabulário desconhecido e que façam consultas de dicionários de língua portuguesa para que possam compreender melhor os textos e assim alargarem o seu conhecimento lexical.

Em aula, num processo de interação verbal (favorecendo o ensino da dimensão oral da língua), haverá espaço para uma troca de impressões e esclarecimento de dúvidas, para apresentarem as suas primeiras impressões dos textos.

Prosseguindo, uma vez que se considere que os textos foram suficientemente compreendidos pelos alunos, é o momento de proceder-se a leituras em voz alta, incentivando-os a fazê-la, mesmo que revelem dificuldades e resistências, como referi anteriormente. No entanto, uma primeira leitura em voz alta deve ser a do professor para constituir um modelo de leitura, pois o professor sabe ler com expressividade, valorizando a dimensão musical do texto poético, o ritmo, etc. Uma outra hipótese é usar gravações em áudio, disponíveis também no Youtube.

Via de regra, pretendo adotar métodos interativos na abordagem didática dos textos. Por exemplo, o modo de pergunta e resposta (“Q&A”, segundo diversos autores, como Jocelyn Giasson e Isabel Solé) revela-se pertinente no processo interativo de análise do texto. Neste processo, os alunos são solicitados a levantarem questões e a expressarem dúvidas que serão discutidas na aula. Na discussão em conjunto, pode promover-se a realização de outras atividades. Uma delas é a atividade conhecida por “chuva de ideias”, expressão que constitui uma tradução em português do termo inglês *brainstorming*. Trata-se de um processo no qual os leitores conseguem libertar a imaginação, através de uma estimulação dinâmica, ao mesmo

tempo que associam ideias. Desta forma, é provável que os alunos possam romper bloqueios e alcançar a compreensão.

Para que se obtenha um conhecimento organizado sobre as matérias em estudo, é recomendável que o professor construa com os alunos esquemas e gráficos (entre outros instrumentos), que facilitem o processo de descodificação do vocabulário, de compreensão das ideias-chave, dos temas, dos aspetos formais. Naturalmente que os instrumentos de apoio à compreensão e à análise serão elaborados de acordo com a especificidade de cada poema, pois estou consciente de que a leitura, em especial da poesia, não se submete a esquemas rígidos. É preciso valorizar a dimensão figural do texto poético dado ser, em si mesmo, uma forma de linguagem.

Observando os passos que estou a sugerir, com base em estudos indicados anteriormente no Capítulo II, penso que as estratégias de pós-leitura poderão ser verdadeiramente eficazes<sup>14</sup>. Qualquer estratégia é um apoio para uma melhor compreensão do texto, que associa conhecimento e fruição.

A compreensão do universo poético, na sua dimensão intrinsecamente textual, beneficia de leituras conduzidas pela observação da subjetividade do leitor, do seu conhecimento de mundo, e por esta via, acredito que possam tais leituras contribuir para a descoberta da beleza desconhecida de um texto. De acordo com as peculiaridades da poesia, o professor da literatura poderá recorrer a materiais de natureza sonora e visual.

Dadas estas explicações prévias, passo a apresentar uma proposta de leitura e abordagem de um conjunto de poemas de Drummond, conforme referido anteriormente.

A opção pela apresentação de linhas de abordagem de vários poemas, de forma individualizada (a maior parte deles, na íntegra), justifica-se, em função da necessidade de proporcionar aos alunos a oportunidade de estabelecerem um contacto mais íntimo, mais direto e mais profundo com cada um dos poemas escolhidos. Esta opção acaba por consagrar um maior tempo e um maior espaço para o conhecimento e a fruição da poesia de Carlos Drummond de Andrade pelos alunos chineses.

Passo a apresentar algumas estratégias de leitura dos textos que optei por transcrever (a maior parte dos quais na íntegra)<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Neste ponto, estou a considerar os conceitos de “pré-leitura”, “leitura” e “pós-leitura”, que foram referidos no Capítulo II.

<sup>15</sup> Os textos de Drummond foram transcritos das obras indicadas na bibliografia ativa.

### 3.2.1. Estratégias de leitura do “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 amarelas.  
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.  
Porém meus olhos  
não perguntam nada.

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 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.

A opção por iniciar a apresentação de estratégias de leitura por este poema justifica-se pelo facto de tratar-se de um texto significativo, que abre o livro *Alguma Poesia*, poema que é representativo tanto da primeira fase como do conjunto da obra poética de Drummond.

Assim, a abordagem deste poema deve ser muito bem pensada e planificada pelo professor, pois trata-se da leitura do primeiro poema de Drummond. Essa leitura deve ser realizada de forma a marcar a experiência de gnose e fruição estética; é desejável que seja impressiva e lhes fique na sua memória literária. Para que os alunos identifiquem no texto as diferentes faces referidas no título, o professor deve orientar a observação de cada face, configurada de forma independente. Como se vê, no poema acima transcrito, não se observa uma ligação



lógica entre as sete faces, que correspondem ao conjunto das sete estrofes. Por esta razão, penso justificarem-se algumas questões dirigidas aos alunos, que possam auxiliar uma primeira compreensão:

- a. Identifica os elementos ou palavras que consideras representativas das faces do poema.
- b. Que sentidos percebes em cada estrofe?
- c. Qual te parece ser a personalidade representada em cada uma?
- d. Como vês a figura de Carlos? Tece algumas considerações sobre ela.

Com um breve questionário, os alunos releem o poema para repensar e amplificar a sua compreensão. Depois de uma primeira leitura, é necessário que o professor faça uma abordagem explicativa acerca da forma como o poema é estruturado: cada estrofe representa uma identidade do “eu-lírico”. Não estamos perante um modo de enunciação sequencial; pelo contrário, verificamos já neste poema a tendência do poeta para uma elaboração estilística de modo fragmentado.

Partindo da estruturação fragmentada, podemos sintetizar em dois pontos, questões essenciais para a compreensão do poema pelos alunos: (1) a presença de sete perspetivas diferentes que constituem o sujeito lírico e (2) a evidência de uma estilística muito própria, designada pelos críticos de “estilística da fragmentação”. É o momento de recordar que a singularidade desta composição reside também na irregularidade métrica.

Após uma abordagem global do poema, passa-se a uma análise mais específica de cada uma das estrofes. Na primeira sublinham-se as palavras “torto” e “gauche”, que sugerem uma primeira impressão do sujeito lírico “Carlos”. Essa figura é, desde o seu nascimento, torcida e desajeitada. De acordo com os críticos, a identidade “gauche” de Drummond significa “basicamente o indivíduo desajustado, marginalizado, *à esquerda* dos acontecimentos” (Sant’Anna, 1980: 38). Como se poderá concluir, a descrição do “anjo torto” traça a identidade da figura de Carlos, que se apresenta como homem “gauche”.

A segunda estrofe evoca uma atmosfera exemplificativa do desejo que anima todo o ser humano.

Na terceira estrofe, o poeta refere “o bonde”, meio de transporte popular usado no Rio de Janeiro, onde se aglomeram pessoas das mais diversas origens raciais. É esta diversidade étnica que o poeta representa com a expressão “tanta perna”. Com efeito, importa valorizar

com os alunos essa dimensão “melting pot”, que caracteriza o Brasil e que é essencial para a compreensão cabal deste poema.

Para que os alunos compreendam o que é “o bonde”, o professor poderá apresentar imagens, que se encontram disponíveis também na internet.

O professor poderá chamar atenção dos alunos para duas atitudes do sujeito poético: a de aparente observação “Porém meus olhos/não perguntam nada” e a outra, voltada para a reflexão: “Para que tanta perna/meu Deus/pergunta meu coração”. Considero que o “coração” é uma metáfora da mente que pensa e sente.

A quarta face apresenta um fragmento do “eu” desajeitado e tímido (“quase não conversa”). Por um lado, manifesta-se a timidez do sujeito, perante o mundo exterior; por outro lado, a figura poética parece convencional, séria e forte. Nesta estrofe, o autor criou novamente um confronto entre o “eu lírico” e o mundo, e continua a projetar a mesma figura, que mostra a sua identidade, isto é, de alguém que se considera “torto” e “gauche”.

A quinta estrofe cita, talvez ironicamente, as palavras de Cristo na cruz. Provavelmente, pode ser vista uma alusão à crise no valor cristão da fé. Um homem com fé será libertado e salvo por Deus, mas não é isso que o poeta sente, pois ele apresenta-se como fraco.

A sexta estrofe revela um estado de “eu versus mundo”, envolvendo uma dimensão semântica (a vastidão do coração) em associação com o uso da rima. Estes versos, dos mais conhecidos do poeta, sugerem ironia e humor no seu confronto com o mundo.

Na última estrofe surge novamente a ironia na relação entre emoção, lua e o efeito de álcool.

Depois da leitura, esperamos que os alunos possam ficar com uma primeira impressão do texto poético de Drummond, nomeadamente, das características modernistas e da sua personagem poética (Carlos). A análise do “Poema de sete faces” é, sobretudo, um processo inicial para compreender o multifacetado “eu-lírico” de Drummond, que se pode aproximar do cubismo na pintura. A fragmentação do poema recorda-nos a arte modernista, que apresenta semelhantes características e tendências. Por isso, será pertinente mostrar pinturas ou outras obras artísticas modernistas, que permitirão ampliar a imaginação dos estudantes e facilitar a sua compreensão do poema. Por exemplo, as obras de Picasso podem ajudá-los a visualizar as características geométricas, representando diferentes partes de um objeto ou objetos no mesmo plano (Costa, 2012:132). Com tal apresentação visual, tentamos associar arte e literatura, vendo de que modo fragmentos ou ângulos distintos se movimentam num plano.

### 3.2.2. A temática do amor: estratégias de leitura

O tema do amor é um tema universal, que atravessa todas as civilizações, e se manifesta nas mais variadas expressões artísticas.

Quando falamos sobre o amor, em contexto escolar e não só, sabemos que cada pessoa tem uma perspectiva emocional distinta. Lembrando o soneto “Amor é um fogo que arde sem se ver”, de Camões, não é suposto definir em termos lógicos o sentimento. A leitura em aula de poemas sobre esta temática é importante, pois permite que os alunos os comparem com os seus próprios valores, ideias e experiências e compreendam a dimensão abstrata desse conceito.

O meu objetivo é apenas uma aproximação a este tema nuclear da poesia de Drummond, apresentando e explicando aos estudantes os conceitos e as definições que o poeta formulou em várias fases da sua obra.

A leitura e a abordagem de um conjunto de poemas, em aula, implica que os alunos façam uma leitura prévia e apresentem, individualmente ou em grupo, a sua interpretação.

#### ♦ “Quadrilha”

João amava Teresa que amava Raimundo  
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili  
que não amava ninguém.  
João foi pra 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.

Uma pré-leitura do texto em aula, com os alunos faz todo o sentido. Começaria por chamar a atenção dos alunos para o título. Poderia dirigir-lhes a seguinte pergunta: o que é uma quadrilha? Possivelmente, nenhum aluno saberia dar uma resposta, por simples desconhecimento da palavra. Apresentaria, então, um vídeo exemplificativo dessa dança. Como se sabe, a quadrilha é uma dança de origem holandesa, mas, no caso da sua expressão brasileira, sofre evidentemente grande influência das danças populares portuguesas, especificamente da quadrilha lusa.

É interessante começar a abordagem desta temática do amor com este poema porque ele permite também aos alunos o conhecimento de uma prática cultural. Referindo-se à possível motivação para a criação deste poema, comenta Gilberto Mendonça Teles, que essa dança

“deve ter ficado na sua memória, como reminiscência infantil dos tempos de Itabira” (Teles, 1976: 87).

De facto, o visionamento de um vídeo e também de imagens fotográficas ou de pinturas exemplificativas dessa modalidade de dança popular favorece a apreensão do significado do título.



