



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

CLEUSA ALVES DE SOUSA VASCONCELOS

**A poesia drummondiana na formação de leitores na Educação de
Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio: uma prática de
aprendizagem humanizadora**

GOIÂNIA

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFMG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFMG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

CLEUSA ALVES DE SOUSA VASCONCELOS

3. Título do trabalho

A poesia drummondiana na formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio: uma prática de aprendizagem humanizadora.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO*

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Celia Sebastiana Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 12/03/2026, às 14:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cleusa Alves De Sousa Vasconcelos, Usuário Externo**, em 18/03/2026, às 17:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6019814** e o código CRC **39E5C0C4**.

CLEUSA ALVES DE SOUSA VASCONCELOS

A poesia drummondiana na formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio: uma prática de aprendizagem humanizadora

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientadora: Dr^a Célia Sebastiana da Silva

GOIÂNIA

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Vasconcelos, Cleusa Alves de Sousa
A poesia drummondiana na formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio [manuscrito]: uma prática de aprendizagem humanizadora / Cleusa Alves de Sousa Vasconcelos. - 2026.
CCCXXI, 321 f.: il. 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Célia Sebastiana da Silva
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás. Centro de Pesquisas Aplicadas à Educação (CEPAE). Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2026.
Ilustrações.
Apêndice.
Bibliografia.

1. Formação do Leitor Literário. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Poemas de Drummond. 4. Educação de Jovens e Adultos.

I. Silva, Célia Sebastiana da, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos dois dias do mês de março de dois mil e vinte e seis, às 14h30, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada "A poesia drummondiana na formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio: uma prática de aprendizagem humanizadora" e do Produto Educacional intitulado "TROUXESTE A CHAVE"? Leitura da poesia de Drummond e produção de escrita criativa na Educação de Jovens e Adultos" pela discente **CLEUSA ALVES DE SOUSA VASCONCELOS**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Célia Sebastiana da Silva (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Vivianne Fleury de Faria (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,

Prof. Dr. Alexandre Bonafim Felizardo (UEG CORA CORALINA) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA.



Documento assinado eletronicamente por **Celia Sebastiana Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 12/03/2026, às 14:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Vivianne Fleury De Faria, Professor do Magistério Superior**, em 13/03/2026, às 14:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Bonafim Felizardo, Usuário Externo**, em 24/03/2026, às 09:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6019790** e o código CRC **628E3393**.

Referência: Processo nº 23070.009189/2026-15

SEI nº 6019790

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, princípio de todas as coisas, presença silenciosa que sustentou, que me guiou e iluminou cada passo desta jornada. "Porque dele, e por ele, e para ele são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém!"

(Romanos 11:36)

Àqueles que fizeram parte da minha pesquisa, minhas alunas e alunos do 3º período da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual Benedito Lucimar Hesketh da Silva, do primeiro semestre do ano de 2024. Sem eles não teria sido possível!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família – pais, irmãos, marido e filho, meu alicerce e fonte constante de apoio, especialmente aos meus pais, Eurípedes Pereira de Sousa e Sebastiana Alves de Sousa, pelo amor, incentivo e dedicação ao longo de toda a minha trajetória, e ao meu esposo, Francisco Ricardo Alves Vasconcelos, cuja presença e apoio constantes foram de fundamental importância para a realização deste trabalho.

Agradeço também a todas as minhas amigas, que me incentivaram de forma extraordinária ao longo dessa trajetória. Em especial, à Lanne Janaína Batista, pelo suporte enriquecedor em relação aos textos, dicas e incentivo; à Vanessa Lima Santos, minha irmã do coração, e à Solange Helena, pela amizade, apoio e encorajamento constantes.

Agradeço também a todos do Colégio Estadual Benedito Lucimar Hesketh da Silva, que contribuíram de maneira especial para a realização desta pesquisa. À diretora Nara Justina dos Santos Queiroz, pelo apoio constante em todos os momentos, e aos professores Francisco Ricardo Alves Vasconcelos, Marcos Augusto Rodrigues e Vângela Divina de S. Correia, por terem gentilmente cedido suas aulas para a realização das oficinas.

Agradeço também a toda a equipe do PPGEEB do CEPAE/UFG, em especial às professoras doutoras Ilma Socorro Gonçalves Vieira e Viviane Fleury de Faria, pelas suas maravilhosas aulas, que enriqueceram significativamente esta dissertação. Também à Alessandra da Silva Carrijo, cujas palavras de incentivo acalentaram meu coração nos momentos em que mais precisei. Em especial, à minha orientadora, professora doutora Célia Sebastiana da Silva, pelo apoio constante, compreensão e dedicação ao longo de toda a trajetória desta pesquisa, oferecendo orientação, incentivo e sabedoria em todos os momentos.

Ao professor doutor Alexandre Bonafim Felizardo, do Programa de Pós-graduação *Stricto sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina (UEG Cora Coralina), pelas palavras sensíveis e motivadoras proferidas no exame de qualificação, bem como pelas valiosas contribuições oferecidas a este trabalho.

Aos meus colegas da 11ª turma do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, minha gratidão pelas ricas trocas de experiências e pelos momentos de intenso aprendizado vividos em conjunto. De forma especial ao Pablo Van Leer Gomes Marçal e Sousa Júnior e à Adriana Nunes da Costa.

Por fim, a todas e todos que direta ou indiretamente contribuíram para esta caminhada.

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

Carlos Drummond de Andrade

VASCONCELOS, Cleusa Alves de Sousa. **A poesia drummondiana na formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio**: uma prática de aprendizagem humanizadora. 2026. 321 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2026.

RESUMO

Esta dissertação contempla o percurso e os resultados da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional *Stricto sensu* do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (PPGEEB/CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG), e se encontra dentro da linha de pesquisa Concepções Teóricas Metodológicas e Práticas Docentes. O objetivo geral da pesquisa foi a formação do leitor de poesia no Ensino Médio – modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como *corpus* literário a “Antologia poética”, de Carlos Drummond de Andrade. Optou-se por este autor por ser um clássico da literatura brasileira e por apresentar, em seus textos, temas do cotidiano com uma linguagem menos rebuscada, porém densa de significados, o que a torna mais próxima da realidade do aluno. Sabe-se que a experiência literária se dá no contato direto com o texto, sendo necessário, para isso, possibilitar práticas leitoras que estimulem a fruição estética por meio da literatura, a qual é um direito, assim como postula Candido (2004). Nesse contexto, o poema é um objeto imprescindível, pois, por ser constituído de vários recursos estilísticos, possibilita, ao leitor, a busca de produção de sentidos, proporcionando-lhe experiências singulares. Dessa forma, buscou-se, por meio da pesquisa-ação (Thiollent, 2011), condições didático-metodológicas que contribuam na formação do leitor literário na referida modalidade de ensino. Os participantes da pesquisa foram os alunos da escola-campo do terceiro período da EJA do Colégio Estadual Benedito Lucimar Hesketh da Silva. Para embasar o estudo foram utilizados, como aporte teórico, autores que dissertam sobre o ensino de literatura, tais como: Andruetto (2017), Bértolo (2018), Borges (2003), Calvino (2007), Candido (1997), Cosson (2022b), Moisés (2012), Paz (1982) e Zilberman (1991, 2012), além de documentos curriculares que regem a Educação Básica, como a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com o objetivo de auxiliar docentes em suas práticas pedagógicas relacionadas à leitura literária, construiu-se um produto educacional em forma de *e-book* contendo uma sequência didática a partir de leituras da obra selecionada e de outras atividades realizadas com os alunos no decorrer da pesquisa de campo intitulada “Trouxeste a chave? Leitura da poesia de Drummond e produção de escrita criativa na Educação de Jovens e Adultos”.

Palavras-chave: Formação do leitor literário. Práticas pedagógicas. Poemas de Drummond. Educação de Jovens e Adultos.

VASCONCELOS, Cleusa Alves de Sousa. **Drummond's poetry in the formation of readers in Youth and Adult Education (EJA) - High School**: a humanizing learning practice. 2026. 321 f. Dissertation Thesis (Master Degree in Basic Education Teaching) – Postgraduate Program in Basic Education Teaching, Teaching and Research Applied in Education Center, Federal University of Goiás, Goiânia, GO, 2026.

ABSTRACT

This dissertation presents the trajectory and results of research developed within the Professional Master's Program in Basic Education Teaching, at the Center for Teaching and Research Applied to Education (PPGEEB/CEPAE), Federal University of Goiás (UFG), and falls within the research line of Theoretical-Methodological Conceptions and Teaching Practices. The general objective of the research was the formation of poetry readers in High School – Youth and Adult Education (EJA) modality, using as a literary corpus the “Poetic Anthology” by Carlos Drummond de Andrade. This author was chosen because he is a classic of Brazilian literature and because his texts present everyday themes with a less elaborate language, yet dense in meaning, making it closer to the student's reality. It is known that literary experience occurs through direct contact with the text, and for this, it is necessary to enable reading practices that stimulate aesthetic enjoyment through literature, which is a right, as Candido (2004) postulates. In this context, the poem is an essential object because, being constituted by various stylistic resources, it allows the reader to seek the production of meaning, providing them with unique experiences. Therefore, through action research (Thiollent, 2011), didactic-methodological conditions were sought that contribute to the formation of the literary reader in this teaching modality. The research participants were students from the third period of the EJA (Youth and Adult Education) program at the Benedito Lucimar Hesketh da Silva State School. To support the study, authors who discuss the teaching of literature were used as theoretical support, such as: Andruetto (2017), Bértolo (2018), Borges (2003), Calvino (2007), Candido (1997), Cosson (2022), Moisés (2012), Paz (1982) and Zilberman (1991, 2012), in addition to curricular documents governing Basic Education, such as the new National Common Curricular Base (BNCC). With the aim of assisting teachers in their pedagogical practices related to literary reading, an educational product in the form of an e-book was created containing a didactic sequence based on readings of the selected work and other activities carried out with students during the field research, entitled “Drummond in verse and action: reading and writing poetry in Youth and Adult Education”.

Keywords: Development of the literary reader. Pedagogical practices. Drummond's poems. Youth and Adult Education.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| Introdução | 10 |
| 1 Literatura como travessia na EJA: poesia para formar e transformar leitores..... | 15 |
| 1.1 A palavra que toca: literatura como território fértil de humanização | 15 |
| 1.2 Ler se aprende lendo: caminhos do letramento literário e formação do leitor | 22 |
| 1.3 O leitor da EJA: retirando as pedras do meio do caminho | 29 |
| 1.4 Poesia na sala de aula: “Ler para aprender a nos ler no próprio mundo” | 37 |
| 2 A poesia de Drummond na EJA-Ensino Médio: versos que confrontam . | 46 |
| 2.1 Carlos Drummond de Andrade: nas trilhas de um poeta modernista | 46 |
| 2.2 A poesia de Drummond: um clássico atemporal e sua relevância na escola | 58 |
| 2.3 “Trouxeste a chave”? Leitura crítica do <i>corpus</i> poético selecionado..... | 65 |
| 2.4 Drummond: entre a arte da palavra e a experiência interior | 73 |
| 3 Da teoria à prática: versos em ação na escola-campo | 78 |
| 3.1 Pesquisa-ação: conceito, fluxos e relações entre estudantes e escola | 78 |
| 3.2 A sequência básica de Cosson para a leitura de poesia em sala de aula | 80 |
| 3.3 Oficinas poéticas na escola-campo: leitura, criação, escuta e partilha..... | 84 |
| 3.3.1 O campo e os participantes..... | 84 |
| 3.3.2 O <i>corpus</i> de leitura e o método..... | 86 |
| 3.3.3 O começo | 88 |
| 4 Sequência didática..... | 94 |
| 4.1 Oficina 1 (7 aulas) – “Uma província: esta” e “A família que me dei” | 94 |
| 4.1.1 Produções dos alunos - 1ª oficina: escrita criativa | 106 |
| 4.2 Oficina 2 (7 aulas) – “Um eu todo retorcido” e “Tentativa de exploração e de interpretação do estar-no-mundo” | 112 |
| 4.2.1 Produções dos alunos – 2ª oficina: escrita criativa..... | 122 |
| 4.3 Oficina 3 (7 aulas) – “Na praça de convites” | 131 |
| 4.3.1 Produções dos alunos – 3ª oficina: escrita criativa..... | 140 |

| | |
|---|------------|
| 4.4 Oficina 4ª (7 aulas) – Amar-Amaro: “Necrológio dos desiludidos do amor”, “Quadrilha” e “Memória” | 143 |
| 4.4.1 Produções dos alunos – 4ª oficina: escrita criativa..... | 150 |
| 4.5 Socialização das produções dos alunos | 153 |
| 4.5.1 Mural Poético: Escrita Criativa..... | 153 |
| 4.5.2 Sarau Literário: Vozes e Vivências..... | 156 |
| 4.6 Vozes e reflexões dos estudantes: análise dos questionários (inicial e final)..... | 161 |
| | |
| 5 Considerações finais..... | 169 |
| | |
| Referências | 171 |
| Apêndice A - Produto educacional | 177 |

Introdução

Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.
(Antonio Candido)

A literatura, presente desde as mais antigas civilizações, constitui um dos pilares da expressão humana ao longo da história. Entre as obras mais representativas da Antiguidade, que ainda hoje ocupam lugar de destaque no cenário literário mundial, encontram-se “*Ilíada*” e “*Odisséia*”, ambas atribuídas a Homero. Habitualmente a definição de literatura mais adotada pelos teóricos é aquela formulada pelo filósofo grego Aristóteles, que a concebia como uma representação ou imitação da realidade por meio das palavras.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que estabelece as aprendizagens essenciais da Educação Básica, destaca que, por meio de arranjos especiais das palavras, a literatura “cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir [e possibilita uma] ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando” (Brasil, 2018, p. 491). Assim, a literatura configura-se como uma porta de acesso a temas que ampliam e fortalecem a cultura geral, promovem a empatia e estimulam o diálogo, permitindo, ao leitor, experimentar múltiplas realidades. Como afirma Moreira (2010, p. 14), “o mundo no texto literário não se limita à vida que passa na janela”.

Ao longo das últimas décadas diversos estudiosos têm direcionado suas pesquisas à formação do leitor no contexto escolar. Contudo, apesar dos avanços teóricos e metodológicos já consolidados, torna-se necessário ampliar as investigações a fim de abarcar a complexidade que caracteriza esse processo, sobretudo no que diz respeito à inserção da poesia como prática significativa no desenvolvimento da competência leitora. Frequentemente deixada em segundo plano no contexto escolar, ela possui um potencial humanizador que reforça a necessidade de sua valorização. Portanto, é fundamental repensar sua inserção nas práticas pedagógicas, explorando seu valor formativo no letramento literário, fortalecendo propostas que a integrem ao cotidiano escolar e reconhecendo seu papel na formação de alunos críticos, reflexivos e sensíveis.

Nesse contexto, compreender a relação entre ensino e pesquisa torna-se fundamental, reforçando a perspectiva de que a formação do leitor envolve não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a reflexão crítica sobre a prática educativa de forma contínua. Paulo Freire, precursor e defensor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfatiza que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (Freire, 2011, p. 30-31).

Complementando essa perspectiva, a importância da pesquisa no processo educativo também é destacada pelo sociólogo Pedro Demo, que oferece a seguinte reflexão: “Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso, o ensino é a razão da pesquisa. O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino” (Demo, 2006, p. 50). Na visão deste autor, “a ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa” (Demo, 2006, p. 50).

Assim, compreende-se que a busca pelo conhecimento é necessária para renovar os saberes, teóricos ou metodológicos e avaliar as mudanças constantes no meio educacional, a fim de atribuir-lhes direções adequadas, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2011, p. 40). Dessa forma, é possível contribuir para uma educação de qualidade, pois pesquisa-se “para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”, como ressalta Freire (2011, p. 32). Esse é o perfil do profissional consciente da importância de se atualizar a fim de buscar meios para alcançar novos níveis de realização.

Diante disso, torna-se imprescindível inserir a abordagem da literatura na escola como ponto de atenção nas pesquisas, para, então, buscar uma compreensão relacionada à sua aplicabilidade e efeitos no processo educacional. Conforme defende Candido (2004), a leitura literária é um fator indispensável de humanização e constitui-se como um direito fundamental. É importante ressaltar que muitos alunos da modalidade EJA não tiveram oportunidades anteriores de vivenciar experiências literárias e poéticas, o que constitui um dos fatores que motivaram o desenvolvimento deste estudo. Portanto, negligenciar a poesia no processo educativo seria privar os estudantes de uma experiência que não apenas enriquece o conhecimento, mas também transforma a maneira como eles percebem e interagem com o mundo.

O enfoque da pesquisa sobre poemas se justifica pela relevância do gênero e pelo seu potencial de contribuir para a humanização e transformação social. Nesse contexto, Moisés (2012, p. 6) enfatiza que a poesia constitui uma “experiência afetiva, espiritual e artística” visando o “enriquecimento humano e intelectual” e não um mero instrumento burocrático de avaliação. Segundo o autor, embora as pessoas possuam uma inclinação natural para gostar de poesias, muitas acabam desencorajadas por “um excesso de regras e fórmulas, ou por

obrigações burocráticas” (Moisés, 2012, p. 9), o que contribui para o desinteresse dos alunos por esse gênero textual. Dessa forma, a proposta pedagógica deve ser estruturada por meio de atividades dinâmicas, lúdicas e dialogadas que valorizem o contato afetivo com o texto, promovendo a construção de significados que estabeleçam diálogo com a realidade dos alunos.

Neste propósito, optou-se por trabalhar com poemas inseridos na obra “Antologia poética”, de Carlos Drummond de Andrade, não apenas por este ser um autor presente no currículo das turmas envolvidas, mas também por se tratar de um clássico da literatura brasileira. Sua linguagem acessível e suas temáticas próximas da realidade dos alunos favorecem uma identificação mais direta entre leitor e texto. Mesmo que o aluno ainda não possua hábito ou interesse pela leitura desse tipo de obra, é papel da escola proporcionar o contato com esses textos, permitindo que, futuramente, cada estudante construa suas próprias escolhas de leitura.

Considerando que “os alunos não são espectadores passivos da aula, por mais brilhante que esta seja, mas são e esperam ser participantes ativos do espetáculo” (Moisés, 2012, p. 8), esta investigação teve como objetivo central evidenciar como a leitura de poesia pode contribuir para desenvolver a competência leitora na EJA. Buscou-se ainda explorar o potencial de cada aluno, incentivando sua participação, promovendo a construção autônoma do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, valorizando sua bagagem cultural e seus conhecimentos prévios. Nessa perspectiva, o poema revela-se um instrumento pedagógico relevante, pois pode ser trabalhado de diversas maneiras, abordando tanto o real quanto o abstrato, o explícito e o implícito, atribuindo novos sentidos à realidade vivenciada pelos discentes.

Este estudo foi conduzido por meio da pesquisa-ação de natureza aplicada com abordagem qualitativa, metodologia que possibilita observar, analisar e intervir na prática diária, favorecendo uma compreensão mais ampla do processo de formação de leitores literários e considerando a subjetividade dos participantes. O *locus* da escola-campo é o Colégio Estadual Benedito Lucimar Hesketh da Silva, escola da rede estadual de ensino, lotada na região Oeste da cidade Goiânia (GO). Os sujeitos participantes foram os alunos do terceiro período da EJA, turmas A e B. Partindo dessa realidade, formulou-se as perguntas que orientaram o objetivo geral desta investigação: Como a leitura de poemas de Carlos Drummond de Andrade pode contribuir na formação de leitores literários no Ensino Médio – modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)? De que forma essa prática pode colaborar para o desenvolvimento crítico, reflexivo e criativo desses alunos? Para atingir o objetivo geral desta pesquisa foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Evidenciar como a leitura e a interpretação da poesia de Carlos Drummond de Andrade fundamenta a compreensão de mundo, a construção de conhecimento e o exercício da cidadania de forma crítica e reflexiva;
- b) Verificar como o corpo a corpo com a leitura de poesia pode potencializar um ensino humanizador, autônomo e emancipatório para os alunos da EJA;
- c) Possibilitar práticas leitoras criativas que estimulem a sensibilidade e a fruição estética por meio da leitura da poesia modernista brasileira;
- d) Apresentar uma proposta didático-metodológica por meio da leitura do texto poético visando a inclusão e a formação do leitor de poesia da referida modalidade de ensino.

Para isso, foram realizadas oficinas pedagógicas organizadas com base nas quatro etapas da sequência básica proposta por Cosson (2022b): motivação, introdução, leitura, interpretação e criação.

A presente dissertação encontra-se estruturada em três capítulos, seguido pelo produto educacional no Apêndice A, organizados de forma a apresentar de maneira clara e sistemática o percurso da pesquisa, desde a fundamentação teórica até a análise das práticas pedagógicas e os resultados obtidos. No primeiro capítulo, intitulado “Literatura como travessia na EJA: poesia para formar e transformar leitores”, aborda-se a literatura como um território de humanização e reflexão, discutindo o papel da poesia na formação de sujeitos críticos. São tratados temas como a aprendizagem da leitura por meio da prática leitora, os caminhos do letramento literário e a construção do leitor na EJA, incluindo os desafios específicos desse contexto, como lacunas na formação anterior, diversidade de trajetórias e experiências de vida. Além disso, explora-se o potencial da poesia em sala de aula como instrumento de autoconhecimento e apropriação do mundo pelos alunos.

O segundo capítulo, “A poesia de Drummond na EJA-Ensino Médio: versos que confrontam”, concentra-se na obra de Carlos Drummond de Andrade e em sua contribuição para a formação de leitores na EJA. Nele são discutidos aspectos do poeta modernista e sua trajetória, bem como a relevância atemporal de sua poesia no contexto escolar. Também se apresenta a análise do *corpus* selecionado, incluindo poemas que permitem a reflexão sobre a experiência interior e a construção de sentidos pelos alunos.

No terceiro capítulo, “Da teoria à prática: versos em ação na escola-campo”, está a implementação da pesquisa-ação no contexto da escola-campo, destacando as relações entre estudantes e escola. São apresentados os procedimentos metodológicos adotados, incluindo a

aplicação da sequência básica de Cosson (2022b) para o ensino de poesia, a realização das oficinas poéticas e as estratégias de criação, escuta e partilha em sala de aula. Além disso, analisa-se as respostas dos alunos aos questionários inicial e final, evidenciando reflexões, aprendizagens e percepções sobre o processo de leitura e fruição poética, conectando a teoria literária à prática pedagógica.

1 Literatura como travessia na EJA: poesia para formar e transformar leitores

A literatura é uma das formas de dar sentido à existência.
(Antonio Candido)

1.1 A palavra que toca: literatura como território fértil de humanização

De modo geral, a literatura pode ser entendida como expressão simbólica e chama viva da cultura, que atua como farol da sensibilidade humana e da memória coletiva de um povo, entrelaçando passado, presente e futuro. Em cada leitura ela acende a possibilidade de ver o mundo com outros olhos, além de abrir caminhos para transformações significativas, tanto na vida individual quanto na sociedade como um todo. Para compreender essa importância é essencial aprofundar o conceito de literatura em suas múltiplas dimensões. À luz da definição proposta por Antonio Candido, importante crítico literário, tem-se o seguinte conceito:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (Candido, 2004, p. 174).