Quadrilha de uma Festa de São João, no Brasil<sup>16</sup>

O vídeo que pretendo apresentar é um exemplo desta dança no Brasil<sup>17</sup>. Podemos ver que “Quadrilha” é uma dança constituída por quatro ou mais pares que se posicionam inicialmente uns em frente aos outros. De um lado temos as damas e do outro, os cavaleiros.

Deixo apenas algumas sugestões de estratégias de exploração do poema e dos materiais em multimédia. Não farei propriamente uma análise aprofundada do texto. Depois da explicação do título, a aula prosseguiria com outros aspetos. A destacar a estrutura circular, exemplificativa de uma construção anafórica, baseada na repetição do pronome relativo “que”. De certo modo, o poema tem uma dimensão narrativa. Estamos diante de um modelo de relacionamento humano, num processo de estreito encadeamento também a nível discursivo. A personagem Lili, referida por último, que não amava ninguém, acabou por se casar com Fernandes, uma outra personagem que não fazia parte da história.

---

<sup>16</sup> Fonte: <https://365salvador.wordpress.com/2013/06/24/24-de-junho-concurso-de-quadrilhas/>. Consultado em 21-9-2018.

<sup>17</sup> Deixo uma sugestão de um vídeo brasileiro, no Youtube, representativo da quadrilha dançada numa festa de São João no Estado da Paraíba, a mais conhecida festa junina do país. Eis o link: <https://youtu.be/fGyZhtTopM4>. Será igualmente interessante apresentar a letra de uma quadrilha brasileira, envolvendo todas as vozes. Além disso, também se pode apresentar fotografias e vídeos da quadrilha portuguesa.

A partir do quarto verso, o poeta descreve a história de cada personagem, com desfechos diferentes. Raimundo e Joaquim tiveram um final trágico. Teresa optou por ingressar no convento e Maria “ficou para tia”. Não sabemos, porque o poema não o diz, o significado profundo do casamento de Lili com J. Pinto Fernandes. O mesmo ocorre relativamente à partida de João para os Estados Unidos. Em conclusão, o poema deixa em aberto o significado dessas trajetórias de vida.

Podemos conduzir os alunos para uma observação do contraste entre o início e o desfecho da história de cada figura, referida no texto com um nome próprio.

Uma conclusão possível, na abordagem dos sentidos deste poema, poderá ser formulada, integrando a ideia de que não é possível prever o futuro.

Importa referir as opiniões de Achcar e Teles. Achcar considera que “muito significativo é que a Lili casou, não com o pronome, mas com o inicial e o sobrenome. Portanto, no contexto do poema, ao grupo dos pronomes se associam o sentido de *intimidade, amor e não-casamento*, enquanto o outro grupo, constituído por Lili e J. Pinto Fernandes, é em tudo oposto ao primeiro, pois os sentidos aqui são não-intimidade, não amor e casamento” (Achcar, 2000: 27). Essa interpretação permite uma nova visão sobre o “amor” no poema, pois o casamento não é necessariamente uma forma de relação amorosa. Assim, não há uma relação direta entre o casamento e o amor. Num relacionamento não há uma previsibilidade lógica que se possa explicar. Sem grandes aprofundamentos, o professor poderá fazer com os alunos uma reflexão sobre a “versatilidade, as frustrações e desencontros dos amantes na vida real e a procura às vezes infinita do ser amado” (Teles, 1976: 86).

Concluindo, a abordagem deste poema em sala de aula, pode motivar a leitura de outros. Em particular, a musicalidade do texto há de ficar no ouvido dos leitores. Como mostrou Affonso Romano Sant’Anna, o ritmo do texto, tendo como núcleo o verbo amar, no pretérito imperfeito, acentua o encadeamento das ações e exprime o movimento interno do poema. (Sant’Anna, 1976:87).

#### ❖ "Não se mate"

“Não se mate”, em *Brejo das Almas*, representa um tipo de amor associado ao sofrimento e à dor. No entanto, o sujeito lírico considera que o sofrimento é constante da vida. Por esta razão, o sujeito tem vontade de “matar-se”.

Ao mesmo tempo, observa-se que a figura poética “Carlos”, já conhecida em “Poema de sete faces” surge de novo. Através desse sujeito lírico, Drummond consolidou tensões importantes na sua poesia.

A partir da ideia de “suicídio”, presente no título do poema, podemos apresentar aos alunos outras histórias de amor trágico, como o desfecho da história “Romeo e Julieta” de Shakespeare. Isso leva-nos a pensar numa pergunta: se os amantes ouvissem as palavras desse poema, seria possível escaparem do destino da morte? Segue-se a análise do poema “Não se mate”:

Carlos, sossegue, o amor  
é isso que você está vendo:  
hoje beija, amanhã não beija,  
depois de amanhã é domingo  
e segunda-feira ninguém sabe  
o que será.

Inútil você resistir  
ou mesmo suicidar-se.  
Não se mate, oh não se mate,  
Reserve-se todo para  
as bodas que ninguém sabe  
quando virão,  
se é que virão.

Drummond nunca deixou de ser um pessimista na sua poesia e permaneceu fiel a este sentimento.

Na primeira estrofe, salientam-se os dois versos iniciais, que sugerem inquietude e insegurança. Porém tal sentimento não se controla pela força do sujeito. Esta estrofe aponta para a necessidade de controlar o desespero causado pela decepção amorosa. Com efeito, o amor é uma experiência desordenada e imprevisível. Ao mesmo tempo, o verso “hoje beija, amanhã não beija” manifesta o próprio humor do poeta: a emoção é mutável. Vale mencionar aqui que os três elementos: “ironia”, “humor”, “repetição”, confluem na “originalidade” e na “atualidade” da obra drummondiana e continuam a influenciar outros autores (Teles, 1976: 65).

Na segunda estrofe, o autor representa a força irresistível do amor. Por ser demasiado triste e doloroso é que o amor fez brotar em Carlos a ideia de se suicidar.

O amor, Carlos, você telúrico,  
a noite passou em você,  
e os recalques se sublimando,  
lá dentro um barulho inefável,  
rezas,

vitrolas,  
santos que se persignam,  
anúncios do melhor sabão,  
barulho que ninguém sabe  
de quê, praquê.

O verso “a noite passou em você”, na terceira estrofe, sugere uma intensificação do sofrimento amoroso no íntimo do sujeito, espaço que também é sugerido na última estrofe. Observamos uma oposição entre a intimidade do poeta e a vida lá fora, real, onde acontecem coisas. De acordo com esta terceira estrofe, parece estar em causa uma representação da intimidade e da exterioridade. No plano exterior, há barulhos cruzados, ou seja, o som das rezas, o som das vitrolas e provavelmente o som dos anúncios publicitários. O poeta refere duas realidades que no poema aparecem ligadas na sequência sintática dessas estrofe, a do barulho interno que é “inefável” e que não alcança a compreensão das pessoas: barulho que “ninguém sabe/de quê/parquê”.

Entretanto você caminha  
melancólico e vertical.  
Você é a palmeira, você é o grito  
que ninguém ouviu no teatro  
e as luzes todas se apagam.  
O amor no escuro, não, no claro,  
é sempre triste, meu filho, Carlos,  
mas não diga nada a ninguém,  
ninguém sabe nem saberá.

Na última estrofe, fica enaltecida a compreensão do poeta sobre a vivência do amor. Ele conclui que continua “melancólico e vertical” e que a sua condição o leva somente a expressar um grito, uma fala. Mas esse grito que parece ser o espaço da própria criação poética é um grito não compreendido pelos outros: “Você é a palmeira, você é o grito/que ninguém ouviu no teatro/e as luzes todas se apagam”. O poeta fica sozinho, concluindo que Carlos, seu filho, não deve transmitir aos outros essa conclusão, que ficará somente para ele.

Podemos concluir a abordagem do poema, dando a oportunidade aos alunos de fazerem uma comparação entre o Carlos do “Poema de sete faces” e o Carlos deste. Como afirma Gledson: “Este poema compartilha alguns traços já comentados: a situação ambígua do eu, a preocupação melodramática com suicídio ou a confusão dos mundos interior e exterior” (Gledson, 1981:105). É importante mencionar também a posição de Sant’Anna, ao considerar que “o poeta amava disfarçar-se em pseudônimos, em que o poeta se refere a si mesmo de maneira

direta, chamando-se pelo próprio nome”. Com esta figura, Drummond mantém um “diálogo sujeito-autor” (Sant’Anna, 1980: 41).

#### ❖ “Amar”

*Brejo das Almas* (1934) concentra o universo do amor, também na sua expressão erótica. Nas obras seguintes, devido à transformação do contexto sociopolítico no âmbito mundial e brasileiro, a produção poética de Drummond passa a uma fase em que se destacam os problemas sociais. Pelo exposto, conclui-se que a atitude do poeta em relação ao amor se transforma.

O lirismo amoroso marca o poema “Amar”, bastante representativo da imagem do amor puro e apaixonado. Influenciado pela atmosfera global que então se vivia no Brasil, este poema representa um sujeito poético melancólico, que reflete sobre a própria tristeza daquele que ama.

Uma estratégia possível para abordar o poema com os alunos será construir com eles uma tabela, elencando palavras ou expressões.

Transcrevemos a primeira estrofe:

Que pode uma criatura senão,  
entre criaturas, amar?  
amar e esquecer,  
amar e malamar,  
amar, desamar, amar?  
sempre, e até de olhos vidrados, amar?

Para começar a aula, parte-se dos dois primeiros versos, utilizados em forma de pergunta dirigida aos alunos, solicitando-lhes uma resposta por escrito, que pode ser uma mensagem curta e breve. O sujeito lírico exprime a condição humana perante a inevitabilidade da experiência amorosa. Mostra-se tenso, perdido, confuso, “de olhos vidrados”.

É imprescindível notar o valor das interrogações retóricas que vão ao encontro da conceção do sentimento amoroso representado no poema, ou seja, a inevitabilidade do amor na existência humana. A interrogação retórica constitui uma forma de afirmar estilisticamente esta ideia.

Na segunda e na terceira estrofes surge o problema de aceitar e amar o que a vida oferece, como se vê em alguns versos: “Amar o que o mar traz à praia”, “Amar solenemente as



palmas do deserto”. Aqui, “mar” e “deserto” simbolizam a condição ambivalente do sujeito, que experimenta incerteza, indecisão, dúvida.

Na terceira estrofe, é necessário decodificar vocábulos e expressões, como “inóspito”, “áspero”, “vaso sem flor”, “chão de ferro”, “o peito inerte”. Identificamos, na tabela abaixo, a título de exemplo, expressões e palavras de difícil compreensão, indicando, ao lado, significados possíveis.

<b>Expressões do poema</b>	<b>Sentidos</b>
“inóspito”	que oferece más condições para a existência do homem
“áspero”	duro, desagradável
“vaso sem flor”	falta de beleza/vazio
“chão de ferro”	dureza
“peito inerte”	indolente/passivo

O poeta remete-nos para a essência do amor: em todo o tempo, precisamos de aceitar tudo, isto é, as coisas boas e também as coisas más, porque elas fazem parte da condição humana, isto é, o homem parece estar condenado a amar.

Seguidamente, na quarta estrofe, o poeta concluiu que o “amor sem conta” é o nosso destino: “Distribuído pelas coisas pérfidas ou nulas”, “Doação ilimitada a uma completa ingratidão”. Enfim, o amor não é apenas aceitar tudo, mas entregar ou acolher tudo. De forma irregular e complexa, o sentimento amoroso é comparado a uma “concha vazia” e a um ciclo “do amor à procura”.

Amar a nossa falta mesma de amor, e na segura nossa,  
 amar a água implícita, e o beijo tácito, e a sede infinita.

A última estrofe pode ser vista como a confirmação das ideias expressas na estrofe anterior: “amar a nossa falta mesma de amor”. Os adjetivos “implícita”, “tácito”, “infinita” sugerem a complexidade do amor. Como afirmou Gledson, “Devemos amar até as coisas mais

vulgares e inúteis, na perfeita consciência de sua inutilidade, porque estamos sem outra alternativa” (Gledson, 1981: 229).

#### ❖ “As sem-razões do amor”

Após ter apresentado uma proposta de abordagem de três poemas muito importantes, no âmbito da temática amorosa, passo a apresentar algumas sugestões (muito genéricas) para uma leitura do poema “As sem-razões do amor”, que integra a obra *Corpo* (1984).

De acordo com a metodologia que tenho vindo a seguir, proponho que os alunos façam uma leitura prévia. Trata-se de um texto escrito dois anos antes do falecimento de Drummond. É pois um poema representativo do final da sua trajetória poética, no que diz respeito à temática em apreço, no qual o amor é definido como algo forte, inexplicável, fora do controlo dos seres humanos. É compreensível que este poema constitua uma imagem significativa do amor, como uma forma de viver e pensar na morte. Neste sentido, sugiro a elaboração e aplicação, em contexto de sala de aula, de um questionário com algumas perguntas, como por exemplo:

- a) Como justifica Drummond “as sem-razões” do amor? Como se pode compreender o amor neste poema?
- b) Compara este poema com outros que já conheces, indica aquele que mais apreciaste e explica as tuas razões, apresentando três breves justificações.
- c) A partir do que conheces sobre a poesia de temática amorosa, em Drummond, escreve um poema sobre o amor.

### 3.2.3. A temática social: estratégias de leitura

A segunda fase de Drummond, de acordo com estudiosos da sua obra, é considerada de cariz mais social, evoluindo poemas relacionados com acontecimentos sociais, por vezes, fazendo referência a vivências individuais. Nessa perspetiva, o poeta identifica-se com a própria alma nacional, com plena consciência do contexto social brasileiro e mundial. Tal como Camões, que nos deu a conhecer o seu forte patriotismo e a história da época dos Descobrimentos, Drummond também ambicionou expressar o seu nacionalismo, atingindo o ponto mais alto dessa expressão nas obras *Sentimento do Mundo* (1940) e *A Rosa do Povo* (1945). Nelas manifesta, por um lado, a sua grande preocupação perante a crise no país e no mundo, e, por outro, o desejo de poder testemunhar o novo mundo. Drummond é um poeta da esperança.

Ambas as obras são marcadas pela Segunda Guerra Mundial e pelo contexto da Ditadura imposta pelo regime do Estado Novo. Assim, faz todo o sentido trabalhar poemas sobre eventos contemporâneos e, desta forma, conhecer a “sociedade” em que o poeta viveu.

Os quatro poemas considerados neste ponto têm origem nesse tempo histórico. Com a sua leitura, estaremos perante imagens dessa atmosfera brasileira, da década de 1940, em particular. Além disso, eles representam a perplexidade espiritual do autor, as suas inquietações.

#### ♦ “Sentimento do mundo”

Com efeito, o poema “Sentimento do mundo” veicula enfaticamente o desejo de abraçar os problemas do mundo e os da sua condição do poeta.

O poema abre a coletânea com o mesmo nome. À medida que vai expressando preocupação, desassossego e solidariedade, representa a complexidade da fusão do sentimento do mundo com o sentimento de si próprio. É sempre esta fusão de sentimento e de ideias que configura também a estilística da repetição.

Transcrevo a estrofe:

Tenho apenas duas mãos  
e o sentimento do mundo,  
mas estou cheio de escravos,  
minhas lembranças escorrem  
e o corpo transige  
na confluência do amor.

Os dois primeiros versos são os mais conhecidos. Esta primeira estrofe sugere sentimentos resultantes da consciência de que o poeta possui do sofrimento do mundo (“estou cheio de escravos”). Apesar de sentir o mundo que sofre, o poeta consegue dar espaço em si para o amor: (“e o corpo transige/na confluência do amor”). Tal “confluência do amor” sugere a sua sede de amar, sem deixar de lado a consciência do mundo.

Vejamos como essa fusão de sentimentos e de ideias é desenvolvida na segunda estrofe:

Quando me levantar, o céu  
estará morto e saqueado,  
eu mesmo estarei morto,  
morto meu desejo, morto  
o pântano sem acordes.

Observa-se uma transformação na atitude do poeta que passa a expressar a morte do mundo. Trata-se de uma condição diferente da que é enunciada na primeira estrofe, onde ha-

via emoção. Parece que o sujeito perdeu a capacidade de sentir o mundo e por isso, a realidade que descreve é a de um mundo sem vida. Tudo estará morto, até o próprio poeta, não há mais vida, não há mais sentimento.

Seguem-se outros problemas representados na terceira estrofe:

Os camaradas não disseram  
que havia uma guerra  
e era necessário  
trazer fogo e alimento.  
Sinto-me disperso,  
anterior a fronteiras,  
humildemente vos peço  
que me perdoeis.

Nesta estrofe, surge uma nova transição. Aqui, o poeta refere-se a uma “guerra”. De que guerra se trata? Os vocábulos “camaradas”, “guerra”, “fogo” e “fronteira” conduzem-nos ao campo lexical e semântico da guerra. Estamos perante um processo de metaforização do sofrimento humano. Com a consciência desta guerra, deste sofrimento, o sujeito lírico manifesta-se desorientado e isolado (“disperso”), e por isso pede perdão aos “camaradas”: “Sinto-me disperso/anterior a fronteiras/humildemente vos peço/que me perdoeis”. Esta referência aos camaradas pode ser interpretada com uma alusão àqueles que sofrem como o poeta, sejam artistas, poetas, ou quaisquer pessoas.

Quando os corpos passarem,  
eu ficarei sozinho  
desfiando a recordação  
do sineiro, da viúva e do microscopista  
que habitavam a barraca  
e não foram encontrados ao amanhecer  
  
esse amanhecer  
mais noite que a noite.

Passamos à quarta e à quinta estrofes, que apresento em conjunto devido à sequência entre ambas, formando um todo, ainda que os dois versos finais justifiquem uma reflexão específica.

A imagem do “corpo” veiculada na primeira estrofe surge novamente na quarta. Mas, enquanto o corpo referido na primeira estrofe sugere o do próprio poeta, agora o corpo de que se fala é o dos homens. Assim, “corpos” é uma imagem que representa a morte dos homens e a tragédia espelhada na impossibilidade de os encontrar. Com essa morte da humanidade, o

poeta permanecerá sozinho, recordando as vítimas que não foram encontradas, falando dos homens.

O verso “desfiando a recordação/do sineiro/da viúva e do microscopista” é muito sugestivo do gesto e das suas ações. O verbo *desfiar*, por associação com o desfiar das contas do rosário, alude implicitamente à atitude do poeta, que continua no seu ofício a manter viva a memória das coisas. Ele nunca esquecerá esta “guerra” – metáfora que representa o sofrimento de toda a humanidade.

Os dois últimos versos, que fazem um bloco com a quarta estrofe, apontam para uma conclusão terrível: os sofrimentos continuarão, pois o dia seguinte continuará sombrio. Ou seja, o poeta não consegue ver esperança de um novo dia. Conclui-se que a obscuridade permanecerá perante a impossibilidade de os homens criarem uma nova era.

Com este poema, Drummond mantém o seu estilo, o de mesclar a subjetividade (polo do sentimento e da interioridade) com a objetividade (polo da exterioridade). Considerando as coisas exteriores, o poeta reflete a complexidade do seu sentimento relacionado com o mundo.

Depois de fazer com os alunos a análise do poema, considerando as sugestões que apresentei, o professor poderá propor à turma uma discussão sobre o sentimento do poeta.

No final da aula pode-se concluir que, a partir desse poema, Drummond leva a sua poesia a um novo patamar. O poema “Sentimento do mundo” é, de facto, representativo de um momento social marcante na trajetória poética de Drummond. Foi a partir da obra com o mesmo título que o poeta amplificou, com a força que lhe é reconhecida, a temática social, e com ela estabeleceu, claramente, um evidente confronto entre o eu e o mundo.

Por outras palavras, ao sentimento do mundo corresponde um sentimento da forma, o qual, num longo intervalo da trajetória do poeta (grosso modo entre 1935 e 1946), se caracterizou pela máxima porosidade em relação à experiência histórica (Moura, 2002: 24).

O trabalho com os alunos alcançará um maior nível de eficácia interpretativa com uma pesquisa centrada no contexto histórico e político a que o poema alude. Drummond, cidadão crítico, na sua angústia existencial, mostra-se sensível a conflitos bélicos que dilaceravam certas regiões do mundo (Guerra Civil de Espanha, guerra sino-japonesa, que teve início em 1937, prenúncio de guerra na Europa).

#### ❖ **“Elegia 1938”**

O poema em apreço, que também inserimos na temática social, é representativo do espaço conferido pelo poeta a questões da política brasileira, na época da ditadura de Getúlio Vargas. Escrito um ano antes do início da Segunda Guerra Mundial e no segundo ano da fundação do Estado Novo (1937 a 1946) o poema alude a um período de grande desenvolvimento industrial e, ao mesmo tempo, de crise política a nível mundial. É pois a manifestação de um poeta revoltado.

Uma abordagem possível deste poema em aula que contribua para alargar os conhecimentos dos alunos sobre questões sociopolíticas, tanto brasileiras como mundiais, implica um trabalho de pré-leitura do texto. Nesse trabalho o professor orienta os alunos a fazerem uma pesquisa sobre o ambiente histórico acima referido.

Uma estratégia possível para rentabilizar o trabalho feito em sala de aula será compor grupos de alunos em que cada um apresente uma síntese da sua compreensão global de cada uma das estrofes.

Considerando que este poema é emblemático da representação do contexto social do Brasil desta época, evocando questões muito específicas da política, um trabalho sobre estes aspetos parece mais apropriado do que fazer com os alunos uma análise minuciosa de cada uma das cinco estrofes.

#### ❖ **“Os ombros suportam o mundo”**

A temática social é evidente em “Os ombros suportam o mundo”. Partindo do título, é importante explorar com os alunos os seus sentidos. A imagem dos ombros a suportar o peso do mundo, no título, evoca uma afirmação de grande solidariedade através da poesia para com o sofrimento humano.

Depois da pré-leitura, o professor pode formular uma primeira pergunta aos alunos: “De que fala este poema?”. O intuito da pergunta é orientar os alunos para identificarem os temas principais: a passagem do “tempo” e a aprendizagem da vida. O poeta apresenta uma imagem do “tempo”, em que as crenças e os sentimentos permitem compreender os problemas da vida, reconhecendo à sua condição de homem só, que experimenta um grande vazio: “E o coração está seco”.

Transcrevo a primeira estrofe e sugiro algumas questões que podem ser abordadas com os alunos.

Chega um tempo em que não se diz mais: meu Deus.  
Tempo de absoluta depuração.  
Tempo em que não se diz mais: meu amor.  
Porque o amor resultou inútil.  
E os olhos não choram.  
E as mãos tecem apenas o rude trabalho.  
E o coração está seco.

A repetição do termo e do conceito de “tempo” é mais um exemplo da estilística drummondiana. Destacando três expressões, notamos que “absoluta depuração” sugere um espaço interior em que o sujeito se confronta com o vazio existencial, não encontrando uma salvação nem no amor nem em Deus: “Chega um tempo em que não se diz mais: meu Deus”. Nos versos “E os olhos não choram/E as mãos tecem apenas o rude trabalho/o coração está seco”, é significativa a reiteração dessa condição de absoluto vazio.