Mais do que um objeto de estudo, a prática da leitura literária revela-se como um território fértil, onde sentimentos, ideias e experiências se conectam, permitindo que o sujeito compreenda sua existência e se relacione com o outro, cultivando o diálogo e o respeito. Nesse sentido, a literatura exerce uma função humanizadora e transformadora, que só se torna possível por meio do letramento literário, que, segundo Cosson (2022b, p. 11), “trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas”, aspecto fundamental para o acesso, a compreensão e a apropriação desse bem cultural.

Em sintonia com essa visão, Candido (2004, p. 175) reconhece na literatura um papel essencial ao afirmar que “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”. Nesse mergulho nas camadas do sentir, a leitura literária mobiliza afetos, amplia

a consciência e desperta modos mais sensíveis de estar no mundo. É essa tessitura de sentidos que Tzvetan Todorov valoriza ao afirmar que:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem uma função vital a cumprir (Todorov, 2009, p. 76).

Sob essa perspectiva, percebe-se que o processo de letramento pela leitura literária estabelece uma relação sensível e dialógica com o mundo, configurando-se como uma vivência capaz de despertar emoções e provocar reflexões. Para além de seu conteúdo, é no modo como é dita, sentida e ressignificada pelo leitor que a literatura cumpre seu papel de tocar a interioridade, promovendo vínculos humanos e afetivos, especialmente em momentos de dor, fragilidade ou isolamento. Muito além da ideia de “arte pela arte”, pautada por valores clássicos, que busca pela beleza formal, a harmonia, o equilíbrio e a valorização do estilo em detrimento do conteúdo, a literatura é um território de reconstrução da experiência humana. Reforçando essa ideia, nas palavras de Candido (2004), esse bem imaterial atua como prática de humanização, ao estimular a reflexão sobre a existência e o contexto histórico-social, impulsionando o pensamento crítico e o aprimoramento da sensibilidade.

Em uma sociedade marcada por desigualdades e por processos de desumanização, o papel da literatura torna-se ainda mais necessário, sobretudo no âmbito da EJA, que atende pessoas historicamente excluídas dos espaços de fruição estética e cultural. Oferecer obras literárias de qualidade a esses alunos, portanto, constitui um compromisso ético com a dignidade humana e com o direito de cada sujeito à sua formação integral. Quando se reconhece o leitor como agente ativo no processo de construção do sentido, reforça-se ainda mais o valor dos textos literários nesse contexto educativo.

Ao analisar o papel do escritor e do leitor, Todorov (2009, p. 78) observa que, “ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo”. Essa concepção ressalta a importância do leitor como sujeito autônomo e participante na interpretação e atribuição de significado, reconhecendo sua capacidade de questionar, refletir e dialogar com o texto de maneira crítica.

De forma complementar, Mikhail Bakhtin, em seu texto “Os gêneros do discurso” (2011), contribui para essa compreensão quando afirma que a literatura, ao proporcionar o

encontro entre autor, texto e leitor, instaura um espaço de diálogo que permite múltiplas interpretações e vivências. É nesse movimento dialógico que o educando se descobre como leitor e produtor de sentidos, capaz de interagir criticamente e de se reposicionar diante dele. Esse processo envolve o que Bakhtin (2011) chama de compreensão responsiva, fundamental para a interação ativa entre interlocutor e discurso. Como enfatiza o autor:

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro; o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução etc. (Bakhtin, 2011, p. 291).

Nesse encontro de vozes, em que o texto “fala” e o leitor “responde”, a obra literária atua como mediadora de trocas simbólicas e constitui-se em um lugar fecundo para o exercício da escuta e da expressão, elementos fundamentais para alcançar, de fato, uma educação verdadeiramente emancipadora, a qual só logra êxito nesse espaço de troca e compreensão mútua entre os sujeitos.

Considerando o papel que a linguagem desempenha na formação do indivíduo, Candido (2004, p. 177) destaca que “o poeta ou narrador oferece um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada, cuja análise contribui para organizar a mente e os sentimentos”. Essa abordagem evidencia que a literatura pode contribuir para o equilíbrio entre razão e emoção, dois aspectos essenciais na formação dos leitores. A razão oferece suporte para a análise crítica e a compreensão do mundo, enquanto a emoção conecta o sujeito às suas próprias experiências e às dos outros, tornando a aprendizagem mais significativa e transformadora.

Essa articulação entre mente e sentimentos, mencionada por Candido (2004), adquire contornos ainda mais relevantes no contexto da EJA, pois é exatamente nessa modalidade de ensino que são atendidos cidadãos privados do direito à palavra, à escuta e à expressão. São homens e mulheres cujas trajetórias educacionais foram interrompidas por processos de exclusão social, racial, econômica e cultural, resultando, conforme pesquisas indicam, em um sentimento de não pertencimento aos espaços formais de ensino. Nesse contexto, a leitura literária adquire um duplo papel: estético e político, pois, ao mesmo tempo em que amplia o repertório simbólico, questiona as desigualdades históricas de acesso à arte e ao conhecimento. Para que esses estudantes se apropriem da leitura literária como uma experiência estética, crítica e transformadora, é necessário que o professor lhes garanta o acesso a obras que dialoguem com suas realidades e ampliem sua percepção de mundo; caso contrário, esse processo ficará fadado ao fracasso.

Dessa forma, ressalta-se a urgência de ações pedagógicas voltadas à literatura no contexto escolar, que considerem as especificidades desses discentes, os alunos da EJA no caso desta pesquisa, e assegurem sua real inserção nos processos de aprendizagem. Como aclara Arroyo (2017, p. 35), “a educação escolar só acontece se articulada às possibilidades de limites da formação e da humanização socioespacial dos educandos. E dos mestres”. Ao incorporar os saberes e as vivências desses estudantes no processo educativo por meio de práticas literárias, a escola não apenas promove o acesso à cultura, mas também reconhece e legitima suas experiências como fontes de conhecimento e transformação social. No entanto, para que essas ações tenham real impacto, é imprescindível reconhecer que os professores também estão inseridos nesse processo formativo e demandam constante reflexão crítica sobre suas práticas e seu papel social.

Frente ao esvaziamento do valor da literatura nas instituições escolares, os princípios da pedagogia freireana oferecem caminhos para resgatar a função dessa prática em todas as dimensões que lhe cabem. Veja-se, por exemplo, que na obra “Pedagogia da autonomia” (2011), Paulo Freire defende que educar é um ato político, ético e amoroso; e que ensinar exige respeito à autonomia do educando, bem como compromisso com a dignidade humana e com a formação de sujeitos críticos, capazes de agir com consciência e responsabilidade social.

Ao analisar os dados educacionais atuais no Brasil, essa necessidade se torna ainda mais evidente, pois, conforme indicam os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua - Educação 2024, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 44% das pessoas com 25 anos ou mais não concluíram a educação básica obrigatória (IBGE, 2024). Embora tenha havido avanços nos últimos anos, a quantidade de jovens e adultos sem escolaridade completa ainda é muito significativa, o que contribui para o esvaziamento do valor da literatura, já que muitos não tiveram acesso integral às experiências de leitura e análise crítica promovidas pela escola. Assim, o professor, ao desempenhar seu papel, deve estar atento a essas questões e conduzir suas aulas com responsabilidade, a fim de contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na transformação social e no fortalecimento da convivência coletiva.

Como ressalta o mestre da pedagogia libertadora, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2011, p. 58). O referido autor nos lembra que ensinar implica assumir risco, aceitação do novo, da dúvida e da incerteza, que fazem parte da experiência pedagógica. Portanto, o professor precisa reconhecer-se como um ser inacabado, aberto ao diálogo e disposto à escuta do outro como coautor do saber, pois a aprendizagem só acontece por meio dessa troca mútua

e contínua entre professor e aluno. Nesse sentido, é oportuno recordar as palavras da poetisa Cora Coralina, quando ela afirma: “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” (Coralina, 2007). O verbo “transferir”, aqui, não carrega o peso de uma transmissão fria ou técnica, mas representa um gesto de entrega, de partilha entre sujeitos, que enriquecem tanto quem ensina quanto quem aprende, conforme destaca a autora.

Nesse processo, a literatura desempenha um papel fundamental ao proporcionar um espaço para o compartilhamento de experiências, pois ela não se limita a um conteúdo a ser transmitido, mas se configura como um instrumento vivo que fortalece a construção conjunta do conhecimento e da subjetividade. Assim, Todorov (2009, p. 92-93) ressalta que “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano”. Oportunizar a leitura de obras literárias, nesse contexto, é mais do que formar leitores: é garantir o acesso à linguagem simbólica como parte indissociável do direito à educação.

O reconhecimento da literatura como direito cultural encontra respaldo na Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 215, p. 43), que assegura que o Estado deve garantir “a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. No entanto, esse direito, embora assegurado legalmente, tem sido sistematicamente negligenciado, uma vez que o acesso à cultura literária ainda é marcado por desigualdades gritantes, especialmente no contexto da educação pública, revelando o distanciamento entre o que é garantido por lei e o que se concretiza nas práticas educativas.

Diante da negligência do poder público em garantir o acesso à literatura nas escolas, torna-se ainda mais urgente exigir que formas literárias, como a poesia, sejam reconhecidas, valorizadas e efetivamente promovidas pelo Estado, especialmente nos ambientes escolares, pois é nesse espaço que muitos alunos têm seu primeiro – e talvez único – contato com a literatura. Embora os demais gêneros literários também sejam relevantes no processo educacional do aluno, a poesia se distingue por sua capacidade singular de evocar camadas profundas da experiência humana e de desestabilizar certezas por meio de um mergulho interior.

A escolha da poesia como foco desta investigação fundamenta-se em sua potência singular de promover o despertar da consciência crítica e ampliar a percepção da realidade. Não por acaso, Paz (1982, p. 137) ressalta essa força poética ao afirmar que “a poesia é metamorfose, mudança, operação alquímica, e por isso confina com a magia, a religião e outras tentativas para transformar o homem e fazer ‘deste’ ou ‘daquele’ esse ‘outro’ que é ele mesmo”.

Por conseguinte, semear poesia é cultivar sensibilidade, consciência e dignidade, elementos indispensáveis à construção da cidadania e da emancipação cultural, já que, no encontro com os versos, o ser se desvela e se torna presente em sua totalidade. Afinal, “poesia é entrar no ser”, como bem sintetiza Paz (1982, p. 137). Assim, ao revelar as camadas profundas do ser, a poesia, quando inserida no contexto educativo, amplia a maneira de enxergar a vida e potencializa a ação social, funcionando como forma de resistência à homogeneização, compreendida aqui como a redução das singularidades culturais e subjetivas a um padrão único imposto por uma elite dominante.

Esse ponto de vista converge com os pressupostos da educação emancipadora e crítica defendidos por Adorno (1995, p. 141), que afirma que “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas”. Para o autor, “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”. Logo, a emancipação é entendida como um processo de superação dos mecanismos de alienação e massificação característicos da sociedade capitalista, promovendo a formação de sujeitos críticos capazes de resistir ao conformismo e às forças da indústria cultural que perpetuam a barbárie. O filósofo ainda destaca que:

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos (Adorno, 1995, p. 142).

O termo “coletivistas reacionárias”, conforme usado por Adorno (1995), designa concepções que impõem, de maneira autoritária e homogênea, valores e ideologias que ignoram a autonomia crítica dos indivíduos, limitando sua capacidade de reflexão e resistência ao conformismo. Com efeito, a poesia, ao convocar a imaginação, fomentar o pensamento e promover a reflexão, apresenta-se como um instrumento privilegiado para a formação crítica do indivíduo, contribuindo para o seu processo de conscientização.

Em consonância com essa ideia, conforme ressalta Petit (2019, p. 66), “o que a experiência da leitura tem de insubstituível talvez seja o fato de abrir os olhos e provocar esse pensamento vivo, o fato de atrair ideias, sugerir comparações insólitas, inspirar, despertar”. No contexto da EJA a literatura, em especial a poesia, por todas as características já apresentadas, destaca-se como um campo fértil para o desenvolvimento da consciência crítica, pois permite

problematizar o cotidiano e acolher múltiplas vozes e perspectivas. Na prática educativa dessa modalidade, esse bem cultural, com sua força expressiva, manifesta-se no encontro singular de cada leitor com o texto. Nas salas da EJA cada um traz consigo uma travessia única, marcada por histórias interrompidas, silêncios prolongados, sonhos adiados. Alguns chegam tímidos diante das páginas; outros já carregam versos guardados no peito. Todavia, todos possuem algo a dizer.

Ler se aprende lendo e quando a literatura se torna uma experiência viva, ela possibilita que o sujeito se reconheça no espelho do texto e descubra novos horizontes por meio da linguagem. Para que essa construção ocorra, é necessária uma prática contínua que envolva tempo, escuta, mediação e afeto, elementos fundamentais para o estabelecimento de vínculos entre o professor, o texto e o aluno. A esse respeito, Freire (2011, p. 118) ressalta que “se a estrutura do meu pensamento é a única certa e irrepreensível, não posso escutar verdadeiramente quem pensa diferente e expressa seu discurso de outra maneira que não a minha”. Nesse sentido, reconhecer a legitimidade das diferentes formas de pensar e expressar-se constitui um princípio fundamental no processo educativo, pois é por meio do respeito e da troca que a verdadeira aprendizagem se realiza. É, desse modo, em um ambiente de acolhimento à diversidade que a literatura, com suas múltiplas formas, torna-se elemento essencial de reflexão e ressignificação. Nos encontros diários com os textos o leitor vai além da simples decodificação, emergindo como um sujeito ativo, capaz de explorar e compreender as entrelinhas. Essa habilidade de reconfigurar sentidos e de abrir novas perspectivas é exatamente o que a literatura oferece, como também ressalta Michèle Petit:

[...] a literatura, sob suas múltiplas formas (mitos e lendas, contos, poemas, teatro, diários íntimos, romances, álbuns, histórias em quadrinhos, ensaios), oferece um suporte excepcional para reanimar a interioridade, mover o pensamento, reanimar uma atividade de construção de sentidos, de simbolização, e suscitar às vezes colaborações inéditas. E esse nem sempre é o privilégio de abastados que se banharam desde os primeiros anos de vida na cultura escrita (Petit, 2019, p. 61-62).

Desse modo, a força evocativa da literatura cria um diálogo com os percursos singulares dos sujeitos, leitores que, como já mencionado, trazem consigo uma vida marcada por sofrimentos, mas que permanecem dispostos a encontrar novos sentidos para seguir adiante.

A expressão “formar para transformar”, aqui, refere-se, portanto, à proposta de uma educação literária que transcenda o ensino técnico, investindo na construção de leitores críticos e conscientes. Assim, busca-se formar cidadãos capazes de questionar as condições de sua existência, bem como as desigualdades sociais, culturais e políticas. Vale ressaltar que essa

formação só ocorre por meio da leitura literária sensível e reflexiva, a qual aproxima o educando de questões éticas, sociais e existenciais, ampliando sua capacidade de compreender sua própria trajetória e a história coletiva sob um olhar mais consciente, de modo que possa realmente atuar como agente de transformação social.

Se formar implica transformar, antes é preciso tocar a palavra, essa matéria viva que pulsa nos versos inacabados da poesia, na linha de um conto, no fluxo de um romance, nas imagens evocativas de um diário íntimo, nas cores e sons das histórias em quadrinhos, na dramaticidade do teatro ou mesmo nas vozes singulares das memórias e ensaios. Entre silêncios e sentidos o leitor floresce: conecta-se com o universo, atravessa histórias e redescobre a si mesmo. É lendo que se aprende a ler; e é nesse gesto inaugural que se tece o caminho para desvendar o potencial da leitura, onde o silêncio ganha voz e o sentido se revela em cada letra, em cada sílaba, em cada palavra que constituem o texto.

Sobre esse caminho – seu início, suas travessias e sentidos – debruça-se a próxima seção, onde se faz uma reflexão mais aprofundada sobre o letramento literário e a formação do leitor, partindo da premissa de que, a partir dessa experiência sensível e singular da leitura literária, é fundamental ampliar e aprofundar os processos que envolvem a construção do leitor.

1.2 Ler se aprende lendo: caminhos do letramento literário e formação do leitor

Ler é aprender a se ler enquanto se lê.
(Constantino Bértolo)

Segundo Lajolo e Zilberman (1996), na obra “A formação do leitor no Brasil”, a constituição do leitor está intrinsecamente articulada aos processos sociais, culturais e educacionais que acompanharam a consolidação da sociedade burguesa nos séculos XVIII e XIX. Nesse contexto, a leitura passou a ser compreendida como uma atividade individual, silenciosa e privada, alinhada aos valores da família burguesa e da escola moderna.

Conforme destacam as autoras, essa nova forma de conceber a leitura “se fortalece e se institucionaliza no avesso das práticas associadas aos modos tradicionais de narrar, de tipo oral, fundadas na experiência vivida, de sentido comunitário e enraizados no meio rural” (Lajolo; Zilberman, 1996, p. 16). Essa reconfiguração do sentido atribuído à leitura evidencia uma ruptura significativa entre tal prática como atividade comunitária e sua posterior apropriação pelas instituições escolares e familiares, alinhadas aos valores de uma sociedade letrada e disciplinadora, cuja formação do leitor está vinculada a processos sociais e educacionais que moldam hábitos e sentidos.

Atualmente esse cenário é influenciado pelo neoliberalismo, um modelo econômico e social que valoriza o mercado, a competição e a eficiência, impactando diretamente a função da educação. Em vez de promover a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados, o sistema de ensino passa a se orientar por parâmetros utilitaristas, centrados na preparação para o trabalho e no desempenho imediato. Como denuncia Laval (2004),

Na era neoliberal, ao contrário, a educação visa a formação do assalariado ou, de modo mais geral, do “ativo” cuja existência parece se reduzir à aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil. Não tendo como perspectiva nada além do campo das profissões e das atividades existentes, ela fecha o homem em um presente ao qual ele deve se adaptar custe o que custar, excluindo a utopia de uma libertação. Segundo a expressão muito bem colocada de André Tosel, estamos na era da escola “desemancipadora” (Laval, 2004, p. 43).

A figura do leitor, portanto, é forjada socialmente como resultado de um projeto político e educacional que molda hábitos, subjetividades e comportamentos sociais. Como observam Lajolo e Zilberman (1996, p. 16), “foi nestas condições que os leitores, cada vez mais numerosos, se transformaram em público consumidor de uma mercadoria muito específica”. Tal constatação evidencia o deslocamento da leitura como direito, para sua inserção no mercado, subordinada à lógica do consumo e da mercantilização dos bens culturais. Nesse contexto, a leitura perde sua função formadora e emancipadora, sendo esvaziada de seu potencial crítico e humanizador. Isso reforça a urgência de práticas educativas que resgatem a dimensão formativa e emancipadora da leitura literária, especialmente na EJA, marcada por processos de exclusão simbólica, entendida como a restrição desses sujeitos nos espaços de produção e circulação do saber.

Nesse sentido, Colomer (2003) amplia o entendimento sobre o papel da leitura ao destacar que formar leitores implica proporcionar o contato com obras que estimulem a imaginação, a sensibilidade e a construção de sentidos mais amplos sobre o mundo. Nessa perspectiva, a literatura transcende os limites do espaço escolar e adentra a dimensão existencial dos sujeitos, permitindo-lhes interpretar suas trajetórias e desenvolver uma consciência crítica diante das estruturas sociais. Em consonância com essa visão, ao refletir sobre o papel das práticas educativas na mediação da leitura literária, Colomer (2003, p. 133) observa que “o papel do professor deveria ser, principalmente, o de questionar e enriquecer as respostas, o de esclarecer a representação da realidade, que a obra pretendeu construir, mais do que o de ensinar princípios ou categorias de análise”.

A leitura, nessa perspectiva, transforma-se em um território de reconstrução identitária e de resistência frente às narrativas hegemônicas, as quais, historicamente, silenciaram ou invisibilizaram as vozes de sujeitos marginalizados, promovendo uma visão homogênea e dominante do mundo. Tais narrativas, presentes nos discursos midiáticos e curriculares, reforçam padrões de linguagem, cultura e identidade alinhados aos interesses das classes dominantes, contribuindo para a exclusão de outras formas legítimas de existência, conhecimento e expressão, sendo a literatura uma delas.

É nesse ponto que a crítica de Lajolo e Zilberman (1996) ganha força política e pedagógica: ao alertarem para a mercantilização da leitura, reafirmam a urgência de políticas públicas, comprometidas com ações voltadas à democratização do acesso ao livro e à leitura como direitos culturais e de cidadania. Nas palavras da poeta uruguaia Circe Maia, citada por Andruetto (2017, p. 130), “os livros são pontes que nos ajudam a aprender a pisar, a se sustentar”, especialmente em contextos de exclusão e instabilidade social. Levando em consideração os limites de um modelo que restringe o livro, evidencia-se que o problema não reside unicamente na suposta falta de interesse pela leitura, mas na carência de mecanismos que garantam acesso amplo, plural e contínuo, tanto material quanto simbólico, à literatura.

A exclusão literária, nesse contexto, deve ser compreendida como reflexo direto das desigualdades estruturais e da ausência de condições equitativas que possibilitem a formação de leitores. Reconhecer a leitura como prática social mediada por relações de poder implica enfrentar os mecanismos históricos de exclusão que marginalizaram populações periféricas, indígenas e negras oriundas das classes populares, negando-lhes o direito à fruição estética e à construção de uma voz própria – realidade presente na EJA.

Nesse sentido, Cosson (2022b, p. 23), em sua obra “Letramento literário: teoria e prática”, enfatiza a responsabilidade da instituição escolar nesse processo, ao afirmar que o “letramento literário é uma prática social [e uma] responsabilidade da escola”. Retomando a reflexão de Magda Soares sobre o desafio de escolarizar a literatura sem descaracterizá-la, Rildo Cosson destaca a necessidade de evitar que esta se torne um simulacro que comprometa seu poder de humanização. Assim, torna-se imprescindível reconhecer o livro como um bem cultural inalienável e um direito universal, que deve ultrapassar os muros da elite letrada para alcançar todos os segmentos sociais. Somente a partir dessa concepção será possível construir uma sociedade efetivamente letrada, crítica e democrática.

No entanto, essa democratização do acesso ao livro ainda está longe de ser uma realidade, como denuncia Paulino (2001, p. 124), “o letramento literário se restringe às alamedas da cidade, evitando perigosas vielas sem recursos”. A metáfora urbana utilizada

denuncia a elitização da leitura literária, concentrada nos espaços centrais das grandes cidades (as alamedas), deixando as periferias e comunidades excluídas desse direito (as vielas). Há, segundo a autora, “80 milhões de possíveis leitores esperando que os livros baratos cheguem perto de suas casas, para que possam vê-los, pegá-los e comprá-los” (Paulino, 2001, p. 124). A instituição pública de ensino, nesse contexto, tem um papel fundamental: precisa assumir-se como espaço de afirmação cultural, em que o texto literário não seja instrumento de controle, mas de emancipação, diálogo e humanização.

Essa situação de espera, desejo e frustração compartilhada por muitos que lutam pela democratização dos bens culturais é refletida de forma contundente no conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector. Na narrativa, uma menina das camadas populares deseja ler um livro que está fisicamente presente em seu meio, mas cujo acesso lhe é negado pela barreira social imposta por outra menina, que monopoliza o exemplar (Lispector, 1998). De maneira semelhante, em “A menina que roubava livros” (Zusak, 2005), a protagonista encontra nos livros uma forma de resistência e transformação diante das diversidades, reafirmando o poder da leitura como instrumento de apoio e esperança.

Essas narrativas, presentes em diversas obras literárias, evidenciam como a literatura reflete verdades profundas da experiência humana, denunciando exclusões e revelando caminhos de superação. Isso porque esse tipo de texto apresenta uma forte verossimilhança com a realidade. Nesse sentido, Todorov (2009, p. 77) ressalta a importância do papel atribuído ao leitor comum, “aquele que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero”. Essa resistência e persistência do leitor são essenciais, pois, caso contrário, como diz o citado autor, “a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo”, o que representaria também o fim da literatura.

Trazendo essas reflexões para a realidade da EJA, observa-se que muitos educandos enfrentam dificuldades na construção de uma relação mais íntima com a leitura. Esses obstáculos podem estar relacionados à falta de familiaridade com os textos, ao medo ou insegurança, à escassez de livros disponíveis, aos desafios no desenvolvimento da leitura e da escrita, especialmente porque muitos ainda não tiveram acesso a um processo de alfabetização adequado. Diferentemente das personagens das obras literárias mencionadas, que já possuem um vínculo afetivo com os livros, mesmo diante das adversidades, grande parte dos alunos da EJA não teve a oportunidade de desenvolver essa relação, sendo necessário que seu interesse pela leitura seja cuidadosamente estimulado e cultivado.

Por meio do conto “Felicidade clandestina”, Lispector (1998) revela os efeitos subjetivos e sociais da exclusão cultural que ainda hoje afetam muitos moradores das “vielas” sem recursos onde vive grande parte desses estudantes. Nesse caso, o letramento literário, entendido como prática de interação crítica e reflexiva com os textos, assume um papel importante ao promover a autonomia intelectual e o protagonismo dos jovens e adultos que vivem nessas condições. Essa experiência formativa transcende a mera decodificação textual: exige uma leitura dialógica, capaz de compreender os sentidos plurais do texto e de reconhecer suas implicações culturais, sociais e históricas, motivos pelos quais deve ser promovido em sala de aula.

Conforme orienta a BNCC, documento normativo que orienta os currículos da educação básica no Brasil, é fundamental, no campo artístico-literário, assegurar, aos estudantes, um contato significativo com diversas expressões artísticas, especialmente com a arte literária, criando condições para que possam reconhecer, valorizar e vivenciar essas manifestações.

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2018, p. 138).

De acordo com Paulino (2001, p. 118), limitar a experiência leitora ao seu aspecto utilitário é uma forma de limitar a verdadeira essência da leitura: “Reduzir o letramento da maioria dos brasileiros ao nível funcional é expropriá-la de vivências textuais não só literárias, mas também filosóficas e científicas, dentre outras”. O projeto de uma sociedade verdadeiramente democrática não pode se restringir a suprir necessidades básicas como comida, saúde e moradia, sendo necessário que envolva também “educação, formação estética e ampliação constante da quantidade e qualidade dos bens culturais que a existência humana pode abarcar” (Paulino, 2001, p. 118). Assim, a escola, especialmente na EJA, deve atuar como um agente de inclusão e transformação, proporcionando, aos estudantes dessa modalidade educacional, o encontro com a literatura como prática emancipadora. Mais do que ensinar o letramento funcional, trata-se de formar leitores capazes de atribuir sentidos ao mundo e de se reconhecer nas narrativas. Promover o letramento literário, nesse contexto, significa possibilitar experiências estéticas, críticas e humanizadoras que resgatem o valor formativo da arte literária. A esse respeito, Andruetto (2017, p.131) afirma que:

A literatura não é somente um conjunto de palavras colocadas em harmonia sobre a página, é também pensamento, utilizado para ser a mais complexa construção social, que é a linguagem, e se tenta construir uma língua privada. Por isso a literatura, como todas as artes, mas esta ainda mais, é ao mesmo tempo íntima e social no que diz respeito às ideias, mas mais ainda no modo de utilizar a linguagem e na maneira como ela se mostra na subjetividade.

Dessa maneira, compreende-se que, por meio da literatura somos capazes de organizar melhor nossos sentimentos e ampliar nossa visão de mundo. Afinal, “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (Andruetto, 2017, p. 177). Quando se tem contato com textos literários, mesmo que não seja um hábito frequente, podemos adquirir experiências singulares, que dificilmente são proporcionadas por outros tipos de texto.

Compreender um texto vai além de reconhecer palavras ou decifrar estruturas linguísticas, pois a leitura é um processo ativo que envolve a mobilização de saberes previamente construídos, em uma relação interativa entre o leitor e o texto. Como afirma Kleiman (2004, p. 13), “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo”. Ao construir sentidos próprios o leitor também se conecta com as intenções do autor e com a tradição literária. Essa interação transforma a leitura em um ato criativo, singular e formativo. Nessa perspectiva, Bértolo (2018, p. 68) transmite a seguinte reflexão:

Por meio da leitura se argumenta, conhecemos mundos e vidas aos que não poderíamos ter acesso de outra forma. E não se trata tão somente de que por meio da leitura possamos receber informação sobre a selva africana ou os bairros de Nova York. Com a leitura – como se diz – conhecemos paixões humanas, sentimentos, condutas, comportamentos, desejos, situações de injustiça – o que chamamos, no limite, a vida e suas engrenagens. Na realidade, a leitura funciona desde sempre como um mecanismo de representação de lugares físicos ou mentais e, nesse sentido, é comparável aos modernos meios de comunicação audiovisuais.

Portanto, a leitura deve ser entendida como um ato ativo e intencional, que transforma a relação do leitor com o mundo e consigo mesmo. Nesse sentido, Hesse (1984 *apud* Andruetto, 2017, p. 81), afirma que “a leitura superficial, distraída, é como caminhar por uma paisagem com os olhos vedados”. Essa reflexão sugere que uma leitura desatenta limita o acesso à profundidade do texto e impede que o leitor se envolva verdadeiramente com o conteúdo, reduzindo a experiência literária a um ato mecânico e vazio de significado.

Além disso, o autor ressalta que “não devemos ler para nos esquecer e esquecer a vida cotidiana, mas ao contrário, para voltar a ter a mão firme e com maior consciência e maturidade sobre nossa própria vida” (Hesse, 1984 *apud* Andruetto, 2017, p. 81). Infere-se, dessa concepção, que a leitura literária transcende o mero exercício de distração superficial, configurando-se como uma prática intencional que nos convoca a refletir, compreender e agir com maior consciência acerca de nossa existência. Essa perspectiva está de acordo com a visão bakhtiniana, que entende a leitura como um encontro dialógico entre leitor e texto, um processo que promove reflexão crítica e a construção ativa de sentidos (Bakhtin, 2011).

Em consonância com outros estudiosos da área, Cosson (2022b) ressalta que o letramento literário não se restringe à decodificação ou mera interpretação do texto, mas envolve a prática social de leitura que promove o desenvolvimento de competências discursivas, culturais e críticas. Esse processo, ao ser realizado por meio dos textos literários, “compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (Cosson, 2022b, p. 12). Assim, o trabalho pedagógico deve estimular o leitor a se engajar com o texto literário, relacionando-o com seu contexto social, histórico e pessoal, criando, assim, novas possibilidades de sentido e ampliando seu repertório simbólico. Como defende Zilberman (1991, p. 44), é fundamental

[...] adotar uma metodologia de ensino da literatura que não se fundamente no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e sem critério de conceitos desgastados, mas que deflagrem o gosto e o prazer da leitura de textos, ficcionais ou não, e possibilite o desenvolvimento de uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz.

Dessa forma, a relevância do letramento literário se torna ainda mais evidente na EJA, em que os estudantes frequentemente enfrentam diversas barreiras educacionais e sociais. Cosson (2022b, p. 56) reforça essa perspectiva ao afirmar que o relacionamento com os textos implica “o desenvolvimento de competências para a leitura crítica e reflexiva, na qual o leitor atua não como mero receptor, mas como produtor de sentidos, articulando sua experiência de vida com o texto, promovendo assim uma prática cultural transformadora”. Nesses contextos a literatura atua como um caminho para resgatar a autoestima, reconhecer as histórias e culturas, além de ampliar o horizonte cultural e político, oferecendo ferramentas para a construção de uma identidade crítica.

Entre tantos benefícios, torna-se evidente que a leitura literária favorece o autoconhecimento, amplia horizontes, estimula o compartilhamento de ideias, promove a expansão cultural, resgata sonhos e desperta o senso crítico e a autonomia. Em suma, contribui

para o processo de humanização. Com efeito, a humanização proporcionada pela leitura pode ser um caminho fundamental para a superação das desigualdades e para a formação de cidadãos conscientes e socialmente engajados. Ainda sobre o potencial transformador da literatura, Zilberman e Silva (1990, p. 19) afirmam que “o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências”. A potência da literatura em provocar reflexão crítica a torna um instrumento de resistência e de transformação das realidades sociais. Compreende-se, portanto, que textos dessa natureza, ao serem lidos, proporcionam novas experiências ao leitor e desempenham um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a literatura pode ser compreendida como um fio que atravessa o tempo e a existência e costura memórias e sonhos interrompidos. Cada palavra tecida no texto literário dá forma àquilo que muitas vezes não conseguimos nomear: a dor que guarda feridas antigas e revela injustiças, a esperança que insiste em renascer mesmo diante das adversidades, o riso contido que emerge como resistência e celebração da vida, entre outros sentimentos que atravessam nossa existência de maneira profunda e silenciosa. Esse fio nos reconecta ao que há de mais humano e nos recorda que, mesmo diante dos desencontros do mundo, ainda é possível florescer.

Nesse sentido, reforçando a importância da leitura e da fruição literária como direitos fundamentais, Candido (2004, p. 191), observa que “uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”. Dessa forma, cabe, à escola, fortalecer esse fio simbólico da leitura e da escrita, enfrentando os obstáculos que, de forma historicamente errônea, excluíram jovens e adultos desse direito, ou seja, do acesso pleno à cultura letrada. Partindo desse reconhecimento do direito à leitura e à fruição literária, na próxima seção discute-se os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA e os caminhos que se descortinam quando a escola assume o papel de promover um ensino que valoriza a leitura literária como instrumento de libertação, construção de identidade, transformação pessoal e social, comprometendo-se, assim, a “retirar as pedras do meio do caminho”.

1.3 O leitor da EJA: retirando as pedras do meio do caminho

Vamos, não chores.
A infância está perdida.
A mocidade está perdida.
Mas a vida não se perdeu.
(Carlos Drummond de Andrade)

Durante muitos anos a leitura constituiu um privilégio restrito a poucos, configurando-se como uma prática elitista, inicialmente limitada ao ambiente eclesiástico e às esferas da administração pública. Essa seletividade no acesso ao conhecimento escrito não apenas refletia, mas também reforçava as estruturas sociais excludentes, influenciando de forma profunda o processo educativo brasileiro. Um quadro que contribuiu para um processo sistemático de exclusão, no qual o acesso à literatura foi negado às camadas populares.

Essa realidade histórica persiste até hoje, perpetuando desigualdades educacionais, especialmente no que diz respeito à precariedade do ensino, à evasão escolar e à baixa proficiência leitora de amplas parcelas da população, fatores que comprometem o pleno exercício da cidadania, particularmente quando se trata das classes menos favorecidas. Como afirma Zilberman (2012, p. 89), “a distância entre o eventual leitor e o livro nunca deixou de alargar-se, por mais que crescesse o número de estudantes e de publicações no país”, evidenciando que os avanços quantitativos na escolarização não foram suficientes para romper as barreiras simbólicas e estruturais que afastam o leitor do universo literário.

É nesse contexto de desigualdade que emerge a importância da EJA, um espaço que, muitas vezes, acolhe sujeitos marcados por trajetórias interrompidas, silenciadas ou negligenciadas pelo sistema educacional tradicional. Os versos de Carlos Drummond de Andrade que abrem esta seção dialogam com essas vivências, trazendo à tona o sofrimento de muitos que, em silêncio, carregam suas histórias marcadas por uma infância e mocidade perdidas. “Mas a vida não se perdeu!”. Apesar de tantas adversidades, os estudantes mantêm viva a esperança e a força interior que os impulsiona a recomeçar, a ressignificar o passado, construir novos sentidos para o presente e sonhos para o futuro. Esse movimento de reconstrução, no entanto, não se dá de forma repentina ou isenta de dificuldades, pois os mesmos fatores que outrora interromperam seus processos formativos continuam, muitas vezes, a impor barreiras concretas e simbólicas ao direito à educação.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental reafirmar os dispositivos legais que amparam esses sujeitos e que orientam as políticas públicas voltadas à sua escolarização. A Constituição Federal de 1988 assegura o direito à educação para todos, garantindo igualdade de condições para acesso e permanência na escola, e garante a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (Brasil, 1988, art. 206). Como desdobramento desse marco legal, que estabelece a educação como um direito universal e inalienável, a Lei n. 9.394/1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reconhece a EJA como modalidade destinada a jovens e adultos que

não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade adequada, ressaltando a necessidade de um currículo contextualizado e flexível (Brasil, 1996, art. 37).

Contudo, para além da garantia formal dos direitos, é fundamental dar voz e visibilidade às experiências reais desses estudantes, que enfrentam e buscam superar as limitações impostas pelo sistema educacional. Nesse contexto, as contribuições de Miguel G. Arroyo, em “Passageiros da noite: do trabalho para a EJA” (2017), são essenciais para repensar o papel que a escola e a literatura podem desempenhar na vida dos estudantes dessa modalidade. O autor utiliza a imagem dos “passageiros da noite” para descrever aqueles que, mesmo exaustos após longas jornadas de trabalho, buscam, na escola noturna, um espaço de afirmação, de resistência e de reconstrução de sua identidade.

Para ilustrar essa realidade recorre-se à imagem emblemática da pedra, eternizada no poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, que compõe seu livro “Antologia poética” e que inspira o título desta seção. Sob a lente da poesia, essa metáfora expressa os caminhos fragmentados e os desafios que ainda persistem e são enfrentados pelos estudantes da EJA, manifestando-se de forma contundente nos versos que dizem: “No meio do caminho tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho” (Andrade, 2004, p. 267). Tinha? O fato é que muitas dessas pedras ainda estão presentes no caminho de quem busca reconstruir sua trajetória educacional tais como: a desigualdade social, o preconceito, o analfabetismo funcional, a invisibilidade, entre tantas outras.

Ao repetir de forma insistente o verso “tinha uma pedra” o poema não apenas define seu ritmo, mas também representa os desafios pelos quais esses alunos trabalhadores passam. Essa repetição enfática reforça a compreensão de que essas dificuldades não são isoladas, mas sim sistemáticas e persistentes, comprometendo tanto a continuidade dos estudos quanto o pleno exercício da cidadania desses estudantes.

Nessa perspectiva, Rojo (2009, p. 23) destaca que, para melhorar a qualidade do ensino no século XXI, é imprescindível “evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação”. Essa orientação ressalta a urgência de um olhar atento e comprometido com o sistema educacional, para que esse espaço não apenas supere barreiras históricas, mas também promova efetivamente a inclusão e o protagonismo de seus estudantes. Pensar sobre a condição desse leitor é, portanto, reconhecer que há pedras no trajeto, mas também há movimento, desejo e resistência que impulsionam a caminhada.

Assim, compreender a necessidade de “retirar as pedras” do caminho não significa apagar o passado, mas sim aprender a lê-lo de outro modo, promovendo a ressignificação das

experiências vividas. Por meio da leitura, especialmente da leitura poética, esses estudantes podem reconstruir o elo consigo mesmos, recuperar a autoestima e atribuir novos sentidos à sua vida. Cada pedra no caminho apresenta-se como um desafio, mas também como uma oportunidade de crescimento. Nesse contexto, cabe à escola contribuir para a superação desses obstáculos, eliminar aqueles que forem possíveis e proporcionar ferramentas para que o próprio sujeito possa vencer os demais.

Nesse cenário de desafios e possibilidades, a reflexão sobre o letramento literário assume especial relevância. Entre os estudiosos que abordam esse assunto, destaca-se a contribuição de Graça Paulino, que denuncia a elitização dessa prática no Brasil e enfatiza a urgência de democratizar o acesso ao livro e à literatura, sobretudo nas periferias. Sua crítica dialoga diretamente com a discussão sobre exclusão simbólica, evidenciando que milhões de leitores em potencial permanecem à margem devido à ausência de políticas públicas, recursos e ações efetivas que levem os livros até onde o povo está (Paulino, 2001).

Ao acolher sujeitos privados do processo educacional formal a EJA afirma-se como um território de luta por direitos e pela dignidade por meio do acesso à leitura e da escrita. Compreender quem são os estudantes dessa modalidade de ensino e quais os obstáculos enfrentam para se constituírem como leitores críticos e emancipados é um passo fundamental para a construção de políticas educacionais mais equitativas e inclusivas.

Nesse sentido, a reflexão de Candido (2004, p. 186) sobre o direito universal ao acesso ao texto literário ganha relevância, quando destaca que: “A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”. Sobre o conceito de humanização o sociólogo diz o seguinte:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Candido, 2004, p. 180).

Para o autor supracitado a leitura literária é, sem dúvida, um fator indispensável e constitui um direito, o qual não se pode negar, pois ela “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2004, p. 180). Portanto, a literatura é considerada um bem incompressível, assim como os bens que asseguram a sobrevivência física, tais como a moradia,

a alimentação, o vestuário e a saúde. Nesse sentido, garantir o acesso à literatura na escola pública é, antes de tudo, um gesto de justiça social e de reconhecimento da dignidade humana, especialmente daqueles que, historicamente, foram privados desse direito.

Como destaca Bourdieu (1998), o acesso à literatura é também uma questão de justiça cultural, pois possibilita a construção de capital simbólico, capaz de transformar as relações sociais e abrir caminhos para novas formas de conhecimento. Diante disso, o letramento literário deve ser compreendido como uma prática política capaz de contribuir para a redução das desigualdades e para a construção de uma sociedade mais justa e plural, inclusiva e democrática, o que inclui os estudos da EJA. Cosson (2022b, p. 120), por sua vez, enfatiza que:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também se posicionar diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é que temos denominado aqui de letramento.

Assim, reconhecer o papel social e formativo da leitura literária exige mais do que boas intenções pedagógicas: requer comprometimento a fim de olhar com profundidade para esses estudantes e para as cicatrizes deixadas pelas ausências educacionais. Cada um carrega pelo caminho pedras que não apenas dificultaram a eles o acesso à escola, mas também o contato com a leitura e o direito de sonhar. Diversos estudos indicam que programas de incentivo à leitura em escolas da EJA têm promovido avanços significativos na formação leitora, ampliando o acesso a obras literárias e estimulando a reflexão crítica dos alunos sobre suas realidades. Esses programas reforçam a necessidade de que o direito à literatura seja assegurado por meio de políticas públicas comprometidas voltadas para essa modalidade de ensino.

O Ministério da Educação (MEC) homologou a Resolução nº 01/2021, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à BNCC (Brasil, 2021). Essa normativa complementar busca garantir uma organização curricular mais flexível, fundamentada no respeito às singularidades, aos tempos e às experiências dos sujeitos dessa modalidade, a qual abriga jovens, adultos e idosos que, ao retornarem à escola, trazem consigo histórias marcadas por múltiplas vulnerabilidades sociais e educacionais.

Diante desse cenário, as diretrizes reafirmam a necessidade de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, a equidade e a valorização da diversidade. Contudo, promover a inclusão é um desafio constante, pois não depende apenas da existência de políticas ou boas intenções, mas de um pacto coletivo que, muitas vezes, esbarra em resistências históricas,

culturais e sociais. Nesse contexto, ao se referir ao seu país de origem – a Argentina – Andruetto (2017, p. 123) afirma que:

Vivemos em um país ainda em construção, com aspectos muito complexos que incluem tanto o desejo de integração como o de destruição do outro, um país onde é, ainda, muito difícil alcançar certos acordos, certos contratos sociais que incluam a todos. Essa construção de identidade, o ponto crucial, se faz, em boa medida, por meio da memória, mas essa memória coletiva não é unívoca, mas um tecido feito por indivíduos afetados/atravessados de diferentes modos por certos feitos.

Ao utilizar a metáfora do “tecido” compreende-se que a autora sugere que a memória coletiva é feita de múltiplas vozes, afetadas de diferentes formas de sofrimento e resistência. Nesse sentido, a EJA, no Brasil, deve ser compreendida como um espaço em que a diversidade não é tratada como obstáculo, mas como potência formativa que enriquece o processo educativo e amplia as possibilidades de aprendizagem de forma individual e coletiva.

Assim, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de saberes formais e passa a ser um território de acolhimento, escuta e reconstrução de sentidos. É nessa perspectiva que Rabelo (2015, p. 1) afirma que “é possível pensar a escola e a educação como dispositivos de resistência e de transformação social para uma sociedade mais justa e solidária, na qual as diferenças são respeitadas”. Sua reflexão reforça o entendimento de que a educação escolar deve funcionar como um instrumento de emancipação, capaz de transformar experiências de exclusão em processos de pertencimento e participação ativa na sociedade.

Nesse cenário, em que a escola é chamada a atuar como espaço de acolhimento e transformação, a prática docente deve refletir um compromisso ético, exigindo coerência entre o discurso e a ação pedagógica. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 43) afirma que “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas usuais em um sistema educacional excludente”. Muitos desses alunos já enfrentaram rupturas durante o percurso escolar, o que exige um ambiente educacional que os receba de maneira respeitosa.

Como enfatiza Freire (2011, p. 95), “se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista”. Nesse contexto, o ensino da literatura, sobretudo da poesia, torna-se um espaço de inclusão ao possibilitar que os alunos expressem suas vivências, compartilhem suas visões de mundo e dialoguem com diferentes contextos culturais e sociais. Promover a inclusão por meio da literatura implica também reconhecer as histórias e experiências que os educandos trazem consigo. Como destaca Arroyo (2017, p. 30), é fundamental compreender “as marcas que os sujeitos da EJA carregam em suas histórias, seus

percursos de exclusão e suas resistências, para que o processo educativo possa significar, de fato, uma prática de inclusão e de justiça social”. Para tanto, é imprescindível que a prática pedagógica se baseie em estratégias que promovam a escuta ativa e o protagonismo dos alunos.

Com base nessa concepção, a investigação de campo foi realizada buscando evidenciar que o acesso à leitura poética, mesmo em contextos de vulnerabilidade, pode ser viabilizado por meio de ações pedagógicas simples, porém intencionalmente planejadas, que atendam às necessidades e realidades dos alunos, o que, embora desafiador, é plenamente possível.