Passo a transcrever a segunda estrofe que desenvolve a condição do sujeito lírico, pacificado, que aceitou a solidão e a integrou em si:

Em vão mulheres batem à porta, não abrirás.  
Ficaste sozinho, a luz apagou-se,  
mas na sombra teus olhos resplandecem enormes.  
És todo certeza, já não sabes sofrer.  
E nada esperas de teus amigos.

Finalmente, a terceira estrofe:

Pouco importa venha a velhice, que é a velhice?  
Teus ombros suportam o mundo  
e ele não pesa mais que a mão de uma criança.  
As guerras, as fomes, as discussões dentro dos edifícios  
provam apenas que a vida prossegue  
e nem todos se libertaram ainda.  
Alguns, achando bárbaro o espetáculo,  
prefeririam (os delicados) morrer.  
Chegou um tempo em que não adianta morrer.  
Chegou um tempo em que a vida é uma ordem.  
A vida apenas, sem mistificação.

É nela que se encontra o título, que sugere uma associação lógica entre os ombros como parte do corpo e o sujeito poético, que traz em si o mundo. Nessa passagem do poema, é legítimo chamar a atenção dos alunos para a conhecida imagem do sofrimento eterno de Sísifo, personagem da mitologia grega, que foi condenado a subir e a descer a montanha, carregando nos ombros uma pedra de elevado peso.

Refiro exemplos de questões que podem ser dirigidas aos alunos: “Explica o sentido dos versos “Teus ombros suportam o mundo/e ele não pesa mais que a mão de uma criança”;

“Explica a frase “achando bárbaro o espetáculo.”; “Comenta os três últimos versos do poema.”

Ao responder a essas perguntas, é importante ficar clara a ideia de que para o poeta é possível suportar o peso do mundo. Ergue-se então a esperança comum à sua geração, expressando a crença num pensamento positivo, que se contrapõe ao pessimismo tematizado em poemas das duas obras anteriores, de 1930 e de 1934.

No desfecho do poema, novamente aparece “um tempo”, em que morrer não faz sentido, nada resolve. Um tempo em que o grande objetivo da vida se torna claro para o poeta, isto é, viver a vida na sua completude: “A vida apenas, sem mistificação”.

Para concluir este ponto, dedicado a uma exemplificação de modos de abordagem de poemas no âmbito da temática social, penso ser de extrema importância recomendar aos alunos a leitura de outros poemas do mesmo cariz. Para este prolongamento de leituras, reflexão e estudo, sugiro que se motive os alunos para uma leitura livre dos poemas “O caso do vestido” e “A morte do leiteiro” de *A Rosa do Povo*. Para essa leitura livre, pode-se oferecer algum apoio, algum suporte aos alunos. Assim, caberá ao professor decidir que instrumentos criar para os ajudar. Poderá ser, por exemplo, uma tabela. Os elementos a incluir nessa tabela, podem ser, entre outros, uma coluna para a identificação de figuras humanas, às quais o poeta conferiu um grande destaque. No caso do poema “O caso do vestido”, trata-se da figura do homem machista e da mulher submissa. No caso do segundo poema, refere-se à figura do jovem leiteiro e de um assassino. Em ambos, essas figuras assumem um significado simbólico. Assim, uma segunda coluna poderá ser consagrada precisamente a este aspeto ideológico.

Outras questões que podem ser objeto de uma outra coluna são os tipos de discurso nos dois textos. No primeiro caso, os alunos poderão identificar marcas do discurso narrativo combinado com o diálogo. Naturalmente, os alunos não terão dificuldade em identificar a presença do diálogo entre a mãe e as filhas ao longo do texto.

Uma outra estratégia para uma leitura mais livre deste poema, talvez mais dinâmica, será orientar a construção de um momento dramático, em que os alunos apresentem uma leitura dramatizada e performativa.

No que diz respeito a modos de orientar os alunos para uma leitura mais livre do poema “A morte do leiteiro”, além da construção de tabelas com elementos que os alunos poderão preencher em leitura fora da sala de aula, será interessante uma outra atividade, diferente de todas as que até aqui apresentei. Assumindo a oralidade uma importância crucial numa aula



de língua estrangeira, faz sentido orientar os alunos para a criação, inspirada no poema, de uma narrativa que tenha alguma semelhança com ele.

#### **3.2.4. A temática existencial: estratégias de leitura**

Na poesia de Drummond, a relação entre o “eu” e o mundo está marcada pelo distanciamento, que se traduz numa grande tensão, e explica a complexidade e perplexidade emocionais, que se vão intensificando ao longo da obra. O poeta reflete sobre possibilidades e impossibilidades de viver no mundo. E como ninguém vive sem pensar no modo de estar no mundo, a poesia de Drummond diz respeito a qualquer um de nós.

Segundo Alfredo Bosi, a consciência da distância que separa o poeta do mundo exterior é, de acordo com Otto Maria Carpeaux, “a alma muito pessoal”:

Parece-me que “alma muito pessoal” significa, no caso, a aguda percepção de um intervalo entre as convenções e a realidade: aquele hiato entre o parecer e o ser dos homens e dos fatos que acaba virando matéria privilegiada do humor, traço constante na poesia de Drummond. (Bosi, 1972: 491)

O modo de estar no mundo constitui, portanto, um tema maior que merece indagação e uma abordagem didática eficaz.

Para uma melhor interação com os alunos, existem várias hipóteses. Antes da abordagem dos poemas de temática existencial, sugiro que o professor dê exemplo de poetas e de outros artistas que apresentam características semelhantes. Um caso possível é o do pintor Vincent Van Gogh (1853-1890). Através do documentário “Painted with words” (2010), sentimos que o pintor expressa a relação entre a sua criação e o seu modo de estar no mundo. Em minha opinião, os elementos que o pintor holandês representou nos seus quadros são semelhantes ao processo poético de Drummond.

Numa aproximação a um universo que os estudantes conhecerão melhor, podemos referir também poetas chineses, como Xu Zhimo (1897-1931) e Lu Xun (1881-1936), recordando as trajetórias biográficas e as suas obras, que refletem o confronto entre o “eu” e o mundo.

Sobre a inquietude de Drummond perante as questões existenciais, António Cândido considera o seguinte:

Trata-se de um problema de identidade ou identificação do ser, de que decorre o movimento criador da sua obra na fase apontada, dando-lhe um peso de inquietude que a faz oscilar entre o eu, o mundo e a arte, sempre descontente e contrafeita. (Cândido, 2011: 68)

Drummond tinha a preocupação obsidiante com o sentido do ser, questão relacionada também com o pensamento filosófico de Heidegger (Cardoso, 2003: 111-125). A fim de exemplificar a persistência dessa preocupação, passo a propor uma abordagem de um dos mais célebres poemas de Drummond.

❖ “No meio do caminho”

No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.

É necessário explicar aos alunos que este poema é anterior a *Alguma Poesia* (1930). Foi publicado pela primeira vez, em 1928, na *Revista de Antropofagia*, tendo suscitado grande polémica devido à estratégia da repetição. O procedimento estilístico exemplifica enfaticamente a inovação, numa contraposição às convenções estéticas do modernismo. A utilização da redundância foi entendida por alguns como um procedimento ridículo, devido à monotonia que imprime ao discurso. Em oposição a esta percepção, situa-se uma outra, de acordo com a qual este poema é produto de um génio, que foi capaz de, com grande profundidade e amplitude, romper com a estilística convencional (Achcar, 2000: 17).

Uma abordagem do poema em aula deverá atentar precisamente no efeito desta estratégia estrutural da repetição e no simbolismo da palavra “pedra”. Com efeito, nas duas estrofes (no total de dez versos), verifica-se esse procedimento com exceção dos dois primeiros versos da segunda estrofe “nunca me esquecerei desse acontecimento/na vida de minhas retinas tão fatigadas”.

Não se pode deixar de observar a linguagem coloquial no verso “No meio do caminho tinha uma pedra”. O que está aqui em causa é o recurso ao verbo “ter”, usado num registo popular em vez do verbo “haver”, recomendado pela gramática. Mas não se trata apenas da opção por um tom mais coloquial. Neste caso o verbo “ter” revela uma relação de pertença: a pedra pertence ao caminho.

A utilização da repetição, contrariando a lógica linguística, imprime ao texto um tom de grande proximidade com o leitor. Além desse impacto, a repetição sustenta a força retórica, a eloquência do discurso lírico. Como refere Sant’Anna, a redundância insistente traduz a mensagem mais importante do poeta (Sant’Anna, 1980).

Prosseguindo a abordagem do poema em interação com os alunos, importa descodificar o sentido simbólico dos vocábulos “pedra” e “caminho”.

Enquanto “pedra” é matéria sólida, o vocábulo “caminho” remete-nos para a ideia de trânsito ou percurso da vida. A insistente repetição sugere que o obstáculo (pedra) é inerente à natureza da vida (ao caminhar do homem na vida). Não será difícil reconhecer com os alunos que o poeta fala das dificuldades e obstáculos da vida.

A propósito ainda do recurso estilístico da repetição, o próprio motivo de repetir traduz a inevitabilidade desse acontecimento existencial. Segundo Gledson:

o verdadeiro centro de *Alguma Poesia* não se encontra no seu retrato da sociedade, embora este tenha sua importância, mas na fascinação do poeta pelo que está fora dos seus limites, na verdadeira natureza das coisas no “coração parado da terra”. O que lá encontra, naturalmente, é extremamente simples monotonia, “coisas que permanecem coisas”, num universo onde não há nada de novo, sob um sol inalterável (Gledson, 1981: 76).

A perspectiva de Gledson sugere um estado de espírito, uma condição paradoxal da vida humana, sobre a qual o poeta reflete, concluindo com uma explicação lapidar, breve e objetiva. E por outro lado, ela também favorece o prolongamento da memória, ativando a nossa imaginação (Teles, 1976: 47).

Refira-se ainda, a este propósito, uma consideração de António Cândido (convergindo com outros críticos) acerca da influência da sociedade, berço da criação poética de Drummond:

Para o jovem poeta de *Alguma Poesia*, para o poeta mais maduro de *Brejo das Almas*, a sociedade oferece obstáculos que impedem a plenitude dos atos e dos sentimentos (Cândido, 2011: 76).

♦ “José”

E agora, José?  
A festa acabou,  
a luz apagou,  
o povo sumiu,  
a noite esfriou,  
e agora, José?  
e agora, você?  
Você que é sem nome,  
que zomba dos outros,  
você que faz versos,  
que ama, protesta?  
e agora, José?

Está sem mulher,  
está sem discurso,  
está sem carinho,  
já não pode beber,  
já não pode fumar,  
cuspir já não pode,  
a noite esfriou,  
o dia não veio,  
o bonde não veio,  
o riso não veio,  
não veio a utopia  
e tudo acabou  
e tudo fugiu  
e tudo mofou,  
e agora, José?

E agora, José?  
Sua doce palavra,  
seu instante de febre,  
sua gula e jejum,  
sua biblioteca,  
sua lavra de ouro,  
seu terno de vidro,  
sua incoerência,  
seu ódio – e agora?

Com a chave na mão  
quer abrir a porta,  
não existe porta;  
quer morrer no mar,  
mas o mar secou;  
quer ir para Minas,  
Minas não há mais.  
José, e agora?

Se você gritasse,  
se você gemesse,  
se você tocasse,  
a valsa vienense,  
se você dormisse,  
se você cansasse,  
se você morresse...  
Mas você não morre,  
você é duro, José!

Sozinho no escuro  
qual bicho-do-mato,  
sem teogonia,  
sem parede nua  
para se encostar,  
sem cavalo preto  
que fuja a galope,  
você marcha, José!  
José, para onde?