Nessa perspectiva, Freire (1989) defende que a principal função da escola é proporcionar aos sujeitos uma leitura crítica do mundo, o que é fundamental para sua transformação. Isso implica na formação de leitores capazes de compreender, interpretar, analisar e refletir criticamente sobre o que leem. No caso dos alunos da EJA, que trazem consigo conhecimentos acumulados ao longo de suas vidas, a proposta pedagógica precisa dialogar com esses saberes, adotando uma metodologia que seja tanto contextualizada quanto significativa. Andruetto (2017, p. 126) complementa essa visão ao afirmar que

Na literatura, na arte, a humanidade encontrou um veículo para transmitir suas representações do mundo, diferentes, segundo a época e as condições sociais, econômicas, culturais. Cada livro – cada novela, cada conto, cada poema – contém, com maior ou menor felicidade, uma leitura do mundo, e ler o que foi escrito é ingressar no registro de memória de uma sociedade.

Em consonância com os princípios de Paulo Freire, durante a execução do projeto de pesquisa a sala de aula foi enriquecida com poemas de Drummond que abordam temas de relevância para os alunos. Esses textos foram discutidos em profundidade, proporcionando um espaço de expressão oral no qual os estudantes puderam compartilhar suas opiniões e experiências, colaborando para a construção coletiva do entendimento dos poemas, em um ambiente de respeito mútuo e escuta ativa. Essa abordagem reforça a ideia de que a construção do conhecimento deve ser um processo coletivo no qual todos os participantes possam ter voz.

Esse entendimento de educação, que coloca a construção conjunta do conhecimento como essencial, é complementado de maneira significativa pela reflexão de Andruetto (2017, p. 125), que destaca:

Ajudar as novas gerações a se fazer perguntas, a escutar o outro e a si próprio, para que possam compreender quem são e apropriar-se de suas vidas, é uma das questões mais substanciais que a educação pode fazer. Um professor e uma escola predispostos a escutar e a proporcionar que os alunos se escutem e escutem ao outro, constroem um território de atenção horizontal, não só de declínio de um relato instituído, e se constituem ao mesmo tempo em veículos de tradução, pontes de fala entre partes.

Assim, a ponte estabelecida entre professor e aluno, pela escuta e troca de palavras, permite que cada contribuição possa transformar a sala de aula em um espaço de conhecimento que vai além do método tradicional de ensinar. Como afirma Freire (2011, p. 47), “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua própria produção ou construção”. Complementando essa reflexão, Arroyo (2017) enfatiza que o currículo da EJA deve ser construído a partir das experiências concretas dos alunos.

Desse modo, é crucial que a prática pedagógica leve em consideração as realidades sociais, culturais e econômicas dos estudantes, reconhecendo que eles transitam entre o mundo do trabalho e a escola. Esses alunos, descritos por Arroyo (2017) como “passageiros” que carregam consigo marcas identitárias e formativas, precisam ter suas trajetórias reconhecidas e valorizadas no processo de ensino, pois muitos deles enfrentam rotinas exaustivas, marcadas por longas jornadas de trabalho e responsabilidades familiares.

Na prática pedagógica, entretanto, muitos professores ainda se sentem despreparados para trabalhar com a literatura, especialmente com a poesia. Isso pode ser explicado pela falta de formação continuada que valorize a literatura como uma prática social, e não apenas como conteúdo escolar. Ser leitor literário, especialmente de poesia, é condição fundamental para o educador que deseja despertar nos alunos uma leitura mais profunda e humanizadora. Como lembra Rildo Cosson:

Aprendemos a ler literatura do mesmo modo que aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura. Esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira como foi efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor (Cosson, 2022b, p. 29).

Dessa forma, fica evidente que o professor desempenha um papel significativo na formação do leitor, sendo a recepção do texto influenciada pela maneira como é apresentado ao aluno, o que pode gerar um impacto tanto positivo quanto negativo. Assim, ao reconhecer os desafios da mediação literária, o professor é convidado a desenvolver possibilidades de abordagem da leitura capazes de promover uma aprendizagem significativa na vida dos estudantes, a qual jamais será esquecida por eles.

Nesse cenário, é possível projetar um tempo em que se possa afirmar que “tinha uma pedra no meio do caminho”, mas ela foi retirada – não por acaso, mas pelo esforço coletivo de uma educação comprometida com a justiça, a inclusão e a transformação social. Que essas pedras, antes obstáculos, possam se tornar marcos de superação no percurso de leitores que,

mesmo com as retinas fatigadas pelo sofrimento e pelas dificuldades, consigam vislumbrar um horizonte de possibilidades e esperança.

Afinal, como já anunciado por Drummond, em seu poema “Mãos dadas”, no livro “Antologia poética”: “O presente é tão grande, não nos afastemos” (Andrade, 2004, p. 158). Nesse verso o poeta nos convida a reconhecer a força do presente como espaço de ação e transformação. Da mesma forma, a educação deve se afirmar como prática coletiva, sensível e emancipatória, comprometida com a dignidade dos “passageiros da noite”. Portanto, atendendo ao convite do poeta: “Vamos de mãos dadas” rumo à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse caminhar, entre pedras e esperanças, desenham-se as trajetórias dos sujeitos da EJA, cujas vidas foram esculpidas na dureza do trabalho e no silêncio da exclusão, mas também alimentadas pela força do pensamento. Como nos lembra Arroyo (2017, p. 46), para esses estudantes, “parar de estudar não significou parar de se formar, de se humanizar. Não significou parar de pensar, de ler o mundo, de tentar entender-se nas relações sociais e políticas”. É nesse terreno fértil de resistência e vontade que a poesia se desabrocha, oferecendo uma leitura sensível e transformadora, que é explorada na próxima seção.

1.4 Poesia na sala de aula: “Ler para aprender a nos ler no próprio mundo”

Não se lê a não ser o que já se sabe e, ao mesmo tempo, para ler é preciso se lançar a uma aventura, e a um desafio; a aventura e o desafio de encontramos a nós mesmos, porque, ao se ler um livro capaz de nos interpelar, nossa sensibilidade se abre a perguntas que buscam na linguagem sua expressão e sua resposta.

(Maria Tereza Andruetto)

Sobre a importância do ato de ler, Bértolo (2018, p. 95) destaca que “o lugar próprio para levar a cabo ações de fomento à leitura é o lugar onde se faz o processo de aprendizado: o espaço escolar”. Essa afirmação é especialmente relevante na EJA, modalidade em que a escola frequentemente representa o único lugar de contato sistemático com a leitura, sobretudo a literária e poética, foco desta pesquisa. É nesse ambiente que a prática leitora deve ser incentivada e consolidada, de modo que a leitura deixe de ser vista como privilégio e passe a ser reconhecida como um direito essencial de todos. Portanto, levar poesia para essa modalidade de ensino configura-se como um ato de resistência contra a desumanização imposta pela exclusão educacional.

Nesse sentido, Silva e Faria (2018, p. 110) afirmam que “o direito de ler na escola é inalienável e, além de direito do aluno, é dever do professor de Língua Portuguesa garanti-lo, apesar de todas as contingências contrárias”. Essa declaração reforça a ideia de que a responsabilidade docente é fundamental para que o acesso à leitura não se limite a um discurso retórico, mas seja efetivada na prática pedagógica, garantindo oportunidades reais de apropriação da leitura literária como experiência significativa e transformadora. Tal compromisso requer esforço mesmo diante das dificuldades institucionais ou contextuais, como a falta de recursos, a resistência da instituição ou outras barreiras que possam impedir a promoção efetiva da leitura.

Alguns autores afirmam que a leitura ultrapassa os muros escolares: a família e a comunidade também desempenham papéis importantes na criação de ambientes afetivos que favoreçam o gosto pelo ato de ler. No entanto, a maioria dos estudantes da EJA não teve esse incentivo na infância ou na juventude, pois cresceram em contextos com acesso restrito à leitura. Ademais, diversas comunidades enfrentam situações de vulnerabilidade social, caracterizadas por baixa escolarização, ausência de acervos, escassez de recursos e pouca oferta de recursos culturais. Como consequência, esses estudantes ingressam na escola com pouca familiaridade com a cultura escrita, pois o hábito da leitura dificilmente foi cultivado nos ambientes familiar e social, onde a poesia, em particular, costuma ser pouco valorizada.

Essa realidade evidencia uma injustiça enraizada na história da educação brasileira e, por isso, exige uma reflexão profunda sobre as narrativas que orientam o pensamento social e pedagógico em relação aos alunos trabalhadores, sendo necessário romper com os discursos superficiais e assumir a dimensão política dessa modalidade de ensino, reconhecendo seus sujeitos como portadores de direitos. Nesse sentido, Arroyo (2017, p. 108) alerta:

É urgente reconstruir a história da EJA, começando por essa visão abissal do pensamento social e pedagógico. Sobram histórias leves, compensatórias, reparadoras, porque faltam histórias políticas mais radicais. O não conhecimento dos outros como sujeitos de direitos é uma das histórias mais radicais de nossa história e da própria história da educação das pessoas jovens-adultas.

Ao trazer à tona essas “histórias políticas mais radicais” que parte da sociedade insiste em não conhecer, o autor convoca a escola a romper com posturas assistencialistas e paternalistas, muitas vezes disfarçadas de inclusão, mas que mantêm os alunos da EJA à margem dos processos de legitimação cultural e política. É preciso, portanto, politizar o debate educacional e reconhecer que esses educandos não sofreram apenas pela falta de acesso à

educação, mas também pela negação persistente de seus direitos, situação que ainda não foi plenamente reparada.

Diante desse cenário, reafirma-se o papel central da escola como espaço privilegiado para o fomento à leitura, especialmente na EJA, em que muitos estudantes ainda buscam recuperar o vínculo com a cultura escrita. A escola precisa ser esse lugar onde a leitura acontece de forma constante, crítica e significativa, sobretudo para aqueles que nunca tiveram essa oportunidade antes. Para tanto, vale ressaltar que é fundamental compreender as trajetórias de vida desses estudantes, frequentemente marcadas pela exclusão, pelo trabalho precoce e pela negação do acesso ao conhecimento.

Como ressalta Arroyo (2017, p. 108), “reconhecê-los como trabalhadores será reconhecer e incorporar na proposta pedagógica essa história de afirmação e reconhecimento como sujeitos de direitos, de saberes, de cultura, de identidades, de dignidade”. Desse modo, é necessário repensar e adaptar as práticas de ensino, para que possam contemplar suas histórias e necessidades, buscando superar as desigualdades por eles enfrentadas. Somente assim a escola poderá transformar a leitura em ferramenta de emancipação e desenvolvimento humano integral.

Essa compreensão da leitura como prática formativa também é discutida por Lajolo (2001, p. 19), em “Literatura: leitores e leitura”, que reconhece o papel central da escola na legitimação dessa prática, mas aponta sua atuação seletiva ao definir o que deve ou não ser lido, muitas vezes em nome de um suposto “bom gosto”:

Entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário de obras que aspiram status de literatura, a escola é fundamental. A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora do que é literatura. Ela é uma das maiores responsáveis pela sagração ou desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta do poder de censura estética, exercida em nome do bom gosto, sobre a produção literária.

Na continuidade de sua análise, Lajolo (2001, p. 21) destaca que a escolarização da literatura, compreendida como “marcas da escola como instituição avalista do que pretende literatura”, que estabelece padrões e hierarquias culturais sobre os textos, “às vezes fica tão monótona e torna a literatura tão sem graça”. Ao recorrer à citação de Mário de Andrade, “escola = imbecilidade de muitos para vaidade dum só” (Andrade, 1966 *apud* Lajolo, 2001, p. 21), a autora evidencia que essa prática seletiva e rígida pode restringir a diversidade textual e comprometer a capacidade da leitura de gerar experiências significativas e transformadoras.

Assim, em vez de estimular uma relação plural e dinâmica com a leitura, a escolarização pode limitar seu potencial transformador.

Para superar a abordagem padronizada e hierárquica da literatura apontada por Lajolo (2001) a escola deve escolher obras que estabeleçam diálogo com as experiências e contextos sociais dos alunos. Além disso, é fundamental planejar atividades que incentivem a participação e o protagonismo estudantil, despertem a reflexão crítica e transformem a leitura em uma prática significativa, inclusiva e sensível às diversas realidades, culturas e perspectivas da sociedade.

Nesse sentido, Silva e Faria (2018) defendem que práticas simples, quando bem conduzidas, podem tornar a leitura mais eficaz e prazerosa, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais leve e significativa.

Uma delas consiste em sentar-se com os alunos em círculo e ler os textos compreensivamente, desvendando os sentidos, as cifras, a sugestividade e para fugir à clássica e tão criticada “prova sobre o livro lido”, recorre-se, às vezes, a propostas de produção textual mais criativas como a de elaborar uma entrevista com o autor do texto, a partir dos dados encontrados na obra lida; a de escrever cartas ao autor do livro lido, dentre outras (Silva; Faria, 2018, p. 109).

Complementando essa perspectiva, Zilberman (2012, p. 149) observa que “a primeira medida a ser tomada pelo professor é, portanto, colocar os livros ao alcance dos alunos em sala de aula. A proximidade entre leitor e o texto, na forma de livro, motiva o interesse e induz a leitura, mesmo no caso de pessoas que ainda não foram alfabetizadas”. Garantir essa proximidade é fundamental para despertar o desejo de ler na EJA, inclusive entre sujeitos não alfabetizados, valorizando outras formas de interação com o texto, como a escuta, a imaginação e a interpretação simbólica. Em síntese, trata-se de reconhecer que a formação leitora não se dá de forma neutra ou individualizada, mas requer um ambiente educativo que valorize a literatura como prática social, estética e humanizadora, promovida de forma consistente e continuada.

Com efeito, promover a formação de leitores de poesia na escola permanece um desafio, pois, lamentavelmente, essa prática ainda é frequentemente vista como algo “fútil”, um passatempo que não ocupa lugar de prestígio no ambiente escolar. Recorrendo às palavras de Andruetto (2017, p. 91), observa-se que, às vezes, promove-se “uma literatura de consumo, de entretenimento para as pessoas, com a ideia de que isso talvez possa conduzir a proposições contestatórias”. Entretanto, como a própria autora adverte, isso não funciona, e, diante disso, ela propõe a seguinte ideia:

Há que se criar a possibilidade de um estranhamento, de um certo incômodo ou mal-estar na vida das pessoas, como possibilidades de indagação da própria condição

humana e das condições político-sociais em que vivem. Dar sentido ao ato de pensar. Limpar um pouco o discurso desse excesso de encantamento, de fantasia; há muita mágica em torno disso (Andruetto, 2017, p. 91).

A concepção superficial e utilitarista da literatura/poesia, centrada apenas no entretenimento, revela-se limitada e equivocada. Conforme esclarece Candido (2004, p. 175), em “O direito à literatura”, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Além disso, a literatura permite que o leitor experimente, ainda que simbolicamente, dilemas morais, conflitos internos e sociais, ampliando a capacidade do leitor de desenvolver empatia e de compreender a complexidade humana em sua pluralidade.

Nesse horizonte amplo e dialógico de significação, Bakhtin (2011) destaca a importância do leitor como agente ativo na construção do sentido do texto. Para ele o texto literário não possui um significado fixo e acabado, pois se completa no diálogo entre texto e leitor, que deve assumir uma atitude “ativo-responsiva” diante do que lê. Assim, o leitor não é mero receptor passivo, mas um sujeito que dialoga, interpreta e responde ao texto, estabelecendo uma relação dinâmica e participativa que confere vida e sentido à obra literária. Essa concepção valoriza a experiência individual e social do leitor, tornando a leitura uma prática ética, estética e transformadora, essencial para a formação crítica do sujeito.

Contudo, para que essa experiência de leitura dialógica e significativa se concretize em sala de aula é imprescindível que o professor esteja comprometido em construir um ambiente que favoreça o contato com o poético. É nesse ponto que se insere a reflexão de Pinheiro (2018, p. 9), ao afirmar que “sem ter claras as funções sociais da poesia, dificilmente o professor se engajará na militância pela vivência do poético com seus alunos”. Por isso, o professor deve ser leitor de poesia, pois sua experiência pessoal é fundamental para que ele possa transmitir o valor da poesia aos alunos de forma autêntica e envolvente. Ao vivenciar a poesia o docente amplia sua sensibilidade e repertório cultural, o que o capacita a promover uma leitura crítica e afetiva, incentivando os estudantes a também desenvolverem uma relação profunda e significativa com o texto poético.

Assim, cabe ao docente implementar estratégias pedagógicas que desconstruam o imaginário de inacessibilidade do texto poético, aproximando os estudantes de forma significativa. Isso pode ser feito por meio da seleção de textos que dialoguem com o universo dos alunos, com abordagens lúdicas, capazes de despertar interesse genuíno e promover o diálogo entre leitura, emoção e experiência de vida. Ao superar preconceitos e desinteresses, essas práticas desmistificam os estereótipos que afastam os leitores desse gênero textual,

abrindo espaço para novas formas de se relacionar com a poesia. Como ressalta Pinheiro (2018, p. 15), vale a pena trabalhar poesia em sala de aula, “mas não qualquer poesia, nem de qualquer modo”, sendo necessário, portanto, estabelecer “critérios estéticos para a escolha das obras”.

Ciente dessa responsabilidade como pesquisadora e educadora, optei por apresentar aos alunos a poesia de Carlos Drummond de Andrade, por reconhecê-la como parte essencial do repertório cultural brasileiro e por sua capacidade de despertar sensibilidades, questionamentos e identificação dos sujeitos da EJA. Pesquisas demonstram que sua obra, marcada por uma linguagem sofisticada e ao mesmo tempo simples, permite que o poeta trabalhe os sentimentos mais profundos do ser humano, tanto de forma individual quanto coletiva. Essa dimensão transformadora da poesia, que conecta experiência pessoal e conhecimento, é destacada por Octavio Paz, ao afirmar que a poesia é uma “operação capaz de transformar o mundo [e a atividade poética é] revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior” (Paz, 1982, p. 15).

Nesse panorama, a poesia drummondiana destaca-se por sua capacidade de dialogar com o cotidiano social, instigando o leitor à reflexão sobre a infância, a interioridade e as questões sociais do mundo moderno. Essa força expressiva manifesta-se tanto em poemas breves quanto extensos, sejam eles de linguagem acessível ou mais densa, e é sempre marcada por uma profunda sensibilidade aliada ao cuidado estético, que dá sentido e beleza à palavra. Conforme observa Andruetto (2017, p. 80), o objetivo da literatura não é levar à “simplificação da vida, e sim à sua complexidade, evitando o pensamento global, uniforme, para ir em busca da construção de um pensamento próprio”.

A leitura de poesia, especialmente na EJA, pode constituir esse espaço de metamorfose, onde o leitor é desafiado a se reinventar, a refletir criticamente e a se reconhecer em novas experiências. Pinheiro (2018, p. 12) ressalta que “a literatura, a arte e a poesia podem dar uma contribuição decisiva para a formação dos jovens, nos contextos escolares, sobretudo aqueles das classes menos favorecidas tanto no aspecto social, quanto no econômico”.

O trabalho com poesia em sala de aula exigiu a proposição de estratégias que pudessem despertar o interesse dos alunos e revigorar sua autoestima, considerando que muitos enfrentam dificuldades emocionais e percepções negativas sobre suas próprias capacidades de aprendizagem. Nessa modalidade de ensino é comum encontrar estudantes ainda em processo de alfabetização, que enfrentam dificuldades até mesmo na decodificação de textos. Entretanto, mesmo diante de tantos obstáculos, foi possível envolvê-los por meio de atividades específicas que valorizaram suas potencialidades e conhecimentos prévios, as quais estão apresentadas mais adiante.

Diante dessas particularidades, é fundamental reconhecer que a dificuldade na decodificação não impede, porém, o entendimento e a apreciação dos poemas. Alunos que se encontram na condição de não completamente alfabetizados não são incapazes de interpretar poemas pelo fato de não conseguirem ler bem. Ao contrário, há neles um vasto letramento de mundo que confirma a premissa de Freire (1989, p. 13) de que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Leituras em voz alta realizadas pelo professor ou pelos colegas, assim como o uso de recursos audiovisuais, são eficazes nesse processo de mediação. Essas práticas colaborativas criam um ambiente de confiança e protagonismo, fundamentais à produção de sentidos no ato de ler. O essencial é que todos se sintam convidados e motivados a participar ativamente das aulas.

Moisés (2012, p. 7) ressalta que a leitura em voz alta facilita a compreensão dos sentidos e significados do poema, recomendando que “o mesmo poema seja lido mais de uma vez, pelos alunos, sempre em voz alta”. Essa prática contribui para aproximar o leitor do texto poético, favorecendo uma escuta mais sensível e interativa, aspecto que também é ressaltado por Paz (1982, p. 29-30), o qual vê o poema como “uma possibilidade aberta a todos os homens, qualquer que seja seu temperamento, seu ânimo ou sua disposição”. Para o autor a poesia não é um texto restrito a um público específico, mas uma experiência que pode ser apreciada por todos, e que, “só se anima ao contato de um leitor ou de um ouvinte”. Ele reforça, ainda, que a participação ativa do leitor é condição indispensável para que o poema se realize plenamente como obra de arte, “sem a qual nunca seria poesia” (Paz, 1982, p. 29-30).

O caráter inclusivo e participativo da leitura poética evidenciado por Octavio Paz reforça a relevância de formar leitores sensíveis, críticos e engajados. Porém, essa formação enfrenta desafios significativos, pois, segundo Pinheiro (2018, p. 11), de todos os gêneros, “provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico em sala de aula”. Essa desvalorização atravessa diferentes etapas da educação básica, desde os anos iniciais e finais. Pinheiro (2018) aponta diversos fatores que dificultam a presença da poesia no ambiente escolar, entre eles: a dificuldade de interpretar e compreender algumas passagens, a falta de familiaridade e intimidade com o gênero, a carência de estratégias pedagógicas adequadas, entre tantas outras. Entretanto, essas dificuldades podem ser superadas por meio do comprometimento do professor, que deve transmitir entusiasmo e segurança na condução das atividades poéticas. Para tanto, é fundamental que o docente seja também um leitor comprometido com a formação estética e literária de seus alunos.

Para despertar o olhar dos estudantes para a riqueza semântica da poesia, o professor deve planejar suas aulas com cuidado e engajamento, criando condições propícias à leitura. Isso

exige, como observa Pinheiro (2018, p. 27), “uma política que priorize a educação, tanto das secretarias de educação quanto da direção da escola e da prática cotidiana dos professores”. Contudo, como destaca Andruetto (2017, p. 127), a mera disponibilização de livros e o planejamento de estratégias diversificadas terão pouco efeito se não se preservar “a capacidade de disparar a letra”, ou seja, de ativar o poder transformador, inquietante e reflexivo da palavra poética.

É justamente essa capacidade de provocar reflexão e questionamento que define a verdadeira função da literatura: interpelar o leitor, provocar o pensamento e ampliar o repertório de experiências sensíveis e subjetivas. Para vivenciar plenamente essa experiência não há nada melhor do que mergulhar nos versos do poema, permitindo-se sentir suas nuances, desvendar seus múltiplos sentidos e estabelecer um diálogo íntimo entre o texto e a própria vivência. Como afirma Paz (1982, p. 50), “o poema nos revela o que somos e nos convida a ser o que somos”, reafirmando o poder da poesia de iluminar nossa identidade e estimular processos de transformação interior.

Reforçando a necessidade de ativar o poder transformador do texto literário, ler poesia, especialmente no contexto dessa modalidade de ensino vulnerável, constitui-se um ato de resistência contra a desumanização decorrente da exclusão educacional. Quando o educando se depara com um poema algo que ecoa sua própria história, um sentimento de pertencimento e validação pode ser despertado. Nesse processo a palavra poética torna-se um espelho e um farol: é capaz de expressar muito com poucas palavras, interpela o sujeito e abre espaço para questões profundas, cujas respostas são buscadas por meio da linguagem. Assim, o sujeito passa a se ver naquilo que lê e, ao mesmo tempo, começa a se reler no mundo.

Nesse contexto, Moisés (2012, p. 7) destaca que a poesia “não constitui um saber universal e exige respeito às intuições e opiniões de cada um, sobretudo as divergentes”. Complementando essa visão, Silva e Faria (2018 p. 110), no texto “Em defesa do direito de ler”, afirmam que o verdadeiro sentido de uma leitura literária eficiente e significativa se manifesta “quando faculta ao aluno leitor a possibilidade de desenvolver sua autorreflexão crítica, o aprofundamento da sua subjetividade, uma formação humana, ética e estética que efetivamente possa emancipá-lo como cidadão e possibilitar-lhe, socialmente, a conquista plena da autonomia”.

Partindo dessas concepções sobre a riqueza e o potencial da poesia para a formação humana, nas oficinas realizadas na EJA, por meio dos poemas foram promovidos momentos de reflexão sobre a sociedade e sobre fatos cotidianos que muitas vezes passam despercebidos, mas que são recorrentes em poemas de Drummond. Isso porque somente “por meio da reflexão

rigorosa e da argumentação racional é que conseguiremos extrair a lição de vida que se esconde nas entrelinhas” (Moisés, 2012, p. 198). Ademais, ao utilizar os recursos da linguagem poética, como figuras de linguagem, rimas, estrofação ou mesmo a ausência desses elementos, o poeta, por meio do eu lírico, revela a potência comunicativa do texto. A palavra poética torna-se, assim, um instrumento de reflexão e orientação, pois a poesia diz muito mais com muito menos. Enfim, como afirma Bértolo (2018, p. 95): “Que ninguém leia por nós para que ninguém seja dono de nossas vidas. Esse é o valor da leitura. Ler para aprender a nos ler no próprio mundo”.

Encerrada esta etapa reflexiva, o estudo volta-se agora para Carlos Drummond de Andrade, poeta cuja escrita revela caminhos de descoberta e questionamento. No capítulo seguinte são abordados aspectos de sua trajetória como representante do Modernismo e seu legado como clássico da literatura brasileira. Também é apresentada a análise da obra “Antologia poética” (*corpus* selecionado para este estudo), bem como os aspectos formais e estéticos presentes em sua obra.

2 A poesia de Drummond na EJA-Ensino Médio: versos que confrontam

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

2.1 Carlos Drummond de Andrade: nas trilhas de um poeta modernista

Segundo Alfredo Bosi, crítico e historiador da literatura brasileira, Carlos Drummond de Andrade foi o primeiro grande poeta a se consolidar após as estreias modernistas. Sua poesia representa uma das expressões mais significativas do Modernismo brasileiro, caracterizada por uma sensibilidade refinada, aliada a uma postura crítica, introspectiva e inovadora. Ao explorar as contradições do sujeito moderno, o sentimento de inadequação, o questionamento da linguagem e o confronto com a realidade histórica e cultural, sua obra transcende o contexto de sua época e estabelece um diálogo contínuo com diferentes gerações e perfis de leitores (Bosi, 1994).

Nesse mesmo contexto, Silva (2010), em seu texto “Carlos Drummond de Andrade e a modernidade literária”, destaca a forma como o poeta articula sua visão de mundo com as inovações estéticas do Modernismo. A autora observa que:

Drummond, embora se ajustasse à ideia de um poeta cindido com a realidade, no contexto da sociedade moderna, não esteve alheio às inovações apresentadas pela arte moderna e modernista e, por isso, apresenta na poesia e na prosa de ficção um afinamento com as propostas de seu contexto literário. Isso sem desconsiderar, obviamente, o seu estilo singularíssimo (2001, p. 2).

Com base nessa citação, observa-se a capacidade do poeta de articular a introspecção e o sentimento de desajuste em relação à realidade moderna com uma apurada consciência estética, revelando, assim, uma obra alinhada às transformações literárias do século XX, ainda que marcada por um estilo singular, que acompanhou sua trajetória poética até o fim da vida.

Essa dimensão da poética de Drummond pode ser percebida claramente na epígrafe que abre esta seção, extraída do “Poema de sete faces”, publicado pela primeira vez no primeiro livro do poeta, “Alguma poesia”, de 1930, e, posteriormente, na “Antologia poética”, cuja primeira edição é de 1962, composta por uma seleta de poemas feita pelo próprio Drummond

e que constitui o *corpus* de análise deste trabalho¹. Logo nos primeiros versos, “Quando nasci, um anjo torto / desses que vivem na sombra / disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida” (Andrade, 2004, p. 24), manifesta-se uma das marcas mais significativas de sua lírica: a figura de um sujeito deslocado, marginal em relação às normas sociais e estéticas. Ao dirigir-se a “Carlos” diretamente, o eu lírico aproxima-se do autor, revelando uma voz íntima e confessional. Nesse contexto, destaca-se o termo *gauche*, derivado do francês, que carrega o sentido de "esquerdo", "desajeitado", "fora do lugar", expressando um "eu" poético que observa o mundo com certo estranhamento e inquietação. Essas características revelam-se marcas essenciais da poesia drummondiana, em que elementos como o inacabado, o imperfeito e o conflito convertem-se em matéria estética, conferindo profundidade e autenticidade à sua obra.

Além das tensões existenciais e do desajuste do sujeito moderno, características centrais da poesia de Carlos Drummond de Andrade, destaca-se também a valorização da experiência pessoal e da memória como elementos estruturantes de sua obra. Natural de Itabira, Minas Gerais, onde nasceu em 31 de outubro de 1902, o poeta constrói uma relação afetiva e simbólica com sua cidade natal, cujas montanhas, ruas silenciosas e o contraste entre a tradição interiorana e o avanço da mineração são constantemente revisitados em seus versos. Essa dimensão autobiográfica evidencia como Drummond dialoga com as transformações da época, integrando à sua poesia uma sensibilidade marcada pelo sentimento de deslocamento e pela reflexão crítica sobre os efeitos da modernização.

Embora a memória afetiva e os lugares vividos constituam elementos centrais de sua poesia, a obra de Drummond também se insere no contexto mais amplo do Modernismo brasileiro, dialogando com questões históricas, culturais e literárias de seu tempo, ultrapassando o espaço geográfico itabirano. Compreender a trajetória desse autor, portanto, implica situá-la no panorama desse movimento, cujo marco inaugural foi a Semana de Arte Moderna, realizada em 1922, no Teatro Municipal de São Paulo. Essa manifestação buscou romper com as tradições acadêmicas e europeias, promovendo uma arte mais autêntica e inovadora, enraizada na identidade nacional, o que explica a reação de espanto de grande parte do público tradicional daquela época. Segundo Candido (1985),

Um certo número de escritores se aplica a mostrar como somos diferentes da Europa e como. Por isso, devemos ver e exprimir diversamente as coisas. Em todos eles encontramos latente o sentimento de que a expressão livre, principalmente na poesia, é a grande possibilidade que tem para manifestar-se com autenticidade um país de

¹ Ressalta-se que para as análises foram utilizadas edições mais atualizadas das obras, conforme disposto na lista de referências ao final do trabalho. A edição utilizada da obra “Antologia poética”, por exemplo, é a de 2004.

contrastes, onde tudo se mistura e as formas regulares não correspondem à realidade (Candido, 1985, p. 121-122)

Nesse sentido, é pertinente observar que, conforme destaca Bosi (1994), "a Semana foi, ao mesmo tempo, o ponto de encontro das várias tendências que desde a I Guerra se vinham firmando em São Paulo e no Rio, e a plataforma que permitiu a consolidação de grupos, a publicação de livros, revistas e manifestos, numa palavra, o seu desdobrar-se em viva realidade cultural" (Bosi, 1994, p. 340). Essa análise evidencia que o evento de 1922 não apenas marcou simbolicamente o início do Modernismo, mas também funcionou como catalisador de uma transformação mais significativa no panorama artístico e literário brasileiro.

Desse impulso criativo e provocador, brotaram inovações que romperam com antigos paradigmas e redefiniram a linguagem literária brasileira. Como explica o próprio Bosi (1994, p. 345), "as inovações atingem os vários estratos da linguagem literária, desde os caracteres materiais da pontuação e do traçado gráfico do texto até as estruturas fônicas, léxicas e sintáticas do discurso". Porém, o Modernismo não se limitou a alterações formais; representou uma reestruturação dos fundamentos da literatura ao reconstruir a forma como os textos se comunicam com o leitor, problematizando não apenas a linguagem, mas também a condição humana. Antonio Candido observa que essa corrente artística refletia uma tendência mais ampla de libertação. Segundo ele,

O Modernismo (tomado o conceito no sentido amplo de movimento das ideias, e não apenas das letras) corresponde à tendência mais autêntica da arte e do pensamento brasileiro. Nele, e sobretudo na culminância em que todos os seus frutos amadureceram (1930-40), fundiram-se a libertação do academicismo, dos recalques históricos, do oficialismo literário; as tendências de educação política e reforma coincidiram com a radicalização posterior à crise de 1929, que marcou em todo o mundo civilizado uma fase nova de inquietação social e ideológica (Candido, 1985, p. 124).

Esse conceito possibilita compreender a poesia de Drummond no cenário das mudanças estética e ideológica que caracterizou o período, revelando um autor atento às contradições da existência e engajado com a transformação da linguagem e da sensibilidade moderna. Bosi (1994) reforça essa ideia ao afirmar que o Modernismo, entendido em sua concepção inicial, "significou, em um primeiro tempo, a ruptura com a rotina acadêmica no pensamento e na linguagem", rotina que, segundo ele "isolara as nossas letras das grandes tensões culturais do Ocidente desde os fins do século" (Bosi, 1994, p. 208). Esse rompimento abriu espaço para uma literatura mais crítica, livre e conectada com as transformações sociais e culturais do Brasil.

Apesar de não ter participado diretamente da Semana de 22, Drummond alinhou sua obra aos ideais modernistas e afirmou-se como uma das vozes mais expressivas da poesia brasileira do século XX, com uma trajetória marcada pela profundidade existencial, pela crítica social e pela constante experimentação estética. O poema “Áporo”, do livro “A rosa do povo” (2007), exemplifica essas características em seus múltiplos aspectos. Nessa composição o poeta traduz o impasse existencial em imagens densas e simbólicas, revelando a força transformadora da criação poética.

Áporo

Um inseto cava
cava sem alarme
perfurando a terra
sem achar escape.

Que fazer, exausto,
em país bloqueado,
enlace de noite
raiz e minério?

Eis que o labirinto
(oh razão, mistério)
presto se desata:

em verde, sozinha,
antieuclidiana,
uma orquídea forma-se (Andrade, 2007, p. 63).

Mais do que simplesmente nomear o poema, o título “Áporo” antecipa a complexidade de sentidos que atravessam seus versos, já que o termo é carregado de múltiplos significados. De acordo com o Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, a palavra, que é de origem grega “áporo” (a, “sem” + poros, “passagem”), essa significa: um inseto cavador, uma situação difícil e uma espécie rara de orquídea (Áporo, 1998). Conforme Achcar (2000, p. 66), ao ativar esses três sentidos, “o poema retrata a estória de um áporo (inseto cavador) que, num áporo (uma situação sem saída, um impasse – uma aporia), transforma-se em um áporo (uma orquídea)”. Ao explorar simultaneamente os três sentidos dessa palavra o autor constrói uma camada de múltiplas interpretações, permitindo que o leitor perceba tanto a luta silenciosa do sujeito diante das dificuldades (o inseto cavador), quanto a sensação de impasse existencial e social (a situação sem saída) e, finalmente, a emergência da beleza e da esperança mesmo nas circunstâncias mais adversas (a orquídea).

Áporo evidencia a experimentação estética de Drummond por meio do ritmo irregular, das pausas estratégicas e imagens evocativas, como em: “Eis que o labirinto / (oh razão, mistério) / presto se desata: / em verde, sozinha, / antieuclidiana, / uma orquídea forma-se”. A

palavra “antieclidiana” indica ruptura com padrões previsíveis, remetendo à geometria não euclidiana, em que regras tradicionais não se aplicam, e reforça a originalidade e a inovação estética do poema. Além disso, a interjeição “oh” transmite espanto e reflexão, aproximando o poema do coloquial e da oralidade. Esses recursos reafirmam o vínculo da obra de Drummond com os princípios do Modernismo, especialmente no que diz respeito à liberdade formal, à ruptura com convenções clássicas e à valorização de uma linguagem mais subjetiva e sensível à complexidade da experiência moderna.

O poema também revela a dimensão existencial, mostrando a angústia e o esforço silencioso do sujeito: “Um inseto cava / cava sem alarme / perfurando a terra / sem achar escape”. A repetição de “cava, cava” pode refletir a luta contínua diante das dificuldades e impasses da vida. Para Davi Arrigucci Júnior o poema apresenta “uma abertura de interpretação, entendendo por isso alusões referenciais a certos fatos históricos-políticos da década de 40 a que fragmentos do texto poderiam se prestar (como ‘país bloqueado’, relacionado com o Estado Novo, ou ‘presto se desata’, com a libertação de Luís Carlos Prestes...)” (Arrigucci Júnior, 2002, p. 78). O Estado Novo (1937-1945), instaurado por Getúlio Vargas, foi um regime autoritário marcado pela censura, repressão política e limitação das liberdades individuais. Já Luís Carlos Prestes, líder comunista brasileiro, foi preso durante esse período e libertado apenas em 1945, quando o regime chegou ao fim. Assim, os versos citados podem remeter tanto à opressão política da época quanto ao anseio de libertação, temas que dialogam com o sentimento de clausura e busca de saída presente no poema.

Na leitura que faz de “Áporo” Arrigucci Júnior (2002, p. 83) destaca que “As palavras deixam de ser o que eram, entram numa combinatória que criam um contexto linguístico também diverso” o que ocorre por meio da “integração do som com o sentido”. Desse modo, em “Áporo” Drummond evidencia sua capacidade de integrar a dimensão estética – manifestada na forma, no ritmo, na linguagem e no significado – a uma crítica social vigorosa, tensionando a palavra poética e elaborando, sob a aparente simplicidade das imagens, uma leitura complexa e sensível da realidade social, política e cultural de seu tempo.

Essa postura crítica e inovadora, que se manifesta em sua poesia, dialoga diretamente com o projeto modernista brasileiro, movimento que, dividido em três fases, cada uma marcada por diferentes preocupações estéticas e históricas, buscou repensar a literatura em sintonia com as transformações históricas e culturais do país. Considerando que a obra de Drummond se insere no contexto do Modernismo, torna-se relevante revisar brevemente essas etapas do movimento, cujas especificidades ajudam a compreender a singularidade de sua poética. Em relação à duração de cada uma delas, Antonio Candido, em seu texto “Literatura e sociedade”

(1985), apresenta-as da seguinte forma: a primeira vai de 1900 a 1922, a segunda de 1922 a 1945 e a terceira começa em 1945. Com essa periodização apresentada por Antonio Candido, segue-se a análise de cada fase em particular.

A primeira fase (1900-1922), ou fase heroica, foi fortemente influenciada pelas vanguardas europeias e caracterizada pelo rompimento com o academicismo no contexto pós-Primeira Guerra Mundial. Nesse período destacaram-se autores como Mário de Andrade, com sua preocupação com a identidade nacional e a síntese entre erudição e cultura popular; Oswald de Andrade, conhecido pelo espírito irreverente e pelas propostas do “Manifesto Pau-Brasil”, que defendia uma literatura descolonizada, voltada para a valorização da linguagem cotidiana e da cultura nacional, e do “Manifesto antropofágico”, que propunha a “devoração” simbólica das influências estrangeiras para criar uma arte autenticamente brasileira, livre de imitações europeias. De acordo com Bosi (1994, p. 305), “‘desvairismo’, ‘pau-brasil’, ‘antropofagia’, ‘anta’... exprimem tendências evasionistas que permearam toda a fase dita heroica do Modernismo (de 22 a 30)”. Nesse contexto, destaca-se também Manuel Bandeira, cuja poesia sensível e inovadora conciliava traços do simbolismo com a liberdade formal modernista.

Essa diversidade de propostas e tensões evidencia o esforço de construção de uma literatura nacional, ainda atravessada pela influência europeia e pela dificuldade de se desvincular completamente dos modelos culturais estrangeiros. Como observa Bosi (1994),

Nessa fase tentou-se, com mais ímpeto que coerência, uma síntese de correntes opostas: a *centrípeto*, de volta ao Brasil real, que vinha do Euclides sertanejo, do Lobato rural e do Lima Barreto urbano; e a *centrífuga*, o velho transoceanismo, que continuava selando a nossa condição de país periférico a valorizar fatalmente tudo o que chegava da Europa (Bosi, 1994, p. 305).

Dessa forma, depreende-se que os escritores buscavam unir duas direções opostas: uma centrada no Brasil, explorando suas paisagens, cultura e cotidiano, e outra voltada para a Europa, ainda admirando e seguindo seus modelos literários. A expressão “mais ímpeto que coerência” sugere que essa tentativa foi marcada pelo entusiasmo e pela experimentação, mas sem uma conciliação totalmente lógica entre essas influências, refletindo a complexidade de afirmar uma identidade literária genuinamente brasileira.

Em seguida, a segunda fase (1922-1945), conhecida como Geração de 30, surgiu em meio às transformações provocadas pela Revolução de 1930, pela ascensão de Getúlio Vargas e pelo processo de industrialização. Essa fase foi marcada por uma literatura mais crítica e socialmente engajada, preocupada com as desigualdades e os problemas do Brasil real. Foi nessa fase que, na poesia, Carlos Drummond de Andrade se destacou, considerado o poeta mais

importante desse período. Além dele, sobressaíram nomes como Cecília Meireles, cuja obra alia lirismo e musicalidade a uma profunda reflexão existencial; e Murilo Mendes, conhecido pela poesia inovadora e pela influência do surrealismo. Ao lado dessas figuras importantes Drummond incorporou as tensões do período, mantendo, entretanto, um estilo próprio: introspectivo, fragmentado, crítico, por vezes irônico, mas sempre em busca de sentido diante do caos da condição humana. Apesar das mudanças históricas e temáticas, a literatura pós-1930 ainda dialoga com o espírito modernista da primeira fase, como destaca Bosi (1994, p. 385): “Reconhecer o novo sistema cultural posterior a 30 não resulta em cortar as linhas que articulam a sua literatura com o Modernismo. Significa apenas ver novas configurações históricas a exigirem novas experiências artísticas”.

Por fim, a terceira fase, que começou em 1945, chamada de Geração de 45, desenvolveu-se no contexto do pós-guerra e da Guerra Fria, caracterizando-se pelo retorno ao rigor formal e pelas reflexões filosóficas e subjetivas. Segundo Bosi, nessa fase (1994, p. 305), “a literatura tem-se mostrado sensível às exigências formalizantes e técnicas que, por assim dizer, estão no ar. Um formalismo pálido, entendido como respeito ao metro exato e fuga à banalidade nos temas e nas palavras, já se delineava com os poetas da chamada ‘geração de 45’”. Essa análise mostra que a poesia do período retomou o rigor formal e o cuidado técnico, buscando equilíbrio e clareza, mas, como observa o crítico, sem o mesmo vigor criativo e inovador do primeiro Modernismo. Entre os principais autores desse período destacam-se João Cabral de Melo Neto, cuja poesia é marcada pela precisão e objetividade; ele defendia que a origem da poesia não estava na inspiração ou emoção, mas no trabalho racional do artista. Haroldo de Campos e Augusto de Campos se inserem como importantes representantes da poesia concreta; Clarice Lispector, com sua prosa introspectiva e inovadora; e Guimarães Rosa, conhecido por sua linguagem inventiva e profunda exploração do sertão brasileiro.

Em suma, é importante destacar que, ao longo do desenvolvimento do Modernismo brasileiro, Carlos Drummond de Andrade construiu uma trajetória poética singular, marcada pela combinação de crítica social, subjetividade e experimentação formal. Para compreender com mais precisão a riqueza e a complexidade de sua obra é relevante analisá-la em diálogo com as quatro fases que estruturam a trajetória poética do autor, observando como cada etapa reflete aspectos centrais do Modernismo brasileiro. Além do mais, vale ressaltar que essa divisão é importante para a leitura da “Antologia poética”, que, em alguma medida passa por essas fases.

A divisão da poesia de Carlos Drummond de Andrade em fases – *gauche*, social, filosófica e memorialista, constitui um recurso metodológico recorrente nos estudos literários,

não sendo, porém, uma classificação do próprio autor. Essa organização não deriva de um único autor, mas, em grande medida, das interpretações de críticos, como Affonso Romano de Sant’Anna, cujo ensaio “Drummond: o *gauche* no tempo” (1992), publicado pela primeira vez em 1972, aprofunda o conceito de *gauche* e estabelece uma estrutura analítica pautada na relação entre o sujeito e o mundo: “eu maior que o mundo”, “eu menor que o mundo” e “eu igual ao mundo” (Sant’Anna, 1992, p. 16).

Apresentando a primeira fase da sua obra, conhecida como a poética do desajuste ou **fase *gauche*** (1930-1940), Drummond inicia sua trajetória literária com a publicação de “Alguma poesia”, em 1930, e “Brejo das almas”, em 1934, que marcam sua estreia formal no cenário brasileiro. Nesse período inicial, Drummond aderiu à ideia de que a poesia surge a partir da realidade exterior e deve estar comprometida com a valorização estética, em consonância com o impulso modernista de reinterpretar o mundo e romper com as convenções acadêmicas. É sobre esse momento inaugural, especialmente em “Alguma poesia”, que Antonio Candido comenta:

No livro inicial, domina a ideia de que a poesia vem de fora, é dada sobretudo pela beleza do objeto poético, segundo a reconsideração do mundo graças à qual os modernistas romperam com as convenções acadêmicas. Drummond começa por integrar-se nesta orientação, fazendo o valor da poesia confundir-se com o sentimento poético e reduzindo em consequência o poema a um simples condutor (Candido, 1997, p. 114).

Nessa perspectiva, o valor da poesia se identifica com o sentimento que ela suscita, transformando o poema em um meio para transmitir essa sensibilidade. O texto poético funciona, portanto, como um condutor direto da emoção, adotando uma linguagem mais acessível e uma estrutura mais simples, ainda que cuidadosamente trabalhada para garantir a valorização estética. Essa simplicidade inicial contrasta com a complexidade formal e a multiplicidade interpretativa que marcariam fases posteriores da obra do autor.