O poema “José” interpreta a relação “eu versus o mundo” de modo particularmente intenso, visível, desde logo, na sua extensão textual. A propósito da figura de José, Sant’Anna afirma que “A poesia é a biografia do poeta” (Sant’Anna, 1980: 27). Este crítico considera que José seria um heterônimo do poeta, um ator convidado do seu teatro. Com efeito, o poema, centrado na figura de José, é exemplificativo do interesse de Drummond em explorar poeticamente possibilidades e impossibilidades de viver no mundo.

Para uma compreensão mais aprofundada deste poema devem ser tidos em conta, em primeiro lugar, aspetos gerais, como a organização em termos compositivos e o universo de problemas que afetam o sujeito poético e a dimensão simbólica.

De acordo com o modelo de abordagem que estamos a seguir, por uma questão de coerência didática, continuamos a sugerir estratégias que permitam aos alunos alcançar uma compreensão deste poema. Assim, sugiro uma construção conjunta de dois quadros, em forma de tabela, que destaquem expressões textuais e sentidos possíveis.

Ao longo do poema, a frase “E agora, José?” é retomada oito vezes, o que evidencia a sua posição central nesta composição. Vejamos ainda alguns exemplos desse tipo de construção. É o caso de metáforas, por exemplo, nos versos: “o dia não veio/o bonde não veio/o riso não veio”, que representam problemas da existência do sujeito, entre eles, a felicidade ou o contentamento frustrado, a decepção, etc. É também o caso do paradoxo, nos versos: “Com a chave na mão/quer abrir a porta/não existe porta”, “quer morrer no mar/mas o mar secou”,

“quer ir para Minas/Minas não há mais”, representando uma oposição rígida entre possibilidades e impossibilidades.

Um outro traço exemplificativo do estilo repetitivo é a construção anafórica. Todo o poema é estruturado com palavras e com expressões que se repetem: “e agora”, “você”, “está sem”, “já não”, “e tudo”, “sua”, “se você”, “sem”. A série de anáforas enfatiza e amplifica o discurso sobre os problemas de José.

Passo a exemplificar a primeira tabela, referente à segunda estrofe:

<b>Expressões textuais</b>	<b>Sentidos</b>
“Está sem mulher./está sem discurso,/está sem carinho”	Sem namorada, sem expressão, sem amizade. O estado solitário.
“já não pode beber,/já não pode fumar,/cuspir já não pode”	O estado de impotência.
“o dia não veio,/o bonde não veio,/o riso não veio,/não veio a utopia”	Impossibilidades da vida e ausência de esperança.
“e tudo acabou/ e tudo fugiu/e tudo mofou”	O vazio.

Exemplifico agora o segundo quadro, referente à terceira estrofe:

<b>Expressões textuais</b>	<b>Sentidos</b>
“doce palavra”	fala aconchegante
“instante de febre”	exaltação, euforia
“gula e jejum”	saciedade e privação
“biblioteca”	saberes
“lavra de ouro”	riqueza material
“terno de vidro”	fragilidade

Na abordagem de poemas longos, tal estratégia didática favorece, na minha perspectiva, o reconhecimento dos procedimentos discursivos e estilísticos em presença, bem como a apreensão dos elementos textuais que caracterizam os problemas de José. A tabela permite que os alunos observem que os problemas de José vão sendo apresentados de acordo com o movimento do próprio texto, como se fosse uma pauta de música, com os seus andamentos.

Como poderá o professor ajudar os alunos a compreender o movimento poético do texto? Veja-se um exemplo da primeira estrofe, em que o poeta apresenta a primeira imagem de José, que fica sozinho na noite: “A festa acabou/a luz apagou/o povo sumiu/a noite esfriou”. Segue-se uma descrição da “personagem”, “você que é sem nome/que zomba dos outros/você que faz versos/que ama/protesta”, sugerindo a identidade de José, isto é, um homem sem importância. Deduz-se, pois, que a primeira estrofe é construída por fragmentos, representando diferentes problemas deste homem.

Do mesmo modo, noutras estrofes, Drummond continua a incorporar características parciais da identidade de José. Além dos problemas apresentados na primeira estrofe, encontram-se também outros, associados à solidão. Sirva de exemplo, na segunda estrofe, “Está sem mulher/está sem discurso/está sem carinho”. Como se pode observar, a estruturação textual mantém-se fragmentária ao longo das oito estrofes.

Essa fragmentação inclui também uma programação simbólica. Para uma mais fácil apreensão desta questão, exemplifico, seguidamente, com uma tabela intitulada “Elementos simbólicos e sentidos”. Utilizando este modelo de tabela, o professor observa a capacidade dos alunos na apreensão do valor simbólico dos elementos textuais, figurados na tabela, na primeira coluna.

Outros fragmentos são associados à exploração de possibilidades e impossibilidades humanas com as quais José se confronta.

Considerando o processo fragmentário de figuração da personagem José, ao longo do poema, vale a pena observar com os alunos as suas diversas faces. A título de exemplo, pode ressaltar-se as seguintes dimensões: o amor, a amizade e a festa. A fragmentação textual é equivalente à fragmentação de José. Trata-se de uma mesma coisa, de uma mesma fragmentação, de um mesmo processo de construção do “eu”. A fragilidade de José é comparada à fragilidade do vidro (terno de vidro). Contrastando com essa fragilidade, surge a grandeza de José, figura humana multifacetada. Pode observar-se aspetos desse José, chamando a atenção para a sua diversidade: absurdo (“incoerência”) e fúria (“ódio”), contrastando com riqueza

(“lavra de ouro”), isto é, o conhecimento (“biblioteca”), a dedicação ao ofício poético (“palavras doces”), o desejo (“gula”), a ignorância (“jejum”) e a ambição (“febre”).

Prosseguindo na abordagem da figuração de José, pode concluir-se que o poeta esboçou um José com uma forte personalidade, que apresenta, ao mesmo tempo, o sentido da solidariedade e do isolamento humano. Nessa figuração, importa compreender o conflito entre o “eu” lírico e o mundo, sempre à procura de respostas para a vida. Não é difícil perceber a crueldade do mundo exterior e os dilemas de José face a esse mundo. Com efeito, não existe porta para abrir nem mar para pôr fim à vida. A última oportunidade de voltar para a terra natal não é uma solução, porque a Itabira do passado já não existe. Nessa situação, desenha-se o conflito maior vivenciado por José no seu confronto com o mundo: não há solução possível para os seus problemas, devido às impossibilidades do mundo. Aos poucos, o poeta intensifica o dilema de José, que não consegue morrer nem regressar: embora “gritasse, gemesse, tocasse a valsa vienense, dormisse, cansasse”, não há saída para a sua aporia, criada nesse processo da sua figuração.

A concluir a abordagem deste longo poema com os alunos, é importante destacar este processo de desintegração e integração. Tendo consciência deste processo, os alunos compreenderão a personificação do sujeito e o seu modo de estar no mundo, a sua luta pela vida, luta na qual experimenta uma permanente oscilação entre “possibilidades” e “impossibilidades”.

No final de abordagem deste poema, dado não se poder separar o estudo da literatura do estudo da língua numa aula de PLE, o professor solicitará aos alunos a produção de um texto, em modo de comentário, sobre a personagem “José”, com cerca de 150-200 palavras.

#### ♦ “O enterrado vivo”

É sempre no passado aquele orgasmo,  
é sempre no presente aquele duplo,  
é sempre no futuro aquele pânico.

É sempre no meu peito aquela garra.  
É sempre no meu tédio aquele aceno.  
É sempre no meu sono aquela guerra.

É sempre no meu trato o amplo distrato.  
Sempre na minha firma a antiga fúria.  
Sempre no mesmo engano outro retrato.

É sempre nos meus pulos o limite.  
É sempre nos meus lábios a estampilha.  
É sempre no meu não aquele trauma.



Sempre no meu amor a noite rompe.  
Sempre dentro de mim meu inimigo.  
E sempre no meu sempre a mesma ausência

O título deste poema constitui um paradoxo, particularmente um oxímoro, em que duas condições sobre o sujeito poético são apresentadas numa construção contraditória<sup>18</sup>.

O poema “O enterrado vivo” de *Fazendeiro do Ar* (1954) ilustra novamente o sofrimento do “eu poético”, expressando a confluência de angústia e indecisão. De acordo com outros poemas abordados, o confronto entre “enterrado” e “vivo” começa desde o título, pois o estado do indivíduo vivo não manifesta nenhuma diferença em relação ao do morto.

A estruturação do poema mantém o paralelismo sintático, tão característico de Drummond, em “é sempre no...” e “sempre...”, procedimento estilístico sugestivo do próprio tema. Tal paralelismo, resultante dessa repetição, confere ênfase à explicação do estado do sujeito poético.

Constituído por cinco estrofes, o poema traduz um “eu lírico” que expressa inquietudes perante a sua vida. Do início ao fim do poema, observa-se o seu estado emocional.

Não será difícil para os alunos a tarefa de identificação das palavras que remetem para a negatividade, tais como “pânico”, “guerra”, “fúria”, “distrato”, “trauma”. A repetição da expressão “É sempre no meu” sugere uma espécie de círculo obsessivo, em que uma coisa ou um estado leva a outros, sem saída e sem resolução. Na última estrofe, numa espécie de conclusão sobre esses estados contraditórios, vivenciados dramaticamente pelo sujeito, a figura do “inimigo” (“Sempre dentro de mim meu inimigo”) sugere a frustração, a condição “derrotada”, em que a tendência é sempre perder. Desse modo, a confissão final, “sempre a mesma ausência”, expressa de forma contundente uma condição paradoxal do poeta, por ele assumida e da qual não consegue nem quer escapar. Permanece a intromissão da noite no amor, expressando talvez a imagem do “não” que contamina o “sim”, mas tudo se passa dentro do poeta, consciente dos seus próprios limites: “E sempre no meu sempre a mesma ausência”.

---

<sup>18</sup> De acordo com o *Dicionário de Língua Portuguesa*, disponibilizado ao público na Infopédia de Dicionários online da Porto Editora, a figura de retórica “oxímoro” tem a seguinte definição: “a figura de pensamento em que se exprime um paradoxo. Consiste na associação de dois termos contraditórios, duas imagens, que na realidade se repelem, que aproximam dois sentidos totalmente incompatíveis. Não se deve confundir com a antítese, uma vez que o oxímoro é uma intensificação especial da antítese” (cf. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>, consultado em 16-06-18).

Como atividade de pós-leitura, o docente poderá promover uma discussão sobre estes e outros aspetos do poema, com o objetivo de praticar a competência no plano da oralidade. Naturalmente, se houver espaço e tempo, tendo em conta a complexidade do poema e as circunstâncias pedagógicas no sentido de cumprir um programa do curso, poderá haver lugar à exemplificação de textos de outros autores representativos da temática em questão.

### **3.2.5. A temática da memória: estratégias de leitura**

Nesta parte, apresentarei estratégias de leitura desta temática maior da poesia de Drummond e, como não poderia deixar de ser, uma questão essencial de todos os seres humanos, em todos os tempos e lugares. Quanto mais velhos ficamos, mais coisas do nosso passado nos relembramos. Viver é recordar... Em Drummond, a lembrança do passado é também uma forma de vida. Ou seja, a memória acompanha-nos porque temos a capacidade de lembrar o passado.

No caso de Drummond, a memória é uma parte estrutural da sua poesia: ela tem a ver com tudo o que está representado nos textos mas também com o leitor. Com este tema, como os poemas sugerem, estabelece-se uma proximidade significativa entre o poeta e os leitores. Esta proximidade é possível graças à capacidade humana de recordar.

Na *Antologia Poética*, publicada por Drummond em 1962, uma das temáticas representativas do seu percurso é a memória. A abordagem que aqui apresento incide sobre a secção “Uma província: esta”. Segundo Gledson, com a questão da “Memória”, o poeta situa-se num momento complicado, “uma espécie de encruzilhada” (Gledson, 1981: 121), em que a herança do passado e as tensões do presente convergem sem encontrar um equilíbrio. Ainda segundo Gledson, esse passado é revivido de forma fragmentária, e o poeta vai referindo objetos que lhe são significativos por trazerem marcas impressionantes e essenciais: “Os vários objetos que conserva são sinais, embora fragmentários e pessoais, de que o passado está ainda vivo” (Gledson, 1981: 121). Nota-se muitas vezes a intromissão, no presente do “eu”, de factos reais do passado. Esta situação é mais um exemplo dos padecimentos do sujeito lírico, sempre dividido.

Outras lembranças são a infância, a família, a terra natal e, ainda, a convergência de ambientes da cidade e do campo.

#### ❖ "Cidadezinha qualquer" e "Confidência de Itabira"

Os dois poemas retratam a terra natal, combinando, de modo complexo, como é típico do poeta, a expressão da emoção sobre vivências do passado e do presente.

Vejam os dois poemas, que transcrevo:

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.

Parece-me que se pode começar com uma leitura expressiva do professor, que permitirá aos alunos “entrarem” no texto, mesmo que ainda não o compreendam. Após a leitura do professor, poderá haver uma leitura silenciosa pela turma, com o objetivo de identificar dúvidas, palavras ou expressões desconhecidas. Depois destes dois momentos de leitura, faz sentido abordar o poema em interação com os alunos. Uma hipótese de atividade para um primeiro entendimento do texto é o tradicional questionamento com algumas perguntas, como as seguintes:

- a) De que fala a primeira estrofe?
- b) Explica a repetição da palavra “devagar” e das reticências depois de “devagar”, na segunda estrofe.
- c) O que pensas sobre o modo como Drummond representa a lembrança do passado?

Após este momento inicial, outras questões poderão ser abordadas, como o sentido do título e o seu tom de alegria, expressando momentos de uma vida feliz no período da infância. É provável que se pense estarmos diante de uma imagem pitoresca de uma pequena cidade, uma “Cidadezinha qualquer”. O lugar, que é pequeno, é descrito com as coisas que lhe dão vida: o cachorro, o burro, as casas, o pomar, etc.

O ambiente descrito é representativo de um espaço rural, imagem que o poeta alarga aos homens. A ruralidade também tem uma relação com a imagem do pomar, com as suas árvores, e ainda com a tranquilidade de um lugar pequeno sem importância (“qualquer”). O

sentido da fertilidade e da felicidade surgem assim em grande harmonia. O afastamento da vida urbana sugere também a ausência do barulho e da agitação das cidades maiores em termos populacionais.

Um pormenor, de natureza gramatical, pode ser também objeto de análise. Refiro-me à preposição “entre”, que reforça o predomínio das plantações e o aspeto estático das coisas. Em termos estilísticos, a estrutura rítmica provoca uma sensação de monotonia (Teles, 1976).

Na segunda estrofe, a palavra “devagar”, que se pode aplicar também ao modo como se reflete, vem reforçar o sentido de permanência dessa atitude, também sugerido pelas reticências. Estas favorecem a ideia de prolongamento do tempo vivido numa “cidadezinha”, tempo aparentemente apreciado pelo sujeito lírico, um tempo dedicado à contemplação. Mas, como sempre, na poesia de Drummond, também aqui se observa o contraste entre planos semânticos, pois a última estrofe contraria as ideias das duas primeiras. Assim se pode compreender o humor inesperado do verso “Eta vida besta, meu Deus”.

Um outro poema muito importante no âmbito da temática da memória é, como já referi acima, “Confidência do itabirano”:

Alguns anos vivi em Itabira  
Principalmente nasci em Itabira.  
Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.  
Noventa por cento de ferro nas calçadas.  
Oitenta por cento de ferro nas almas.  
E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação.

A vontade de amar, que me paralisa o trabalho,  
vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e sem horizontes.  
E o hábito de sofrer, que tanto me diverte,  
é doce herança itabirana.

De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:  
esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil;  
este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;  
este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;  
este orgulho, esta cabeça baixa...

Tive ouro, tive gado, tive fazendas.  
Hoje sou funcionário público,  
Itabira é apenas uma fotografia na parede.  
Mas como dói!

Este poema, da obra *Sentimento do Mundo* (1940), prolonga traços estilísticos existentes já em *Alguma Poesia*. Trata-se de um poema complexo na expressão dos sentimentos.

O título indica a revelação da intimidade do poeta. Antes da leitura do poema, o professor poderá apresentar aos alunos um mapa do Brasil e outro do Estado de Minas Gerais, para facilitar a localização geográfica do espaço aludido no poema.

Na abordagem com os alunos, uma primeira atividade, de grande importância, é a leitura expressiva do professor, que facilitará a compreensão do poema. Depois dessa leitura, o docente começa a fazer uma análise do texto, chamando a atenção dos alunos para o título, que sugere a memória de Itabira. Como em outras propostas de abordagem de textos do *corpus*, é necessário solicitar aos alunos a identificação, na primeira estrofe, das palavras e expressões significativas da identidade do poeta. Desse modo, deve chamar-se atenção para o terceiro verso e destacar, em particular, os adjetivos “triste” e “orgulhoso” e também a expressão “de ferro”.

É importante esclarecer os alunos que a palavra “ferro”, neste sintagma, não representa propriamente um elemento químico (um metal). O poeta metaforiza a palavra que conota o sentido de “ser humano forte”. Com essa ideia, deduz-se que a intimidade do sujeito é determinada pela sua personalidade “forte”, representando também a alma do povo itabirano, com a qual o poeta se identifica e da qual sente um grande orgulho. O sujeito poético afirma-se como um homem forte, que honra o seu passado, a sua terra natal, e de tudo isso se recorda, em momentos do poema (as estrofes) que parecem dar ao leitor “pedaços” dessa memória. Cada estrofe compõe uma espécie de quadro alusivo aos bens culturais que Itabira lhe deu, tanto materiais como imateriais.

Na segunda estrofe, introduz-se o sentimento de solidão, uma solidão antiga, vivenciada ainda em Itabira, nas suas “noites brancas”. Neste pormenor, de grande valor, o poeta acaba por dizer que o seu desejo de amar vem de longe, nasceu em Itabira, como se pode ver no verso “A vontade de amar”. Refletindo sobre a sua condição de homem que sofre a dor pela ausência do passado, ele expressa a forma como vive poeticamente, na escrita, essa condição: “E o hábito de sofrer/que tanto me diverte”.

Um outro pormenor significativo dessa “doce herança itabirana” surge, na terceira estrofe, no verso “De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço”. Observa-se que o poeta tem em sua casa objetos que lhe são queridos, vindos de Itabira: um São Benedito e uma peça de couro de anta colocada como adorno decorativo em cima do sofá, na sala de visitas. A mais significativa “prenda” que ele oferece ao leitor, no seu poema, parece-me estar represen-

tada no verso “este orgulho, esta cabeça baixa...”. A expressão “esta cabeça baixa” remete para um certo jeito de caminhar das pessoas, olhando para baixo e não para o horizonte.

Na última estrofe, o poeta sugere que houve uma transformação do passado, que permanece no presente. Na verdade, tudo mudou na sua vida. Agora lembra-se da sua vida em Itabira e refere a sua profissão atual: “Tive ouro/tive gado/tive fazendas/Hoje sou funcionário público/Itabira é apenas uma fotografia na parede”. A distância entre o passado e o presente faz o sujeito sentir uma falta grande: “dói no mais fundo” (Sant’Anna: 1980: 92). A força do último verso do poema, “Mas como dói”, expressa eloquentemente a intensidade do sentimento de saudade. A vida passada em Itabira é comparada a um retrato: “Itabira é apenas uma fotografia na parede”. Enfim, as imagens antigas ressurgem, “causando-lhe um certo incômodo físico” e emocional vivenciado e elaborado no ato de criação poética (Sant’Anna: 1980: 92). Conclui-se que a complexidade entre a intimidade e a exterioridade, em Drummond, também se verifica neste poema representativo da temática da memória. Neste poema, o espaço da intimidade do sujeito incorpora elementos da vida real, como também incorpora elementos psicológicos, que fazem parte da sua própria identidade: “de ferro”, “orgulhoso” e “triste”. Ao recordar marcas fundamentais da terra natal no presente, o sujeito depara-se com o sentimento de saudade do passado. Permanece o orgulho do passado, num poema que enaltece, respeitosamente, a sua terra natal.

Para finalizar a abordagem do poema, em sala de aula, uma atividade pertinente, e com grande valor cultural, pode ser a elaboração de um texto no qual se recordem da sua terra natal, considerando, entre outros elementos, ícones que lhes sejam significativos e queridos, a nível pessoal e cultural, pessoas da sua convivência (família, amigos, “conhecidos”).

Passo a fazer uma breve consideração sobre outras hipóteses de leitura de poemas igualmente representativos da temática da memória. Deixo apenas a sugestão de três poemas: “Infância”, “Retrato de família” e “Homem livre”. Com a leitura desses poemas, os alunos perceberão a permanência do tema da memória ao longo da trajetória de Drummond. Em termos cronológicos, “Infância” integra *Alguma Poesia* (1930), “Retrato de família” faz parte de *A Rosa do Povo* (1945) e “Homem livre” foi publicado em *Boitempo II: Menino Antigo* (1973).

“Infância” representa, de um modo geral, o cotidiano dessa fase da vida do poeta: a família em harmonia, a própria infância e a juventude, o crescimento do sujeito e a cultura que vai adquirindo. Há também alusão ao espaço rural e ao universo do trabalho doméstico e

na fazenda, em tom afetivo e amistoso. Em concordância com esses e outros sentidos, o poeta estabelece uma relação entre o sujeito poético e o “eu” menino. Um pormenor interessante é a associação que o poeta faz entre o “eu” que viveu nesse tempo e a personagem “Robinson Crusoé”, criada por Daniel Defoe (1669-1731), no conhecido romance *Robinson Crusoé*. Uma vez que este livro também é lido na China, o professor poderá organizar uma atividade de trabalho oral, solicitando aos alunos uma breve apresentação da personagem “Robinson Crusoé”, a fim de compreenderem a referência que Drummond faz nos versos: “E eu não sabia que minha história/era mais bonita que a de Robinson Crusoé”. O poeta faz claramente a comparação entre o mundo do seu “eu” e o mundo de Robinson, entre a sua própria figura e a de uma outra personagem. É sempre um processo de figuração: figura do poeta e figura de aventuras num texto narrativo. Em conclusão, a leitura deste poema desenvolve conhecimentos da estética drummondiana mas também conhecimentos a nível intercultural. Temos o mundo dos brancos, dos negros e, como referido, o universo de aventuras representado num romance de outro tempo e de outro espaço.

Com o poema “Retrato de família”, Drummond continua o seu processo poético, evidenciando um processo de transformação, cujos polos são o passado e o presente, neste texto através de figura de um narrador-sujeito.

A tematização da “família” é extremamente relevante como representação da memória em Drummond, representação com a qual o leitor se identifica, de várias formas. O tema é significativo porque diz respeito a uma condição de todos os seres humanos. Com este tema, o poeta reflete não apenas sobre problemas individuais (seus e nossos), como também sobre problemas sociais. Como assinala Cândido:

Além disso, se observarmos a cronologia de sua obra, verificaremos que é precisamente o aguçamento dos temas de inquietude pessoal e o aparecimento dos temas sociais que o levam à sua peculiaríssima poesia familiar (Cândido, 2011: 83).