Em “Poema de sete faces”, que abre o livro “Alguma poesia”, cujo original é de 1930, e que também está incluído em “Antologia poética”, obra original de 1962, essa dimensão se expressa simbolicamente nos versos: “Mundo mundo vasto mundo / mais vasto é meu coração” (Andrade, 2024, p. 21). Neles o sujeito poético se apresenta como “maior que o mundo”, cuja realidade, embora seja a fonte inicial da poesia, não consegue abarcar completamente a profundidade da interioridade marcada por intensa carga emocional e reflexão existencial. Essa desproporção evidencia o sentimento de desajuste diante do mundo e reforça a valorização da

subjetividade como dimensão privilegiada na construção poética de Drummond, característica recorrente nesta fase.

Essa tensão entre o “eu” e o mundo que perpassa grande parte da obra drummondiana, é ressaltada por Candido (1997, p. 100), ao afirmar que, “na obra de Drummond a inquietude com o eu vai desde as formas ligeiras do humor até a autonegação pelo sentimento de culpa que nela é fundamental como tipo de identificação da personalidade”. Um exemplo emblemático dessa inquietação aparece nos versos “No meio do caminho tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho” (Andrade, 2004, p. 267), do poema “No meio do caminho”, também incluído na “Antologia poética”. A repetição insistente da mesma frase, com sua construção circular e monótona, intensifica a sensação de obstáculo contínuo e inevitável, traduzindo simbolicamente a dificuldade de lidar com os impasses da existência. Esse procedimento estilístico, ao mesmo tempo simples e ousado, rompe com o lirismo tradicional ao introduzir uma poética marcada pela ironia e pela subversão da linguagem.

Na sequência, entre os anos de 1940 e 1945, consolidou-se a **fase social** da produção poética de Drummond, representada por obras como “Sentimento do mundo”, de 1940, e “A rosa do povo”, de 1945. Nesse período o tom da poesia torna-se mais engajado e direto, voltando-se para as inquietações políticas e sociais que marcavam o contexto histórico da Segunda Guerra Mundial. Nos versos do poema que dá título ao livro “Sentimento do mundo”, e que compõe a “Antologia poética”: “Tenho apenas duas mãos / e o sentimento do mundo” (Andrade, 2024, p. 154), o sujeito lírico revela sua limitação diante do sofrimento humano, construindo um lirismo marcado pelo peso das responsabilidades coletivas. Assim, a poesia deixa de ser apenas expressão individual para assumir também uma função coletiva e reflexiva. É nesse horizonte ampliado que, como observa Antonio Candido:

No livro *Sentimento do Mundo*, a mão, que simboliza a consciência, aparece de início como algo que se completa, se estende para o semelhante e deseja redimi-lo. Como o poeta traz outro no próprio ser carregado de tradições mortas, a redenção do outro seria como a redenção dele próprio, justificado por essa adesão a algo exterior que ultrapassa a sua humanidade limitada. A poesia consistiria em trazer em si os problemas do mundo, manifestando-os numa espécie de ação pelo testemunho como forma de ação através da poesia, que compensa momentaneamente as fixações individualistas do “eu todo retorcido” (Candido, 1997, p. 106-107).

Essa ideia também aparece no poema “Mundo grande”, publicado no livro “Sentimento do mundo”, de 1940, quando o poeta afirma: “Não, meu coração não é maior que o mundo / é muito menor” (Andrade, 1940), sinalizando um “eu” consciente de sua pequenez frente às dores sociais. Aqui, o sujeito poético expressa um “eu menor que o mundo”, fragilizado diante

das injustiças e dores que ultrapassam sua capacidade individual de agir. O foco desloca-se do “eu” para o “nós”, e a poesia torna-se instrumento de reflexão ética, que questiona valores, atitudes e responsabilidades diante das injustiças e sofrimentos humanos; e social, que trata das condições e problemas da coletividade, buscando despertar a consciência e o compromisso com o bem comum.

Essa inflexão na poesia de Drummond, contudo, não significa o abandono da introspecção ou da temática do eu. Como observa Achcar (2000, p. 36), “embora, a partir de *Sentimento do mundo*, comece a se adensar e a ganhar outro nervo à poesia social, conforme a hora exigia, a temática do eu continua ocupando amplo espaço, e espaço de honra”. Ainda segundo o crítico, o sujeito lírico que emerge nesse momento deixa de ser um ente isolado para tornar-se mais universal, passando a tratar-se do “‘ser-com’, o indivíduo assimilado ao mundo, cujo sentimento seria o dado novo da poesia de Drummond a partir de então” Achcar (2000, p. 36). Apresenta-se aqui um eu que se questiona, reflete sobre a vida e reconhece-se solidário com a dor do outro. Como observa Candido (1997, p. 107), “a experiência política permitiu transfigurar o cotidiano através do aprofundamento da consciência do outro”. O poema passa, então, a funcionar como instrumento de denúncia e reflexão, revelando um compromisso ético com seu tempo.

É também nesse momento que, além do engajamento político e social, Drummond intensifica a autorreflexão sobre a própria poesia, questionando suas possibilidades, limites e funções. Antonio Candido reforça essa perspectiva ao destacar que:

Ao longo da obra de Drummond, não observamos certeza estética, nem mesmo esperança disto, e sim a dúvida, a procura, o debate. A sua poesia é em boa parte uma indagação sobre o problema da poesia, e é natural que esta indagação encontre uma espécie de divisor de águas em *Sentimento do mundo*, que também aqui marca os seus caminhos novos (Candido, 1997, p. 114).

Esse olhar crítico revela a maturidade de Drummond ao encarar o problema da poesia como um desafio constante, sem soluções definitivas. Em “Sentimento do mundo”, de 1940, ele aprofunda essa reflexão, integrando suas preocupações sociais e estéticas e mostrando a complexidade do papel do poeta.

Já na década de 1950 a obra de Carlos Drummond de Andrade adentra a chamada **fase filosófica**, também conhecida como a fase do “não”, marcada por uma poética mais introspectiva e existencial. Em livros como “Claro enigma”, de 1951, o poeta aprofunda-se em temas universais, como a fragilidade da condição humana diante do tempo, os impasses do amor

e a inevitabilidade da morte. O tom é mais sóbrio e o “eu” poético aparece frequentemente desiludido e em constante diálogo com os limites da existência.

Essa fase é associada à ideia de um “eu igual ao mundo”, expressão que reflete a percepção de que sujeito e realidade compartilham a mesma condição existencial, marcada pelo vazio, pela incerteza e pela consciência dos limites da experiência humana. Para Moriconi (2002, p. 90), “Claro enigma” é “não apenas o melhor livro de poesia do século, como também a obra mais exemplar do significado profundo do deslocamento estético e intelectual representado pelo modernismo canônico”. Essa avaliação ressalta a importância desse livro não só como um marco na produção drummondiana, mas também como um ponto fundamental para compreender as transformações estéticas e filosóficas do modernismo brasileiro.

O sentimento de desalento diante do mundo está representado no poema “A máquina do mundo”, que integra essa obra. Nos versos “A máquina do mundo se entreabriu / para quem de a romper já se esquivava / e só de o ter pensado se carpia” (Andrade, 2022, p. 109), revela-se a recusa do sujeito em aceitar ou compreender as explicações que o mundo poderia oferecer, como se já lhe faltassem força e desejo para enfrentar tais revelações. Adota-se, aqui, uma atitude cética e retraída frente a qualquer tentativa de oferecer um sentido absoluto à existência. A respeito dessa fase, Rita de Cássia Barbosa comenta:

A poesia, até aqui dividida entre uma perspectiva mais intimista, voltada para o próprio “eu” e uma dimensão mais participante, voltada para o social, passa por um apuramento formal, por uma recuperação disciplinar, de que não está isenta a contenção emocional, a severidade da linguagem. Drummond de Andrade atinge, a partir de *Claro Enigma*, esta mesma linha de contenção, já prenunciadas em seus livros anteriores (Barbosa, 1988, p. 86).

Embora o verso “O mundo é grande e pequeno” não pertença a esta fase, pois integra o poema “Caso do vestido”, do livro “A rosa do povo”, de 1945, ligado à fase social, ele também revela uma percepção ambígua do mundo, que se alinha à reflexão existencial presente na lírica drummondiana. A imagem de um mundo simultaneamente vasto e ilimitado reforça, ainda que fora do recorte cronológico, o olhar lúcido e questionador que perpassa toda a obra do poeta. Tal exemplo evidencia que, embora as fases de sua obra sejam organizadas criticamente para fins de estudo, elas não se configuram como compartimentos isolados, mas como dimensões interligadas de um mesmo percurso poético, em que temas e perspectivas se entrelaçam e se desdobram ao longo do tempo.

Por fim, as décadas de 1970 e 1980 compreende a **fase memorialista**, na qual o poeta volta seu olhar para o passado, para a infância e para a terra natal, Itabira (MG). Em obras como

“Boitempo & A falta que ama” (1968), o poeta revisita suas origens e os elementos formadores de sua subjetividade. Nesse processo, como aponta Fábio Andrade, Drummond “toca na gênese objetiva de sua consciência e poesia retorcidas (a família, o ambiente da tradição decadente, viva e anacrônica a um só tempo, encarnada na fazenda, a vida de província, o caminho da roça ao elevador)” (Andrade, 2012, p. 95). Desse modo, a dimensão afetiva do tempo vivido é resgatada pela memória, a qual ora se volta com ternura às lembranças da infância e das raízes familiares, ora revela as tensões, os conflitos e as contradições desse passado.

Essa ambivalência aparece de forma expressiva no poema “Liquidação” do livro “Boitempo & A falta que ama”, em que o mineiro declara: “A casa foi vendida com todas as lembranças, todos os móveis, todos os pesadelos” (Andrade, 1968). As lembranças remetem às experiências afetivas que moldaram a identidade do sujeito, enquanto os pesadelos simbolizam justamente os aspectos dolorosos e contraditórios de sua história. A casa, nesse contexto, representa a vida familiar e emocional, agora esvaziada e reduzida a uma quantia simbólica, “por vinte, vinte contos”. A perda das raízes e o esvaziamento do passado revelam o aspecto mais melancólico da memória nessa fase, em que visitar o que foi vivido implica também encarar o que foi perdido ou deformado pelo tempo.

Ao percorrer as fases da produção poética de Drummond, observa-se que, apesar das mudanças formais e temáticas ao longo de sua trajetória, permanece constante a reflexão sobre o “eu” em relação ao mundo. Como sintetiza Silva (2006, p. 145): “É o poeta, o contista, o cronista, o escritor, o homem, o *gauche* que se reinventa por meio da ficção literária, e essa reinvenção é integradora dos vários 'eus', inclusive desse 'eu' fragmentado pelo mundo moderno, ora igual ao mundo, ora maior, ora menor que o mundo”. Essa preocupação atravessa toda a obra e se manifesta em diferentes formas de relação entre sujeito e realidade, permitindo compreender a profundidade existencial e a complexidade da experiência poética de Drummond.

Esses movimentos de aproximação e afastamento, de tensão e harmonia, revelam a ambivalência e a profundidade do eu drummondiano, capaz de dialogar com o íntimo e com o coletivo, consolidando sua poesia como um espaço de reflexão sobre a condição humana e a complexidade das relações entre indivíduo e mundo.

Em cada uma dessas trilhas, a poesia de Drummond pulsa viva, renovando-se a cada leitura como um sopro que atravessa gerações. Seus versos carregam as dores, as esperanças e os sonhos do país, revelando-se ao mesmo tempo íntimos e universais. Embora Antonio Candido relacione a chamada “falta de maturidade” sobretudo à fase inicial da obra de Drummond, é possível afirmar que essa característica, compreendida não como limitação, mas

como abertura à dúvida, à hesitação e à incerteza do eu, atravessa todas as fases de sua produção. Essa capacidade de transformar qualquer aspecto da experiência em matéria poética, ainda que envolta em tensão e autoconsciência, está no cerne de sua originalidade. Assim, comenta o crítico:

A força poética de Drummond vem um pouco dessa falta de maturidade, que distingue a sua obra, por exemplo, da de Manuel Bandeira. O modo espontâneo com que este fala de si, dos seus hábitos, amores, família, amigos, transformando qualquer assunto em poesia pelo simples fato de tocá-lo, talvez fosse uma aspiração profunda de Drummond, para quem o eu é uma espécie de pecado poético inevitável, em que precisa incorrer para criar, mas que o horroriza à medida que o atrai (Candido, 1997, p. 97).

Essa tensão entre o desejo de revelar e a relutância em expor o íntimo transforma a poesia de Drummond em um espaço de produção criativa, no qual cada verso funciona como instrumento de reflexão sobre a existência, a memória e a busca humana por significado. Nesse contexto, Bosi (1994) observa como Drummond, desde os primeiros poemas de “Alguma poesia”, afirma-se como poeta modernamente engajado:

Na verdade, desde *Alguma Poesia* foi pelo prosaico, pelo irônico, pelo antirretórico que Drummond se afirmou como poeta congenialmente moderno. O rigor da sua fala madura, lastreada na recusa e na contenção (, assim como o fizera homem de esperança no momento participante de *A Rosa do Povo*, o faz agora homem de um tempo reificado até à medula pela dificuldade de transcender a crise de sentido e de valor que rói a nossa época, apanhando indiscriminadamente as velhas elites, a burguesia afluyente, as massas (Bosi, 1994, p. 444).

O percurso pelas fases da poesia de Drummond evidencia uma obra capaz de se reinventar sem perder sua essência, cuja vitalidade sustenta sua presença contínua na literatura brasileira. Essa característica prepara o caminho para a análise na próxima seção, em que se aborda Drummond como um clássico atemporal, capaz de atravessar gerações e manter diálogo constante com diferentes leitores e contextos.

2.2 A poesia de Drummond: um clássico atemporal e sua relevância na escola

Os clássicos são livros que,
quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer,
quando são lidos de fato
mais se revelam novos, inesperados, inéditos.
(Ítalo Calvino)

A obra de Carlos Drummond de Andrade permanece como um dos pilares da literatura brasileira, não apenas por sua excelência estética, mas, sobretudo, por sua capacidade de

continuar dialogando com diferentes épocas, gerações e contextos. O referido autor se destacou como poeta consagrado desde o início de sua carreira, influenciando de forma decisiva o cenário cultural brasileiro. Assim, como ressalta Moura (2012, p. 14), já na primeira fase do modernismo, “a poesia de Drummond iria sutilmente começar a penetrar no imaginário brasileiro, percurso dado à duplicidade, uma vez que o Brasil também iria emergir da lira do mineiro”. Essa afirmação revela a relação de troca e influência mútua entre a trajetória do poeta e a construção da identidade nacional.

Embora inserido no século XX, com marcas históricas evidentes em sua produção, Drummond é um poeta que escapa às amarras do tempo, cujos versos atravessam décadas por abordarem questões universais, como a solidão, a identidade, a angústia, a memória, a injustiça, entre outras. Essas temáticas são exploradas com uma sensibilidade refinada e por meio de uma linguagem que preserva sua força expressiva e continua a dialogar com o leitor contemporâneo.

Essas características refletem exatamente aquilo que Ezra Pound identifica como a essência de um clássico: a vitalidade e a capacidade de continuar a dizer o que tem a dizer, independentemente das normas formais. Segundo o autor, “um clássico é clássico não porque esteja conforme a certas regras ou estruturas ou se ajuste a certas definições (das quais o autor clássico provavelmente jamais teve conhecimento). Ele é clássico devido a uma juventude eterna e irreprimível” (Pound, 2007, p. 21-22). Portanto, ser atemporal na literatura é transcender o momento histórico em que uma obra foi criada, oferecendo significados e reflexões que continuam pertinentes ao longo dos anos. Essa qualidade permite que tais obras resistam às transformações culturais e sociais, reafirmando seu valor e relevância em contextos diversos e promovendo a reflexão crítica sobre temas universais que continuam a desafiar o pensamento contemporâneo.

Conforme observa Calvino (2007), um clássico permanece sempre aberto à interpretação, nunca se esgotando em seu significado. No caso da obra do autor itabirano, essa capacidade reside em sua complexidade estrutural e temática, que impede uma leitura definitiva ou exaustiva. Os poemas de Drummond desafiam o leitor a revisitar e reinterpretar o texto, promovendo um diálogo renovado a cada leitura e garantindo a persistência do seu impacto na travessia do tempo. Essa dinâmica está em consonância com o que observa Andruetto (2017), ao destacar que a literatura não visa certezas, mas sim provocar continuamente a consciência do leitor.

Assim a literatura nos propõe inquietação, insatisfação, intempérie. Como sabemos, seu território não é o geral, mas o particular. Nela, não está a palavra infalível, nem a palavra uniforme que suprime a indecisão e a dúvida; muito pelo contrário, em seu

mundo vive a dúvida, as indecisões, as dificuldades de compreensão, que são todas estratégias necessárias para pensarmos por nós mesmos (Andruetto, 2017, p. 79).

Essa visão reforça o caráter instigante e aberto da obra drummondiana, que não se prende a respostas simplificadas. Sua poesia convida o leitor a conviver com dúvidas e ambiguidades, transformando-as em elementos essenciais para a construção de novos sentidos. A cada leitura novas camadas se revelam, possibilitando múltiplas interpretações que acompanham as transformações pessoais e sociais. Assim, sua poesia mantém-se em constante movimento, provocando reflexão contínua por meio da reavaliação e, com isso, preservando sua vitalidade.

Nessa perspectiva, Compagnon (2009) destaca que a literatura tem a capacidade de provocar estranhamento e desconforto, mobilizando emoções e empatia. Por isso, alcança áreas da experiência humana que outros discursos tendem a ignorar, explorando-as com a riqueza de detalhes própria da ficção. Essa concepção amplia a compreensão da leitura literária como uma experiência que ultrapassa o campo racional, alcançando as zonas mais sensíveis do sujeito, exatamente como ocorre na poesia de Drummond, que mobiliza afetos, memórias e contradições, instaurando um espaço de escuta e questionamento permanentes.

Tomando como base o entendimento da atemporalidade literária como a capacidade de uma obra de continuar relevante e significativa independentemente do tempo histórico, observa-se que a poesia de Drummond exemplifica essa característica com notável consistência. Poemas como “José”, “No meio do caminho”, “A flor e a náusea”, “Lembrança do mundo antigo” e “Morte do leiteiro”, todos presentes na “Antologia poética” (2004), continuam a ser lidos, citados, estudados e reinterpretados, pois abordam sentimentos e situações que permanecem presentes no mundo contemporâneo. A pluralidade temática de sua obra revela as múltiplas facetas da obra de Drummond: podemos identificar um poeta íntimo e existencial, outro crítico e social, e ainda um lírico e nostálgico. Todas essas dimensões permanecem vivas em sua poesia e continuam a ressoar na contemporaneidade.

Essa capacidade de se manter atual manifesta-se de maneira especialmente marcante quando o próprio poeta, valendo-se do eu lírico, elabora com fina ironia uma reflexão acerca de sua relação com o tempo e com a modernidade. Um exemplo claro disso pode ser encontrado nos versos do poema “Eterno”, presente no livro “Fazendeiro do ar”, de 1954, e incluído na obra “Antologia poética” (2004). Nele, Drummond faz a seguinte colocação: “E como ficou chato ser moderno. / Agora serei eterno. / Eterno! Eterno!” (Andrade, 2004, p. 301). Ao declarar que “ficou chato ser moderno” o poeta ironiza o esvaziamento de sentido associado à modernidade, marcada por modismos efêmeros, pressa e superficialidade, sugerindo que o

novo, por si só, já não basta. Em seguida ele complementa sua concepção de eternidade: “eterno é tudo aquilo que vive uma fração de segundo / mas com tamanha intensidade que se petrifica e nenhuma força [o resgata]” (Andrade, 2004, p. 301). Nessa definição, o poeta revela que o “eterno” não se restringe à duração temporal, mas reside na intensidade da experiência vivida; aquilo que é pleno, singular e profundo alcança a imortalidade, permanecendo vívido na memória e na literatura.

Ao declarar-se “eterno” Drummond não apenas provoca, mas expressa um cansaço diante das exigências da modernidade estética e existencial. Como afirma Silva (2010, p. 1), esses versos “revelam o enfado do poeta com a modernidade e o fazem pelas vias da ironia, recurso importante quando o assunto é arte moderna”. A escolha da ironia, nesse contexto, permite, ao poeta, distanciar-se criticamente de certas imposições do moderno, ao mesmo tempo em que afirma a potência duradoura da experiência poética. Ao afirmar “Agora serei eterno” Drummond antecipa o destino de sua própria obra: atravessar décadas, permanecer viva e vibrante, renovando-se a cada leitura.

Desse modo, o poeta encarna a “juventude eterna” evocada por Calvino (2007) na epígrafe desta seção, consolidando seu lugar incontestável como um clássico atemporal do cânone literário brasileiro. Na epígrafe o escritor italiano afirma que os clássicos são obras que, mesmo quando pensamos conhecê-las “por ouvir dizer”, revelam-se surpreendentemente novas a cada leitura. Em outra passagem de sua reflexão o autor observa que os clássicos “exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (Calvino, 2007, p. 10-11). A poesia de Drummond exemplifica essa característica ao articular, de maneira singular, dimensões individuais e coletivas da experiência humana, o que se manifesta em sua capacidade de estabelecer um diálogo com o presente.

No poema “Mãos dadas”, publicado na “Antologia poética”, Drummond afirma: “O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente” (Andrade, 2004, p. 158), ressaltando seu compromisso com a realidade concreta e com a experiência humana do momento histórico em que viveu, consolidando o tempo presente como matéria central de sua poesia. Essa característica confere à sua obra uma relevância notável no contexto educacional de EJA, ao mesmo tempo em que reafirma a importância da literatura clássica na formação intelectual e sensível dos leitores, sobretudo em um cenário marcado pelo progressivo enfraquecimento do vínculo com os textos literários. Todorov (2009), ao discutir a perda de espaço da literatura na sociedade contemporânea, alerta que muitos professores enfrentam

dificuldades para mobilizar os alunos com os textos literários, o que compromete a vivência estética proporcionada por essa prática.

A inserção da poesia de Carlos Drummond de Andrade na EJA vai além da simples apresentação de um autor renomado. Seus versos, ora marcados pela introspecção, ora por um forte engajamento social, estabelecem conexões profundas com as vivências desses estudantes. Por meio desse contato o aluno pode se identificar com o sujeito lírico diante de dilemas pessoais, refletir sobre questões sociais mais amplas ou ainda se emocionar com a beleza e a potência estética da linguagem poética.

A BNCC também expõe o valor formativo da literatura clássica na Educação Básica, enfatizando que:

A tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores. Além disso, tais obras proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos (Brasil, 2018, p. 523).

O documento enfatiza que a literatura desempenha um papel essencial no processo educativo ao preservar a memória cultural e, simultaneamente, estimular o desenvolvimento da linguagem, da sensibilidade e do pensamento crítico dos estudantes. Esse potencial formativo se intensifica quando os textos literários dialogam com as singularidades dos alunos, contribuindo para reduzir a resistência à leitura e despertar o interesse pelo universo literário. Como ressalta Cunha (2025, p. 26), “a leitura literária tem esse poder de despertar imagens individuais que muito têm a ver com os conteúdos internos”, e construir imagens a partir da leitura “é uma experiência enriquecedora e que promove um encontro com a singularidade”, reforçando, assim, a importância de práticas pedagógicas que favoreçam o engajamento pessoal e reflexivo do aluno com a obra literária.