A família de que fala o poema, como sugere Gledson, é poetizada com um tom “de alguém na descoberta inesperada de um retrato que nunca viu” (Gledson, 1981: 177). Assim, o poema sugere a mão do sujeito lírico que leva seus leitores a conhecerem não uma família real, mas antes uma família num quadro. Mais uma vez, estamos perante o processo de figuração poética, em que a invenção é mais importante do que a própria realidade.

Uma outra reflexão sobre a memória de cariz social, na poesia drummondiana, é a que se pode ler no poema “Homem livre”. É impressionante a forma como o poeta “conta uma história” exemplificativa do passado da escravidão. Neste poema, em tom narrativo, Drummond faz referência à vida de um escravo, do século XIX, que fugiu do Vale do Rio Doce, onde vivia. O caso referido no poema baseia-se num facto histórico. O passado representado neste poema é também memória de histórias que o poeta ouviu contar na sua infância, neste caso, a narração da vida de um homem, chamado Athanasio (“Atanásio”, no poema). “Homem livre” retoma a notícia publicada no jornal “O Jequitinhonha”, na qual um homem, de nome “Manoel Monteiro Chassim Drummond” (parente do poeta), oferecia a quantia de duzentos mil réis a quem prendesse o escravo e o levasse para Itabira. O anúncio foi publicado no referido jornal no dia 3-1-1869 (Quadros, 2014: 81). Enfim, mais uma vez, Drummond representa na sua poesia problemas sociais. No caso deste poema, a grande questão é a escravidão. Vale a pena destacar que o aproveitamento de um texto jornalístico tem a ver também com a própria experiência profissional de Drummond, que trabalhou no jornal do “Diário de Minas”, na função de redator. Segundo Mariana Quadros:

“no início da vida adulta, o trabalho no *Diário de Minas* e no *Minas Gerais* permitiu ao autor um ofício que não lhe afastava demais do exercício literário, como comprovam as provocações modernistas publicadas durante a década de 1920 na imprensa oficial e conservadora mineira. As décadas consagradas à escrita de crônicas para jornais cariocas ratificam a proeminência da imprensa na vida profissional de Drummond” (Quadros, 2014: 76).

Em conclusão, o poeta projeta facetas da sua vida, fazendo convergir invenção e realidade, memória social e criação estética. Temos aqui mais um exemplo que confirma a estilística da repetição, neste texto, em particular, com destaque para a mistura de vários elementos, que o professor aprofundará em aula com os alunos. Trata-se de um poema complexo, talvez mais apropriado para uma aula do nível C1.

A finalizar esta breve consideração sobre a abordagem de outros poemas exemplificativos da memória, enquanto tema essencial do poeta, concordo absolutamente com Affonso Romano de Sant’Anna, para quem o processo poético drummondiano é constituído pela lembrança do passado, evocada não de forma completa, mas sim aos pedaços. Os poemas representativos da memória sinalizam marcas impressionantes, significativas da lembrança do passado, levadas ao presente, mantendo-se sempre vivas “em formas diversas” (Sant’Anna, 1980: 196).



Em suma, a “memória” ocupa um lugar importante ao nível dos sentimentos mais fundos do poeta, visto que se refere às coisas mais importantes, às “primeiras” coisas.

Pelo exposto, sugiro que o professor selecione estes poemas que indico, entre outros, dado o seu valor estético, a sua relevância cultural e a sua dimensão afetiva. Mais uma vez, como já referido, com a leitura desses poemas, os alunos poderão compreender conexões culturais que favorecem uma cada vez maior aproximação a aspetos da cultura brasileira de dimensão histórica, de dimensão civilizacional social e histórica, com destaque para o universo regional do Brasil. No entanto, tal universo social, apesar de estranho, pode acabar por motivar os alunos para reflexões sobre a sua própria memória cultural e patrimonial, enquanto cidadãos chineses.

#### **4. Considerações finais**

Neste capítulo, apresentei uma proposta para a leitura da poesia de Carlos Drummond Andrade, no contexto do curso de PLE na China. Considerando que se trata de uma primeira aproximação ao poeta, tive em conta o nível de conhecimento dos alunos do acordo com o quadro europeu de referência das línguas (QECR). A competência linguística dos alunos dos níveis B2 e C1 foi determinante no tipo de proposta apresentada.

Nesse ponto de partida, e no que diz respeito a estratégias didáticas e conteúdos de ensino, privilegiei, entre outros aspetos: o vocabulário mais familiar aos alunos, dado o coloquialismo da linguagem drummondiana; a relevância transcultural e universal da sua poesia; o perfil sociocultural dos alunos chineses no contexto da aprendizagem de PLE. Relativamente a este último aspeto, tenho claro que o processo de interação com os alunos precisa de ser estimulado, pois, por experiência própria, sei que os estudantes são, em geral, resistentes ao diálogo em aula. Como é evidente, isso não significa que não compreendam os textos em estudo.

Procurei exemplificar um percurso que contempla uma introdução à biografia do autor, o seu percurso poético (em conexão com a macroestrutura da obra), temas mais relevantes, as influências, as marcas de inovação.

A partir do ponto 3.2., apresentei estratégias didáticas para uma abordagem dos diversos conteúdos da minha proposta. No que diz respeito à análise propriamente dita, optei por exemplos de descodificação de palavras e expressões, relevando sentidos mais importantes

para uma compreensão da estética drummondiana, mesmo que essa abordagem esteja, em alguns momentos, simplificada. Tal simplificação didática justifica-se, em minha opinião, pela necessidade de ter em conta as competências linguísticas dos alunos nesse nível de ensino de PLE.

Construí esquemas e tabelas, que, em minha opinião, são um instrumento de apoio às necessárias sínteses para que os alunos organizem mentalmente alguns conteúdos abordados em aula.

Na mesma linha didática, e para alargar o conhecimento do discurso poético drummondiano, sugiro poemas com uma dimensão dramática e narrativa: “Caso do vestido” e “Morte do leiteiro”.

A fim de estimular a expressão oral, pensei essa proposta numa perspectiva interativa, de acordo com o já referido “QECR”. Sugeri exemplos para uma abordagem transdisciplinar, valorizando, assim, a relação entre poesia, pintura e música. Para a mesma finalidade, indiquei materiais em formato multimédia.

Devido às competências linguísticas dos alunos neste nível de ensino, a proposta não envolve poemas mais difíceis, com uma dimensão metafísica e textos metapoéticos. Mas os poemas mais complexos não são completamente deixados de lado neste trabalho, como referido no ponto 3.1., deste capítulo.

Na minha proposta de leitura, valorizei o plano da análise textual dos poemas selecionados, uma parte deles integrais, considerando um conjunto de estratégias didáticas. Com base nesta aproximação à poesia de Drummond, acredito que os alunos ficarão preparados para, em níveis de ensino mais avançados, poderem ler textos mais complexos, com uma maior compreensão e fruição estética. De igual modo, os professores de níveis mais avançados, poderão fazer um trabalho diferenciado, num nível de maior profundidade.

Em suma, o estudo da poesia de Carlos Drummond de Andrade representa, em termos culturais, estéticos e linguísticos, uma oportunidade para um conhecimento mais profundo do português do Brasil, parte estrutural do Português, uma língua pluricêntrica.

## Conclusão

No final deste trabalho, volto aos capítulos anteriores, para sintetizar os aspetos que considero mais importantes e essenciais na elaboração da minha dissertação. O meu ponto de partida foi a consciência da inseparável relação entre o ensino da língua e o ensino da literatura. Penso que apenas desta forma se pode levar a cabo uma aproximação entre culturas e formas de pensar distintas, numa perspetiva humanista. Por isso, comecei por tentar perceber qual o lugar da literatura no ensino de PLE na China. Comparando com programas de cursos de PLE em Macau, em Portugal e no Brasil, verifiquei que há ainda muito a explorar no que respeita ao ensino da literatura em universidades da China continental, que têm essa oferta formativa. Desse modo, tentei esboçar um caminho para introduzir a poesia de Carlos Drummond de Andrade no âmbito de cursos universitários de PLE na China. Para concretizar esse objetivo, foram essenciais ferramentas da crítica literária e da didática da literatura.

Com base nestes procedimentos, as propostas didáticas para a leitura da poesia de Drummond foram desenvolvidas no sentido do possibilitar uma aproximação ao conhecimento da estética drummondiana, procurando sempre, pela exploração do léxico e do seu uso poético, o desenvolvimento das capacidades e das competências dos alunos no que respeita à compreensão na leitura.

Na escolha do *corpus* textual, tive em conta critérios propriamente literários, tentando contemplar as temáticas maiores da obra de Drummond, bem como aspetos culturais e linguísticos, considerando o perfil sociocultural dos alunos chineses e o seu nível de conhecimento prévio da língua portuguesa. Penso que são necessárias estratégias didáticas variadas, num processo dinâmico de ensino-aprendizagem, que destaquem a interatividade entre o docente e os alunos. E foi isso que procurei fazer.

Apesar das muitas limitações desta dissertação, espero que ela constitua um modesto contributo para o ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira.

Tenho o gosto de mencionar, neste momento, um testemunho pessoal sobre dificuldades de alunos chineses na leitura de um poema de Drummond. Recentemente, tive a oportunidade de executar um esboço de aula de literatura para alunos chineses de PLE<sup>19</sup>, tendo como conteú-

---

<sup>19</sup> Esta aula a que me refiro fez parte do concurso para professor de PLE, ao qual me candidatei, no Instituto de Estudos Internacionais de Pequim, decorrido entre os dias 11 e 17 de abril de 2018. O concurso constou de três

do uma proposta de abordagem do poema “No meio de caminho”. Apesar de compreenderem e interpretarem o texto, verifiquei que seria necessário fazerem mais leituras de textos do poeta para poderem apreciar a sua beleza estética. Considerando a idade dos jovens leitores de cursos de PLE, sem dúvida alguma, é-lhes exigido um grande esforço intelectual no estudo da literatura.

Embora haja “pedras”, “no meio de caminho” dos estudantes, o esforço intelectual acabará sempre por vencê-las. O ofício do professor de literatura não é ensinar os alunos a ler obras literárias de forma simplista. Ao professor cabe levar os alunos a desfrutarem do processo de ler, para que possam refletir melhor sobre o mundo e sobre si próprios. Conhecer uma língua estrangeira, também através do estudo da literatura, é uma oportunidade de conhecer outra cultura, de encontrar outros seres humanos e de descobrir outras possibilidades de vida.

Não obstante as dificuldades com que me deparei na elaboração da dissertação, as pedras no meu caminho trouxeram-me também uma força positiva que me ajudará a prosseguir. E termino com Drummond: “Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra”. Esta dissertação representa uma etapa significativa na minha formação académica e também uma “pedra” inesquecível na minha vida.

---

provas: uma prova escrita, uma prova oral e uma aula de 20 minutos. Para a aula, e dado que podia escolher um tema, optei por apresentar uma proposta de leitura do poema, acima referido, de Carlos Drummond de Andrade.

## **Bibliografia**

### **Bibliografia Ativa**

**ANDRADE**, Carlos Drummond de (2013). *Alguma Poesia*. São Paulo: Companhia das letras.

**ANDRADE**, Carlos Drummond de (2001). *Antologia Poética*. 1.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Dom Quixote.

**ANDRADE**, Carlos Drummond de (2012). *A Rosa do Povo*. São Paulo: Companhia das letras.

**ANDRADE**, Carlos Drummond de (1974). *Boitempo II: Menino Antigo*. Rio de Janeiro: José Olympio.

**ANDRADE**, Carlos Drummond de (2012). *Claro Enigma*. São Paulo: Companhia das letras.

**ANDRADE**, Carlos Drummond de (2015). *Corpo*. São Paulo: Companhia das letras.

**ANDRADE**, Carlos Drummond de (2012). *José*. São Paulo: Companhia das letras.

**ANDRADE**, Carlos Drummond de (2006). *Obras de Carlos Drummond de Andrade: obra poética*. Vol.1, vol. 2, vol.3. Sintra: Europa-América.