Diante disso, vale ressaltar que é responsabilidade da escola proporcionar, aos alunos, o contato com a literatura e oferecer os suportes necessários para que, com o tempo, eles possam exercer sua autonomia como leitores. Como observa Calvino (2007, p. 13), “a escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola”. Essa reflexão ressalta que o ambiente escolar deve fornecer as ferramentas iniciais para a leitura do clássico, mas a prática efetiva e contínua se consolida nas experiências vividas fora desse espaço após a vida escolar. Assim, a instituição

cria condições, mas não garante sozinha a continuidade da prática leitora. Portanto, é fundamental despertar o interesse pela leitura, permitindo que a curiosidade, a sensibilidade literária e a autonomia do leitor floresçam gradualmente ao longo do tempo.

Sob essa perspectiva, Silva e Faria (2018), professoras do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG), com experiências significativas na mediação da leitura literária em sala de aula, argumentam, no artigo “Em defesa do direito de ler”, que é fundamental reconhecer não apenas o “direito”, mas também o “dever” do aluno de ler, destacando que “a escola deve franquear ao aluno o direito de ler e a contrapartida é o dever de ler” (Silva; Faria, 2018, p. 108). Nesse processo, é relevante optar por um clássico pois, como questionam as autoras, “se o aluno leitor desconhece minimamente a obra clássica, como irá fazer parte dessa geração que lê com prévio fervor?” (Silva; Faria, 2018, p. 108). Segundo as pesquisadoras, essa formação depende da mediação pedagógica, que deve democratizar o acesso ao patrimônio literário e assegurar essa prática, pois a ausência de tal mediação compromete a construção de um repertório literário sólido e o desenvolvimento da autonomia na leitura.

Nesse contexto, a BNCC reforça o papel da escola na mediação entre os estudantes e o patrimônio literário, destacando que a valorização da tradição clássica é indispensável para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, especialmente nos níveis mais avançados de ensino. Nessa perspectiva, o documento orienta que no Ensino Médio, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea,

Devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas (Brasil, 2018, p. 523).

Diante disso, a inclusão de autores como Carlos Drummond de Andrade nos currículos escolares mostra-se ainda mais urgente, não apenas por sua densidade poética e permanência no debate literário e social, mas sobretudo diante da realidade da EJA, na qual o contato com a literatura é, em grande medida, quase inexistente, conforme apontam pesquisas na área – como, por exemplo a de Santos (2023), intitulada “A poesia de Mario Quintana e a formação de leitores literários críticos na educação de jovens e adultos (EJA)”.

Essa constatação também se evidencia na prática pedagógica dessa modalidade – como pude observar ao longo de anos de atuação docente na EJA –, em que a presença de obras

literárias e de experiências sistemáticas de leitura ainda se mostra bastante limitada no percurso formativo dos estudantes.

A leitura de obras como a de Drummond representa, nesse contexto, uma oportunidade de conexão com o universo simbólico da linguagem, com a sensibilidade estética e com a reflexão crítica sobre a condição humana. No entanto, para que essa experiência seja significativa, é preciso ir além da simples inserção do clássico no currículo: torna-se essencial considerar o lugar de onde o leitor se aproxima do texto, suas vivências, lacunas formativas e horizontes de sentido. Ou seja, a leitura de obras consagradas deve dialogar com a realidade dos estudantes, respeitando seus percursos e ampliando suas possibilidades de interpretação.

Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Ítalo Calvino, que ressalta a importância de situar o olhar do leitor ao abordar os clássicos, enfatizando a necessidade de definir “de onde” esses textos são lidos. Ignorar essa contextualização, segundo o autor, pode resultar em uma leitura desconectada da realidade, na qual “tanto o livro quanto o leitor se perdem numa nuvem atemporal” (Calvino, 2007, p. 14). Para o autor, o “rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem” (Calvino (2007, p. 14-15). Dessa forma, compreende-se que, ao relacionar as obras com a realidade contemporânea, o leitor percebe com mais clareza sua relevância, tornando a experiência literária mais rica, viva e próxima da própria vivência. Assim, a leitura literária exige mediação pedagógica intencional e sensível, capaz de construir pontes entre o universo do estudante e os textos clássicos, tornando-os significativos e próximos da experiência vivida. A obra de Drummond, por sua riqueza temática e força expressiva, representa um caminho fértil para os estudantes ao se manter viva e aberta a ressignificações. Sua poesia reafirma o papel da literatura na formação do pensamento sensível, reflexivo e social, especialmente em contextos em que esse direito foi historicamente negado. Como observa Compagnon (2009, p. 29), “lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem”. Essa afirmação evidencia que a leitura amplia o entendimento do mundo, proporcionando experiências e sensações que enriquecem a vida cotidiana e os processos educativos.

Nesse horizonte, Furtado e Silva (2025), ao refletirem sobre o papel da literatura clássica no processo de formação leitora, defendem que:

Trabalhar o clássico na perspectiva da democratização cultural da leitura literária pode ser um meio de garantir ao aluno, tanto para aquele que veio de uma “cultura socialmente privilegiada” quanto para o que veio de uma “cultura desprivilegiada”, o acesso a um tipo de capital cultural, visto que, como já foi tratado, o clássico é um bem cultural que deve estar disponível a todos, dados os seus tantos benefícios para a

humanização do leitor, para a percepção de si mesmo e para a resistência e o desmascaramento na luta pelos direitos humanos (Furtado; Silva, 2025, p. 94).

À luz dessa perspectiva, a obra de Carlos Drummond de Andrade se destaca como um exemplo emblemático do clássico que deve ser acessível a todos os leitores. Drummond é amplamente estudado em universidades, analisado em pesquisas acadêmicas e presença constante em livros didáticos de diferentes níveis de ensino, o que reforça seu papel fundamental na formação de leitores críticos. Sua capacidade de dialogar com diferentes gerações, de problematizar a condição humana e de reinventar a linguagem poética confirma não apenas sua relevância histórica, mas também sua vitalidade estética e intelectual, características que definem os grandes clássicos da literatura.

Tendo em vista essa discussão, que ressalta a importância dos clássicos na formação do leitor, especialmente em contextos educacionais, faz-se, a seguir, uma leitura panorâmica do *corpus* selecionado para compor esta pesquisa. Com base na obra “Antologia poética” (2004), organizada por Carlos Drummond de Andrade, são exploradas as principais temáticas, as fases da produção do autor, suas estratégias formais e a relação de sua obra com o Modernismo. Ressalta-se que nesta seção não são realizadas análises interpretativas aprofundadas dos poemas, uma vez que essa etapa está no capítulo 3. O foco, neste momento, é apresentar a estrutura interna da obra e evidenciar a pluralidade temática que permeia a produção poética do autor, permitindo assim, um entendimento preliminar que fundamenta as análises subsequentes. O objetivo, portanto, é oferecer um panorama geral da estrutura da obra.

2.3 “Trouxeste a chave”? Leitura crítica do *corpus* poético selecionado

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?
(Carlos Drummond de Andrade)

Mais do que uma simples provocação retórica, a pergunta que abre esta seção – “Trouxeste a chave?” –, presente no poema “Procura da poesia”, das obras “A rosa do povo”, cuja primeira edição é de 1945, e “Antologia poética” (2004), instaura uma atmosfera de busca e iniciação no território da linguagem poética. A “chave”, nesse contexto, sugere uma postura do leitor: sensibilidade, escuta atenta, abertura ao que escapa à lógica imediata da linguagem. Para acessar a riqueza semântica da poesia é preciso mais do que decodificar palavras, já que o

poema se constrói na tensão entre o que se mostra e o que se cala, revelando camadas que resistem à leitura superficial.

Nesse sentido, Andruetto (2017), em seu texto “Elogio da dificuldade: formar um leitor de literatura”, ao citar Tzvetan Todorov, ressalta que este autor relaciona a experiência da leitura à investigação típica do gênero policial, na qual o leitor deve se aproximar do texto como um detetive atento aos sinais que se escondem entre as palavras.

O corpo de um morto, tanto quanto um texto, emite sinais, e quem os lê é como um investigador que procura compreender, tenta deixar-se atravessar por esses sinais. O leitor é um detetive que fareja entre as frases, nos interstícios entre uma palavra e outra, retirando as camadas, em busca de um certo grau de revelação, para que apareça o que está ali, mas escondido, reconstruindo o edifício que é uma obra (Todorov, 2009 *apud* Andruetto, 2017, p. 85-86).

É necessário, portanto, desvendar o que se oculta nas frestas, nos silêncios e nas entrelinhas de cada verso, pois, como observa Andruetto (2017, p. 85), “o texto vela e o leitor desvela em seu desvelo”. Ou seja, o texto poético não revela seus sentidos de forma imediata, e cabe ao leitor, com atenção, cuidado e esforço (seu desvelo), descobrir as camadas ocultas e os significados implícitos da obra.

Conforme destaca Silva (2009, p. 210), “é sabido que Drummond, como modernista que é, transgride conscientemente as leis que regem o compromisso da literatura com o real empírico”. Não se trata apenas de representar o mundo, mas de problematizá-lo, dando voz às múltiplas camadas que se escondem sob a superfície dos acontecimentos apresentados no poema. A autora convida o leitor a uma reflexão crítica e sensível sobre a realidade, mostrando que o sentido poético é construído não apenas pelo que está explícito, mas também pelo que é sugerido, silenciado ou tensionado.

Ao analisar algumas passagens da “Antologia poética” (2004) busca-se evidenciar como essa “chave” pode ser acionada por meio de uma leitura crítica que reconheça as múltiplas camadas de sentido presentes nos versos de um poema, a complexidade do sujeito poético e a densidade existencial e social que permeiam a obra de Drummond. A escolha por esta coletânea justifica-se não apenas por ter sido organizada pelo próprio autor – o que não é comum, já que normalmente antologias poéticas são compiladas por críticos ou editores –, conferindo-lhe um caráter reflexivo e autoral; mas também por sua abrangência, que contempla diferentes fases de sua trajetória poética, oferecendo um recorte representativo da pluralidade temática e formal de sua obra. Uma antologia poética, vale ressaltar, é uma seleção de poemas que busca representar

o percurso, os temas ou as características centrais de um poeta, servindo como uma espécie de síntese de sua obra.

Essa escolha se justifica ainda pela forma como a obra foi estruturada. Conforme se lê na nota editorial da primeira edição:

Ao organizar este volume, o autor não teve em mira, propriamente, selecionar poemas pela qualidade, nem pelas fases que acaso se observem em sua carreira poética. Cuidou antes de localizar, na obra publicada, certas características, preocupações e tendências que a condicionam ou definem, em conjunto. A *Antologia* lhe pareceu assim mais vertebrada e, por outro lado, espelho mais fiel (Andrade, 2004, p. 17).

Assim, observa-se que a estruturação da “Antologia poética” não obedece a critérios cronológicos ou meramente qualitativos, mas se baseia em eixos temáticos e existenciais que atravessam toda a produção do autor, cujo objetivo é explorar diferentes camadas da condição humana. Dessa forma, a antologia não apenas oferece uma visão panorâmica da diversidade estilística de Drummond, mas também reforça a unidade de sua proposta artística, centrada na exploração dos sentidos da existência, da memória e do tempo. Essa perspectiva permite, ainda, estabelecer conexões entre os temas e formas ao longo de sua trajetória, contribuindo para um olhar mais articulado sobre o conjunto de sua obra. Alguns dos poemas mais representativos de Drummond – como “No meio do caminho”, “Infância”, “José”, “A procura da poesia”, “Quadrilha”, “Mãos dadas”, “Sentimento do mundo” e “Morte do leiteiro” – evidenciam o estilo modernista característico de sua obra, marcado pela exploração da existência humana, do cotidiano e das relações sociais, além da concisão, do ritmo e do coloquialismo que conferem densidade e expressividade aos versos.

Para compreender melhor essa proposta é importante conhecer a organização interna da obra. “Antologia poética”, de Carlos Drummond de Andrade, é composta por 134 poemas, divididos em nove seções temáticas, cada uma intitulada de modo a expressar seu foco poético, conforme a ordem estabelecida pelo próprio autor. Essa divisão permite uma abordagem segmentada da obra, facilitando a compreensão dos temas recorrentes e evidenciando a diversidade da sua produção poética.

A primeira seção, **Um eu todo retorcido**, composta por 18 poemas, de acordo com Araújo e Martins (2020), já revela a multiplicidade de vozes e o conflito entre o eu lírico e o mundo, característicos do sujeito moderno e que se encontram presentes em poemas como “Poema de Sete Faces”, “José” e “A flor e a náusea”. Essas composições exploram sentimentos profundos de inadequação, deslocamento e resistência diante das contradições da existência contemporânea. Em “A flor e a náusea”, por exemplo, o verso “Uma flor nasceu na rua”

(Andrade, 2004, p. 36) simboliza a esperança que emerge inesperadamente em meio a um ambiente hostil, marcado pela opressão política do Estado Novo, pelos horrores da Segunda Guerra Mundial e pela desumanização provocada pela modernidade urbana e industrial. Esse cenário representa tanto um mundo externo violento e indiferente quanto o mal-estar existencial do sujeito moderno, sufocado por um cotidiano árido, mecânico e sem sentido. Nesse contexto, a “flor que brota do asfalto” surge como um gesto simbólico de resistência, expressando a possibilidade de renovação e afirmação da vida, mesmo diante da náusea e do desencanto.

Em **Uma província: esta**, que reúne oito poemas, Carlos Drummond de Andrade explora a complexa relação com a terra natal, resgatando memórias, paisagens e tradições que moldam a experiência do eu-lírico. Os poemas dessa coletânea revelam tanto o apego afetivo quanto a crítica às condições sociais, culturais e econômicas do interior brasileiro, especialmente em relação à pequena cidade de Itabira (MG). Poemas como “Cidadezinha qualquer”, “Confidência do itabirano” e “Romaria” trazem à tona diferentes facetas dessa vivência: a monotonia e o isolamento social, a saudade dolorosa e a religiosidade popular.

Em “Cidadezinha qualquer” Drummond apresenta uma visão crítica e irônica da pequena cidade do interior, revelando a sensação de estagnação e isolamento social. O poema retrata o cotidiano repetitivo e a falta de perspectiva, como nos versos “Um homem vai devagar. / Um cachorro vai devagar” (Andrade, 2004, p. 63), que simbolizam a lentidão e o ritmo monótono da vida local. A expressão simples e direta “Eta vida besta, meu Deus” (Andrade, 2004, p. 63) traduz o sentimento de tédio e frustração diante de uma existência que parece parada no tempo.

No poema “Confidência do itabirano” Drummond escreve os seguintes versos: “Itabira é apenas uma fotografia na parede. / Mas como dói!” (Andrade, 2004, p. 83). O verso “Itabira é apenas uma fotografia na parede” expressa a ideia de que a cidade natal existe agora somente como uma memória imobilizada, simbolizando a distância física e emocional do eu-lírico em relação ao seu passado. O verso “Mas como dói!” revela a intensidade do sentimento de saudade e sofrimento do eu-lírico, mostrando que, apesar de a cidade ser apenas uma imagem distante, a lembrança causa uma dor profunda e persistente, marcada pela ausência e pelo vazio emocional.

Já em “Romaria” Drummond revela a religiosidade popular como elemento fundamental da identidade cultural brasileira, mas o faz com um olhar crítico e irônico. A estrofe “Os romeiros pedem com os olhos, / pedem com a boca, pedem com as mãos. / Jesus já cansado de tanto pedido / dorme sonhando com outra humanidade” (Andrade, 2004, p. 64) sintetiza a exaustão simbólica do sagrado diante de uma multidão que suplica por respostas para problemas

tanto materiais quanto existenciais. Como observa Sant'Anna (1994), Drummond não idealiza Itabira (MG) como refúgio bucólico, mas como um espaço sufocante, uma pátria pequena demais para os conflitos e o pensamento do poeta. Há, portanto, uma recusa da leitura romântica do espaço natal: o poeta olha para sua origem com lucidez crítica, reconhecendo nela tanto os afetos fundadores quanto às restrições culturais e históricas.

Poemas como “Retrato de família”, “Infância” e “Ser”, três dos dez que integram a terceira parte da “Antologia poética”, intitulada **A família que me dei**, exploram os vínculos afetivos e as tensões do universo familiar. Em “Retrato de família” Drummond constrói uma imagem irônica de uma família presa às aparências, como revelam os versos “Vinte anos é um grande tempo. / Modela qualquer imagem. / Se uma figura vai murchando, / outra, sorrindo, se propõe” (Andrade, 2004, p. 83), evidenciando a ação do tempo sobre as relações. Já em “Infância” a memória do passado é resgatada com melancolia e encantamento, como no verso: “E eu não sabia que minha história / era mais bonita que a de Robinson Crusóé” (Andrade, 2004, p. 93) que revela a redescoberta do valor da própria experiência. Em “Ser” o poeta aborda a ausência de um filho não gerado, simbolizando, com lirismo contido, os desejos não realizados e as lacunas afetivas que também compõem sua identidade.

Na seção **Cantar de amigos**, composta por sete poemas, destaca-se “A Federico García Lorca” e “Conhecimento de Jorge de Lima”, nos quais a amizade é explorada sob ângulos distintos por meio de uma combinação entre lirismo e profundidade reflexiva. No poema “Mário de Andrade desce aos infernos” a amizade se expressa como um vínculo que resiste à morte e ao tempo; entretanto, também revela a dor profunda da perda. Versos como: “No chão me deito: à maneira dos desesperados” e “Estou escuro, estou rigorosamente noturno, estou vazio” (Andrade, 2004, p. 129) manifestam o desamparo e o vazio diante da ausência do amigo. Ao trazer à tona essa dimensão emocional e existencial da amizade o poema evidencia a força dos laços humanos. Quando trabalhado no contexto escolar esse tipo de abordagem pode favorecer reflexões sobre empatia, escuta e pertencimento, mostrando como a literatura pode despertar e fortalecer conexões significativas.

Na quinta seção, **Na praça de convites**, constituída por 14 poemas, destaca-se o confronto com a realidade social por meio da revelação das desigualdades, opressões e contradições. Os poemas “Lembrança do mundo antigo” e “Congresso internacional do medo” abordam tensões sociais relacionadas à memória histórica e o medo institucionalizado. Em “Os ombros suportam o mundo”, os versos como “As guerras, as fomes, as discussões dentro dos edifícios/ provam apenas que a vida prossegue/ e nem todos se libertaram ainda” e “Teus ombros suportam o mundo/ e ele não pesa mais que a mão de uma criança” (Andrade, 2004, p.

182) expressam, de modo sensível, a persistência das desigualdades e a força silenciosa do indivíduo diante das adversidades. Ao evidenciar tais aspectos o conjunto de poemas estimula reflexões sobre responsabilidade, resistência e engajamento coletivo, demonstrando como a literatura pode despertar a consciência crítica e contribuir para a transformação social.

Na sexta seção, **Amar-Amaro**, com 23 poemas, a experiência amorosa é apresentada em suas diversas nuances, da paixão à dor, do afeto à perda. Poemas como “Necrológio dos desiludidos do amor” e “Quadrilha” revelam a fragilidade e a complexidade dos afetos, expondo como sentimentos intensos podem levar até à tragédia, uma realidade que também se manifesta em diversas situações da vida cotidiana. Já em “Memória” o amor é tratado com melancolia, como nos versos: “Mas as coisas findas/ muito mais que lindas, essas ficarão” (Andrade, 2004, p. 238), que evidenciam a permanência das emoções no tempo. Esses poemas dialogam com vivências humanas universais e podem, no contexto escolar, estimular reflexões sensíveis sobre os sentimentos amorosos.

Um dos poemas mais marcantes dessa seção e que merece destaque é “Necrológio dos desiludidos do amor”, em que Drummond apresenta, com tom direto e irônico, casos de pessoas que se matam por causa de desilusões amorosas. A linguagem objetiva contrasta com a gravidade do tema, revelando a intensidade do sofrimento afetivo e criticando a idealização exagerada do amor. Ao expor essas tragédias sem romantização o poema convida à reflexão sobre os limites emocionais e os impactos profundos que as frustrações amorosas podem causar, uma realidade que permanece atual e que se mostra relevante para ser abordada em sala de aula a fim de promover discussões reflexivas sobre o tema.

Na sétima seção, **Poesia contemplada**, que recebe maior ênfase aqui, por tratar diretamente da poesia, objeto de estudo desta pesquisa, destaca-se seis poemas de metalinguagem que oferecem uma reflexão profunda sobre o fazer poético e os desafios da linguagem. Em “O lutador” e “Procura da poesia” Drummond compartilha seu olhar sobre a função da poesia, revelando a luta constante para dar forma ao indizível e tornar visível o invisível. Esses textos, marcados pela metalinguagem, colocam o poeta frente aos limites e possibilidades da palavra, ao mesmo tempo que convidam o leitor a uma escuta sensível e reflexiva.

Nesse sentido, Drummond não apenas tematiza a poesia, mas também radicaliza sua busca por formas expressivas coerentes com seu projeto estético. Como observa Alfredo Bosi,

Drummond aportou coerentemente a uma opção concreto-formalista, radicalizando processos estruturais que sempre marcaram o seu modo de escrever. A atenção ao nome em si remonta a poemas de 1942 (‘O Lutador’) e de 1943 (‘Procura da Poesia’)

e a afirmações críticas do livro de prosa *Confissões de Minas* (1944) (Bosi, 1994, p. 444).

Essa análise reforça a ideia de que o poeta mineiro opera com um grau elevado de consciência formal, tratando a linguagem como matéria que precisa ser moldada cuidadosamente. O processo criativo, portanto, não se limita à inspiração, mas envolve uma elaboração estética precisa e exigente na qual cada palavra carrega um peso específico, ecoando as tensões entre o dizer e o calar.

Assim como o leitor precisa de uma “chave” para acessar as camadas profundas do poema, o poeta também é convocado a exercitar uma escuta atenta e sensível durante o processo criativo. O gesto de escrever requer silêncio, paciência e disposição para lidar com o que ainda não tomou forma. Nesse sentido, a estrofe a seguir, que pertence ao poema “Procura da poesia”, reflete o momento anterior à escrita, em que o poema repousa em estado de latência, aguardando a escuta silenciosa que o tornará possível por meio das palavras:

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intacta.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los (Andrade, 2004, p. 247).