**ANDRADE**, Carlos Drummond de (2002). *Poesia Completa*. Fixação de textos e notas de Gilberto Mendonça Teles. 1.<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S.A.

**ANDRADE**, Carlos Drummond de (2012). *Sentimento do Mundo*. São Paulo: Companhia das letras.

### **Bibliografia Passiva**

**ACHCAR**, Francisco (2000). *Carlos Drummond de Andrade*. 1.<sup>a</sup> edição. São Paulo: Editora Publifolha.

**BERNARDES**, José (2005). *Como abordar a literatura no ensino secundário*. Porto: Areal Editores.

**BLOOM**, Harold (2013). *O Cânone Ocidental*. 5.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Círculo de leitores.

**BOSI**, Alfredo (1972). *História concisa da literatura brasileira*. 2.<sup>a</sup> edição. São Paulo: Editora Cultrix.

**BOUSOÑO**, Carlos (1956). *Teoría de la expresión poética*. 2.<sup>a</sup> edição. Madrid: Editorial Gredos, Biblioteca Románica Hispánica.

- BUESCO**, Helena Carvalhão (2001). “Literatura, cânone e ensino”, in *Revista de Estudos Literários*, nº1. Coimbra: Editor Centro de Literatura Portuguesa, Faculdade de letras da Universidade de Coimbra. pp.59-83.
- CAMPOS**, Haroldo de (2006). “Drummond, mestre de coisas”, in *Metalinguagem & outras metas*. 4ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva. pp. 47-55.
- CÂNDIDO**, António (1989). *A educação pela noite e outros ensaios*. 2ª edição. São Paulo: Editora Ática.
- CÂNDIDO**, António (2011). “Inquietudes na poesia de Drummond”, in *Vários escritos*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Duas Cidades. pp.67-97.
- CARDOSO**, Alcides (2003). “Drummond e a verdade de poesia: algumas reflexões a partir de Claro Enigma”, in *Ipotēsli, revista de estudos literários*. V.7, n.1. Juíz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. pp.111-126.
- CEIA**, Carlos (2002). *O que é ser professor de literatura*. Lisboa: Edições Colibri.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea de Academia das Ciências* (2001). Vol.2. Lisboa: Editorial Verbo.
- Dicionário do Português Atual Houaiss* (2011). Vol.1, 1ª edição. Lisboa: Circulo de Leitores.
- FONSECA**, Fernanda Irene (2000). “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”, in *Didática da língua e da literatura, Actas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura*. Vol.1. Coimbra: Editora Almedina. pp.37-45.
- GIASSON**, Jocelyne (2000). *A compreensão na leitura*. 2ª edição. Lisboa: Editora ASA.
- GLEDSON**, John (1981). *Poesia e poética de Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: Livraria Duas Cidades.
- GUEDES**, Teresa (2002). *Ensinar a poesia*. 4ª edição. Porto: Editora ASA.
- HOU**, Xiaoying (2014). *O Ensino da Literatura Portuguesa na China: Conceção e Metodologia*. Dissertação de Mestrado em Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/26916/1/tesedemestrado.pdf>, consultado em 4-7-2018.
- IRACEMA**, Macedo (2003). “Dois poemas de Drummond à luz do pensamento de Nietzsche”, in *Ipotēsli, revista de estudos literários*. V.7, n.1. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juíz de Fora. pp.93-98.

- JOUBE**, Vincent (2013). “A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjectivas”, in *Leitura subjectiva e ensino de literatura*, tradução portuguesa, organizado por Annie Rouxel, et.al. São Paulo: Alameda Casa Editorial. pp. 53-65.
- LEPEKI**, Maria Lúcia (1999). “Capacidades e competências de leitura”, in *I Jornadas científico-pedagógicas de português*, coordenado por Cristina Mello. Coimbra: Almedina. pp.247-256.
- MELLO**, Cristina (1998). *O ensino da literatura e a problemática dos géneros literários*. Coimbra: Almedina.
- MOURA**, Murilo Marconde (2002). *Cadernos de leituras: Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
- QUADROS**, Mariana (2014). “Drummond, jornalista”, in *Terra roxa, e outras terras: Revista de Estudos Literários*. Volume 28. Londrina: Letras da Universidade Estadual de Londrina. pp. 76-87.
- REIS**, Carlos (2008). *O conhecimento da literatura*. 2ª edição. Coimbra: Almedina.
- SANT’ANNA**, Affonso Romano de (1980). *Carlos Drummond de Andrade: Análise da obra*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- SCHWARCZ**, Lilia M. e Starling, Heloísa M. (2015). *Brasil: uma biografia*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- SEQUEIRA**, Rosa Maria (2003). *O poder e o desejo: o ensino da literatura a estrangeiros na universidade*. 1ª edição. Lisboa: Ministério da Educação.
- SILVA**, Vítor Manuel de Aguiar e (2002). *Teoria da literatura*. 8ª edição. Coimbra: Almedina.
- SILVA**, Vítor Manuel de Aguiar e (2010). “A poesia no ensino”, in *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina. pp. 255-258.
- SOLÉ**, Isabel (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- TELES**, Gilberto Mendonça (1976). *Drummond—A estilística da repetição*. 2ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio.
- TELES**, Gilberto Mendonça (1985). *Estudos de poesia brasileira*. Coimbra: Almedina.
- TZVETAN**, Todorov (2009). *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand.

**VERDELHO**, Termo (2013). “A língua e a literatura-Reflexões para uma pedagogia coalescente”, in *Revista de Estudos Literários*, nº3. Coimbra: Editor Centro de Literatura Portuguesa, Faculdade de letras da Universidade de Coimbra. pp.13-53.

**YUAN**, Shuhan (2014). *Ensino da Língua Portuguesa na China: Uma Análise de Alguns Planos Curriculares*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (PLE/PL2), Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18335/1/ulfl174677\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18335/1/ulfl174677_tm.pdf), consultado em 4-7-2018.

**ZHENG**, Shanpei (2010). *O ensino da língua portuguesa na China: caracterização da situação actual e propostas para o futuro*. Dissertação de Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês: Tradução, Formação e Comunicação, Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade de Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21944/1/Zheng%20Shanpei.pdf>, consultado em 4-7-2018.

## **Webgrafia**

*E-dicionário de termos literários de Carlos Ceia: “competência literária”*. Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/competencia-literaria/>, consultado em 29-6-2018.

*E-dicionário de termos literários de Carlos Ceia: “eu lírico”*. Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/eu-lirico/>, consultado em 29-6-2018.

*Infopédia de Dicionários online da Porto Editora: “oximoro”*. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ox%C3%ADmoro>, consultado em 6-7-2018.

*Bachelor of Arts in Portuguese Studies*. Faculdade de Letras da Universidade de Macau. Disponível em: <https://fah.umac.mo/portuguese/ba-in-portuguese-studies/>, consultado em 4-7-2018.

*Plano de Estudos e Regime de Frequência do “Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros”*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Disponível em: [https://www.uc.pt/fluc/ensino/cpe/calcp/plano\\_estudos](https://www.uc.pt/fluc/ensino/cpe/calcp/plano_estudos), consultado em 4-7-2018.

*Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos* (2005). Coordenado por Maria da Conceição Coelho e outros autores. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documents/Programas/Recorrente/port\\_10\\_11\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documents/Programas/Recorrente/port_10_11_12.pdf), consultado em 29-6-2018.



***Programa de Português para Estrangeiros.*** Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em [http://www.ufrgs.br/ppe/PPEHORARIO2018.1\\_05.03.2018\\_12h34min.pdf/view](http://www.ufrgs.br/ppe/PPEHORARIO2018.1_05.03.2018_12h34min.pdf/view), consultado em 4-7-2018.

***Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*** (2010). 1ª edição. Porto: Edições ASA. Disponível em: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf), consultado em 29-6-2018.

**Anexo I – Quadro sinóptico: 1930-1990**

<b>Cronologia</b>	<b>Obras poéticas</b>	<b>Eventos mundiais</b>	<b>Eventos no Brasil</b>	<b>Eventos em Portugal</b>
<b>1930-1940</b>	1930 – <i>Alguma Poesia</i> 1934 – <i>Brejo das Almas</i> 1940 – <i>Sentimento do Mundo</i>	1929 – Início da Grande Depressão 1936-1939 – Guerra Civil espanhola	1930 – Golpe que leva Getúlio Vargas ao poder 1935 – Intentona Comunista contra o governo de Getúlio Vargas	1932 – Salazar é nomeado Primeiro-ministro 1933 – Início do Estado Novo, com aprovação da nova Constituição
<b>1940-1950</b>	1942 – <i>José</i> 1945 – <i>A Rosa do Povo</i> 1948 – <i>Novos Poemas</i>	1939-1945 – Segunda Guerra Mundial 1941 – Ataque a Pearl Harbor 1945 – Bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki 1947 – Independência da Índia 1949 – Fundação da República Popular da China	1942 – O Brasil entra na Segunda Guerra Mundial	1947 – O Governo português determina que cessem as restrições ao consumo de energia elétrica, em vigor desde a Segunda Guerra Mundial
<b>1950-1960</b>	1952 – <i>Claro Enigma</i> 1954 – <i>Fazendeiro do Ar</i> 1967 – <i>Versiprosa</i> 1969 – <i>A Vida Passada a Limpo</i>	1950-1953 – Guerra da Coreia	1955 – Juscelino Kubitschek é eleito Presidente	1951 – Salazar ocupa temporariamente a chefia do Estado até à nova eleição. 1951 – Craveiro Lopes torna-se no 12.º Presidente da República. 1958 – Américo Tomás torna-se no 13.º Presidente da República.

<p><b>1960-1970</b></p>	<p>1962 – <i>Lição de Coisas</i> 1968 – <i>Boitempo &amp; A Falta que Ama</i></p>	<p>1962-1975 – Guerra do Vietname</p>	<p>1960 – Inauguração de Brasília, a nova capital do Brasil 1961-1964 – Mandato de João Goulart como presidente do Brasil. 1964-1985 – Golpe Militar e consequente Ditadura</p>	<p>1961 – Início, em Angola, da Luta Armada de Libertação Nacional 1962 – Crise Académica em Portugal 1963 – Início dos confrontos do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde com Portugal, marcando o começo da Guerra da Libertação da Guiné-Bissau, abrindo mais uma frente na Guerra Colonial Portuguesa. 1968 – Marcello Caetano torna-se Primeiro-ministro de Portugal.</p>
<p><b>1970-1980</b></p>	<p>1973 – <i>Boitempo II: Menino Antigo</i> 1973 – <i>As Impurezas do Branco</i> 1979 – <i>Esquecer para Lembrar</i></p>	<p>1975-2002 – Guerra Civil angolana 1977-1992 – Guerra Civil moçambicana</p>	<p>1969-1973 – Milagre económico brasileiro</p>	<p>1974 – Revolução dos Cravos em Portugal depõe a ditadura 1974 – Independência da Guiné-Bissau 1975 – Independência de Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe</p>

<b>1980-1990</b>	1984 – <i>Corpo</i>	1980-1988 – Guerra Irão-Iraque 1982 – Guerra do Líbano 1983 – Invasão de Granada (região do Caribe) 1987-1988 – Batalha de Cuito Cuanavale	1980 – Fundação do Partido dos Trabalhadores (PT)	1986 – Portugal entra na União Europeia 1986 – Mário Soares torna-se no 17.º Presidente da República.
------------------	---------------------	---	---	--