Nos versos “Penetra surdamente no reino das palavras. / Lá estão os poemas que esperam ser escritos” Carlos Drummond de Andrade propõe uma reflexão sobre o fazer poético, entendendo-o como um processo de escuta interior e aproximação sensível da linguagem. Ao empregar a ideia de “penetrar surdamente” o poeta sugere que o ato de criação exige recolhimento, introspecção e silêncio, ou seja, uma entrada quase ritual no universo das palavras. Nesse espaço os poemas ainda não existem como obra acabada, mas permanecem em estado latente, “paralisados”, à espera de realização. No entanto, não se trata de um estado de angústia criativa, mas de uma suspensão fértil, como indicam os versos “mas não há desespero, / há calma e frescura na superfície intacta” (Andrade, 2004, p. 248). A imagem de palavras “em estado de dicionário” reforça a ideia de potencialidade: os elementos da linguagem estão disponíveis, mas ainda não organizados poeticamente. Ao afirmar: “Convive com teus poemas, antes de escrevê-los” Drummond estabelece uma ética da criação poética, baseada na paciência e no convívio com a matéria poética antes de sua formalização. Nesse sentido, o poema não é fruto de uma inspiração súbita, mas de um gesto consciente, reflexivo e cuidadoso de elaboração estética, em que o poeta se coloca como mediador entre o silêncio e a palavra.

Já no poema “Conclusão” Drummond questiona a ideia tradicional do que é poesia, como fica evidente na seguinte estrofe:

Que é poesia, o belo? Não é poesia,
e o que não é poesia não tem fala.
nem o mistério em si nem velhos nomes
poesia são: coxa, fúria, cabala (Andrade, 2004, p. 254).

Esses versos indicam que a poesia não se reduz à simples manifestação do belo, tampouco pode ser definida por mistérios abstratos ou por fórmulas consagradas, como ele reforça ao dizer: “nem o mistério em si nem velhos nomes”. A poesia, para o poeta, é algo mais complexo e paradoxal, expressado na sequência dos termos “coxa, fúria, cabala”. Ao escolher palavras aparentemente desconexas, “coxa” (algo imperfeito ou irregular), “fúria” (intensidade e luta) e “cabala” (mistério e segredo), Drummond evidencia que a poesia é um processo vivo, marcado por contradições, desafios e uma força que vai além do convencional.

Essa concepção se alinha à ideia de Octavio Paz, para quem o poema é uma unidade orgânica e indivisível:

Cada palavra do poema é única. Não há sinônimo. Única e irremovível: impossível ferir um vocábulo sem ferir todo o poema; impossível mudar uma vírgula sem transtornar todo o edifício. O poema é uma totalidade viva, feita de elementos insubstituíveis. A verdadeira tradução, não pode ser, portanto, senão uma recriação (Paz, 1982, p. 55).

Assim, o poema revela a visão de que a poesia tem voz própria, surgindo justamente dessa tensão entre o visível e o oculto, o dito e o não dito. Essa abordagem permite, no contexto escolar, uma rica discussão sobre a linguagem como instrumento de expressão, escuta e invenção, além de promover a valorização da dúvida como parte do processo de criação e compreensão do mundo.

Na oitava seção, **Uma, duas argolinhas**, com cinco poemas, predominam os jogos de linguagem, o humor e o lúdico, recursos que provocam tanto o riso quanto a reflexão crítica. Os poemas “Sinal de apito” e “Áporo” revelam como a simplicidade aparente pode esconder camadas de sentido profundas. No poema “Política literária” o autor ironiza as disputas por *status* entre escritores, como nos versos: “O poeta municipal / discute com o poeta estadual / qual deles é capaz de bater o poeta federal. / Enquanto isso o poeta federal / tira ouro do nariz” (Andrade, 2004, p. 258). Com ironia mordaz, o poema critica o afastamento da poesia de seu compromisso social ao mostrar que as vaidades e hierarquias literárias levam à produção vazia

e burocrática, distante da experiência humana, reduzida a uma prática burocrática e autorreferente.

Por fim, a nona seção, **Tentativa de exploração e de interpretação do estar-no-mundo**, propõe uma meditação mais ampla sobre a condição humana, distribuída ao longo de seus 28 poemas, dos quais “A máquina do mundo” e “No meio do caminho” revelam um sujeito em constante confronto com os limites da vida, marcado pelos obstáculos, pela incerteza e pela incompletude. Em “Especulações em torno da palavra homem” Drummond questiona a identidade do homem, sua relação com o mundo e com o outro e a própria busca por sentido na vida por meio de perguntas inquietantes como: “Por que vive o homem? /Mas que dor é homem? /Para que serve o homem?” e “Mas existe o homem?” (Andrade, 2004, p. 295). Essa abordagem estimula, no contexto escolar, uma reflexão crítica sobre a existência, promovendo o desenvolvimento do pensamento filosófico e a construção da identidade do estudante.

Embora a divisão em nove seções esteja indicada na nota editorial da obra, observa-se que a “Antologia poética” apresenta uma décima parte, intitulada **Suplemento**, que não é mencionada nessa nota. Essa seção amplia o universo poético da coletânea e retoma, de forma complementar, os eixos temáticos já explorados. Poemas como “O relógio”, “Mulinha”, “O diabo na escada” e “Água-cor” integram esse conjunto por dialogarem com os temas anteriores, ainda que não se encaixem em categorias temáticas fixas.

Para desvendar as entrelinhas do universo poético de Drummond é preciso, como sugere o próprio poeta, encontrar a “chave” que abre as múltiplas camadas de sentido presentes em seus versos. Ainda que a linguagem empregada em grande parte dos poemas dialogue com a realidade do leitor, sua riqueza simbólica permite e exige leituras diversas, que variam conforme o repertório cultural, as vivências e a sensibilidade de cada sujeito. Portanto, trabalhar Drummond na EJA é apostar na literatura como experiência estética e ética capaz de romper silêncios e acionar memórias. Esta leitura panorâmica do *corpus* convida, portanto, a seguir adiante, aprofundando o contato estético com os poemas, como está apresentado na seção seguinte.

2.4 Drummond: entre a arte da palavra e a experiência interior

A leitura de um só poema nos revelará,
com maior certeza do que qualquer investigação
histórica ou filológica
o que é poesia.
(Octavio Paz)

Refletir sobre o fazer poético implica compreender a tensão entre a força intrínseca das palavras e o trabalho consciente do poeta em organizá-las para atribuir-lhes sentido. É sob essa ótica que Carlos Drummond de Andrade, na orelha da “Antologia poética” (2004), expõe sua visão sobre o ofício do poeta:

Entendo que a poesia é negócio de grande responsabilidade, e não considero rotular-se de poeta quem apenas verseje por dor de cotovelo, falta de dinheiro ou momentânea tomada de contato com as forças líricas do mundo, sem se entregar aos trabalhos cotidianos e secretos da técnica, da leitura, da contemplação e mesmo da ação. Até os poetas se armam, e um poeta desarmado é mesmo um ser a mercê de inspirações fáceis, dóceis às modas e compromissos (Andrade, 2004).

As palavras de Drummond evidenciam que a criação poética não se restringe a um mero impulso emocional. Tal prática exige dedicação, disciplina, atenção, esforço intelectual e domínio da linguagem, que são condições indispensáveis para que a escrita se transforme em uma experiência estética capaz de dar forma às inquietações e vivências humanas. O autor adverte que um “poeta desarmado”, isto é, aquele que se lança à escrita sem preparo, fica sujeito a inspirações passageiras e, por isso, é incapaz de sustentar um trabalho poético consistente.

Essa visão da poesia como um ofício que requer rigor e consciência aproxima-se da concepção de Octavio Paz, para quem o fazer poético é, antes de tudo, uma experiência interior, anterior ao verso escrito. Sobre essa dimensão da poesia, afirma o autor:

O poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. Poesia é inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. [...] A unidade da poesia só pode ser aprendida através do trato desnudo com o poema. [...] O poeta cria imagens, poemas; o poema faz do leitor imagem, poesia (Paz, 1982, p. 15, 16, 30).

Ao definir o poema como “um caracol onde ressoa a música do mundo”, Paz (1982) expressa a ideia de que a poesia capta e traduz a essência invisível da realidade, transformando-a em ritmo, imagem e emoção. Essa perspectiva está em consonância com a poética de Drummond, em que o processo de criação do poema decorre de um mergulho interior e de um confronto com a própria realidade. Essa perspectiva encontra-se presente no poema “Poesia”, publicado em seu livro de estreia “Alguma poesia” (2024), no qual Drummond expressa de forma introspectiva o processo criativo do poema como uma vivência existencial.

Poesia

Gastei uma hora pensando um verso

que a pena não quer escrever.
 No entanto ele está cá dentro
 inquieto, vivo.
 Ele está cá dentro
 e não quer sair.
 Mas a poesia deste momento
 inunda a minha vida inteira (Andrade, 2024, p. 44).

Nos versos “Gastei uma hora pensando um verso / que a pena não quer escrever”, o sujeito lírico revela a tensão entre o impulso criador do poema e os limites da linguagem, demonstrando que a poesia, antes de se concretizar em palavras, já se manifesta como uma presença viva e inquieta no interior do sujeito. Ao afirmar que “a poesia deste momento / inunda a minha vida inteira” o autor evidencia a força com que a experiência estética permeia e transforma a existência do sujeito, revelando, ao mesmo tempo, a tensão entre o desejo de expressar plenamente as emoções e os limites impostos pela linguagem.

Essa concepção dialoga com a perspectiva de Antonio Candido, que ressalta o vínculo essencial entre a mensagem e a forma que a sustenta:

A mensagem é inseparável do código, mas o código é a condição que assegura o seu efeito. Mas as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização” (Candido, 2004, p. 178).

Ainda segundo as ideias de Candido (2004, p. 182), “a eficácia humana é função da eficácia estética, e, portanto, o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes”. Para o autor a forma artística é inseparável da função humanizadora da literatura, pois é a beleza, a coerência e a intensidade estética da obra que fazem com que ela provoque emoções e reflexões e, portanto, humaniza.

Conforme Bosi (1994), essa compreensão já estava presente no pensamento modernista de Mário de Andrade, que via a criação poética como uma elaboração consciente, estruturada e, ao mesmo tempo, reveladora da condição humana. Para ele

Poesia é uma arte. Toda arte supõe uma organização, uma técnica, uma disciplina que faz das obras uma manifestação encerrada em si mesma. A obra de arte é antes de mais nada uma organização fechada, em toda criação artística deve haver a intenção da obra de arte. Essa intenção é que a torna uma entidade valendo por si mesma, desrelacionada. Desrelacionada, não quero dizer que não possa ter intenções até práticas de moralização, socialização, edificação, etc, quero dizer que se torna livre da percepção temporal vivida da sensação e do sentimento reais (Bosi, 1994, p. 342).

Mário de Andrade defende que a poesia não é mero desabafo emocional, mas uma construção estética consciente. O artista organiza suas vivências em uma forma que transcende o instante e passa a existir como obra de arte, dotada de valor próprio, independente da emoção original. Ao afirmar que a arte é “desrelacionada”, ele expressa a ideia de que, uma vez criada, ela se desvincula dos sentimentos e das circunstâncias que a originaram, adquirindo vida própria e tornando-se independente do tempo e das emoções do artista (Bosi, 1994).

Essa mesma concepção manifesta-se no poema de Drummond, “Brinde no banquete das musas”, de sua “Antologia poética” (2004). Nesse poema Drummond encena um embate contínuo com as palavras, que se mostram simultaneamente obstáculo e instrumento, cuja tensão pode ser observada nos seguintes versos:

Brinde no banquete das musas

Poesia, marulho e náusea,
poesia, canção suicida,
poesia, que recomeças
de outro mundo, noutra vida.

Deixaste-nos mais famintos,
poesia, comida estranha,
se nenhum pão te equívale:
a mosca deglute a aranha.

Poesia, sobre os princípios
e os vagos dons do universo:
em teu regaço incestuoso,
o belo câncer do verso.

Azul, em chama, o telúrio
reintegra a essência do poeta,
e o que é perdido se salva...
Poesia, morte secreta (Andrade, 2004, p.250).

Nesse poema Drummond apresenta a poesia como força ambígua e paradoxal: ao mesmo tempo que fascina, provoca desconforto e resistência, como em “marulho e náusea” e “canção suicida”. Ela é inacabada e cíclica, sempre renascendo, conforme indicam os versos: “que recomeças de outro mundo, noutra vida”, revelando a persistência e a transformação do ato de criar. A poesia alimenta e desafia, revelando o sublime e o corrosivo, como em “O belo câncer do verso”.

Essa capacidade de renovação encontra eco na ideia de Ezra Pound de que “Literatura é novidade que permanece novidade” (Pound, 2007, p. 33). A poesia de Drummond se reinventa a cada leitura, oferecendo múltiplos sentidos, despertando emoções variadas e mantendo viva a chama da descoberta.

Para além da análise dos poemas, o trabalho com a poesia pode se tornar uma experiência reflexiva e transformadora no contexto de sala de aula. Nesse sentido, Andruetto (2017, p. 129) afirma que “a escola não é só o espaço para instalar a leitura, [mas também] um espaço para construir consciência acerca de nós mesmos, de desenvolver nosso pensamento, não dar o mundo por ordenado”. Ao percorrer ritmos, imagens e metáforas o leitor não apenas aprecia a forma, mas se depara com questões existenciais, tornando a leitura um espaço de autoconhecimento e reflexão.

Por fim, vale destacar que esse compromisso com a formação de leitores críticos e sensíveis está presente também na BNCC (Brasil, 2018, p. 524), que orienta a “ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas, que desafiem os estudantes do ponto de vista linguístico, ético e estético”. Embora o documento não trate especificamente da EJA, essa orientação mostra-se especialmente significativa para esse público, que constitui o foco deste trabalho e com o qual se busca promover o encontro com a literatura, em especial a poesia. De acordo com Octavio Paz: “Cada leitor procura algo no poema. E não é insólito que o encontre: já o trazia dentro de si” (Paz, 1982, p. 29). Ou seja, a leitura de poemas permite que os estudantes reconheçam e vivenciem esses sentidos que já trazem consigo.

Com base nas reflexões sobre a leitura literária e os sentidos despertados pelos poemas, no próximo capítulo apresenta-se a prática na escola-campo. Nesse contexto, são abordadas a pesquisa-ação e as relações entre estudantes e escola, a sequência básica de Cosson (2022b) para o ensino de poesia, as oficinas poéticas de criação, escuta e partilha e, por fim, a aplicação de instrumentos que permitiram compreender as percepções dos estudantes sobre a leitura literária a partir dos questionários inicial e final.

3 Da teoria à prática: versos em ação na escola-campo

Se a pesquisa é a razão do ensino,
vale o reverso,
o ensino é a razão da pesquisa.
O importante é compreender
que sem pesquisa não há ensino.
(Pedro Demo)

3.1 Pesquisa-ação: conceito, fluxos e relações entre estudantes e escola

Segundo o sociólogo Thiollent (2011, p. 20) a pesquisa-ação – usada nesta pesquisa – é um tipo de “pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Essa abordagem permite articular a produção do conhecimento científico com a intervenção na realidade investigada, promovendo mudanças a partir da participação ativa dos sujeitos envolvidos.

Visando buscar meios para promover ações e transformações no ambiente escolar, esta pesquisa está sustentada pelas orientações de Thiollent (2011, p. 85), pois, em sua percepção, “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”. De acordo com o autor, nesse tipo de pesquisa os pesquisadores desempenham “um papel ativo” no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. É preciso pensar, isto é, “buscar ou comparar informações, articular conceitos, avaliar ou discutir resultados”, sempre em busca de uma solução. De forma complementar, Gil (2022) enfatiza que a pesquisa, de maneira geral, deve seguir um procedimento racional e sistemático, abrangendo diversas etapas, desde a formulação adequada do problema até a apresentação satisfatória dos resultados, garantindo Nassim a validade e a consistência dos conhecimentos produzidos.

A fim de promover estratégias para auxiliar alunos da EJA no tocante ao letramento literário, tendo como suporte o texto poético como fator de relevância para suas vidas, foi realizada uma pesquisa de natureza aplicada. Essa proposta, de acordo com Silva e Menezes (2005, p. 20), visa “gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos”. A formulação do problema discorre sobre abordagens relacionadas à formação do leitor de poesia na referida unidade de ensino, cuja hipótese é a de que os textos

poéticos de Carlos Drummond de Andrade podem ser uma estratégia metodológica eficaz na formação de leitor literário, corroborando para sua emancipação como cidadão crítico e reflexivo. Nesse contexto, na pesquisa buscou-se produzir resultados concretos que pudessem ser efetivamente utilizados na prática pedagógica, contribuindo diretamente para a melhoria do ensino e da aprendizagem da literatura na EJA.

Com o intuito de compreender melhor a dinâmica da interação entre prática pedagógica e investigação é importante considerar os diferentes papéis assumidos por pesquisadores e participantes na pesquisa. Como observa Thiollent (2011, p. 8), “do lado dos pesquisadores, trata-se de formular conceitos, buscar informações sobre situações; do lado dos atores, a questão remete à disposição de agir, a aprender, a transformar, a melhorar, etc.”, destacando a interação entre a investigação acadêmica e a participação ativa dos envolvidos no processo.

Para tanto, optou-se pelo método de pesquisa de abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo (2001, p. 14) “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Isso significa que se concentrou, durante a pesquisa, em compreender a experiência dos estudantes da EJA de forma ampla e detalhada, considerando suas percepções, sentimentos e interações com a poesia, e não apenas aspectos mensuráveis ou quantitativos.

Assim, os objetivos que permeiam esta pesquisa são exploratórios, pois têm como intenção proporcionar “maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 1999, p. 21). Nesse sentido, este autor entende a pesquisa exploratória como uma investigação preliminar, fundamental para compreender realidades complexa, como a formação do leitor na EJA, pois esse tipo de estudo não parte de respostas prontas, mas busca investigar problemas ainda pouco definidos ou pouco investigados no contexto estudado, permitindo, no caso da poesia, compreender melhor as dinâmicas com as quais ela pode contribuir para a aprendizagem.

Nesse contexto, observa-se que a relação dos estudantes com a escola não é estática, mas construída continuamente por meio de práticas, discursos e experiências que atravessam o ambiente escolar. Mantoan (2003, p. 9) destaca que ambientes humanos de convivência e de aprendizado “são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno, segundo suas capacidades e seus talentos, e de um ensino participativo, solidário e acolhedor”. E a pesquisa-ação é um meio eficaz para compreender tais processos, ao promover momentos de escuta, participação e reflexão coletiva.

Vale ressaltar que, apesar de a frequência às aulas não ser muito elevada, devido ao fato de muitos alunos serem trabalhadores e relatarem cansaço, os alunos demonstraram interesse e engajamento nas atividades propostas. Os deslocamentos pelos espaços escolares e a interação com colegas e professores revelaram uma dinâmica de convivência harmoniosa em que estudantes demonstram motivação para aprender e se inserir no ambiente escolar.

Durante as observações realizadas alguns conflitos e tensões eventuais surgiram, mas foram prontamente resolvidos de maneira adequada, garantindo que nenhum estudante se afastasse das atividades e mantendo, assim, um ambiente inclusivo, acolhedor e favorável ao aprendizado. Enfim, a pesquisa-ação possibilitou perceber que os estudantes, de modo geral, mantêm uma interação positiva com a escola, evidenciando um sentimento de pertencimento à instituição.

3.2 A sequência básica de Cosson para a leitura de poesia em sala de aula

A literatura é uma prática e um discurso,
cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno.
Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica,
levando seus alunos a ultrapassar
o simples consumo de textos literários.
(Rildo Cosson)

Em seu livro “Letramento literário: teoria e prática” (2022b), Rildo Cosson apresenta, para o trabalho com a leitura no ambiente escolar, com o objetivo de desenvolver e ampliar o letramento literário, a realização de atividades interventivas, seguindo a sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência didática apresentada pelo autor oferece um direcionamento claro e detalhado, sendo especialmente útil para professores que enfrentam dificuldades tanto em participar de formações quanto em planejar e desenvolver aulas mais criativas, promovendo o engajamento dos alunos e o desenvolvimento de sua autonomia e criticidade como leitores.

Considerando a relevância dessa abordagem para estruturar o processo de aprendizagem na EJA, a aplicação desta pesquisa foi pautada nessa sequência como fundamento metodológico, estruturando-a de modo que cada etapa orientasse o percurso formativo dos estudantes. Assim, todas as ações desenvolvidas na escola-campo foram planejadas e executadas a partir desse modelo, garantindo coerência entre teoria e prática e favorecendo uma aproximação gradual, significativa e crítica dos alunos com o texto poético.

Seguindo a dinâmica orientada por Rildo Cosson, o primeiro passo indicado nesta sequência foi o de preparar o aluno para “entrar no texto”, pois o resultado profícuo inicial do

encontro do leitor com a obra, segundo o autor, depende de uma boa **motivação**. Portanto, nesta primeira parte da sequência é preciso que se estabeleçam laços com o texto a ser lido. Sobre a etapa em questão, o autor afirma que

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto (Cosson, 2022b, p. 54).

Para Cosson (2022b) o leitor que tem conhecimento do objetivo da leitura, do autor, do gênero do texto, o contexto histórico e do suporte em que ele se encontra consegue antecipar o conteúdo e, conseqüentemente, construir de forma mais efetiva os sentidos do texto. Vale ressaltar que a etapa de motivação não se limita a uma introdução superficial da obra, mas constitui um momento fundamental para ativar saberes prévios, despertar o interesse do aluno e criar condições para uma leitura significativa e participativa.

Para que esse momento da motivação atinja seus objetivos é preciso realizar atividades que incentivem os alunos a se posicionar e dialogar sobre os textos que serão apresentados, afinal, como bem esclarece Cosson (2022b, p. 36), “selecionado o livro, é preciso trabalhá-lo adequadamente em sala de aula. Já sabemos que não basta mandar os alunos lerem”. Nessa perspectiva o professor assume o papel de mediador do processo de leitura, orientando, problematizando e ampliando as possibilidades de interpretação, sem impor sentidos únicos ao texto e respeitando os posicionamentos, as experiências e as leituras construídas pelos alunos. Tal compreensão converge com o pensamento de Pinheiro (2018, p. 113), ao afirmar que “é o professor que deverá ser o mediador dessa experiência com a poesia, e ele precisa estar convencido de que o acesso à poesia é um direito”. Essa concepção também dialoga com Candido (2004), para quem a literatura constitui um direito fundamental, por contribuir para a humanização, a sensibilidade e a formação integral do indivíduo.

Em relação ao segundo passo, que é a **introdução**, Cosson (2022b, p. 60) propõe a apresentação do autor e da obra de forma bem resumida, pois, nesse momento, “é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele contexto”. O objetivo dessa etapa é permitir que o aluno receba a obra de maneira positiva e agradável. Portanto, “cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha” (Cosson, 2022b, p. 60). A introdução cumpre um papel essencial no primeiro contato do aluno com a obra, pois oferece um panorama inicial que pode despertar o interesse

e a curiosidade dos estudantes.

Um aspecto importante que o autor supracitado destaca na referida etapa é a relevância de realizar a apresentação física da obra original aos alunos, principalmente nos casos em que se usa cópias como recurso. Segundo Cosson (2022b, p. 60) a apresentação física da obra é também o momento em que “o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura do livro”. Nesse momento recomenda-se a formulação de hipóteses acerca do desenvolvimento do texto, estimulando os alunos a confirmá-las ou refutá-las após a conclusão da leitura da obra.

Dando sequência ao processo de letramento literário proposto por Rildo Cosson, a terceira etapa, a **leitura** dos textos, cujo acompanhamento é essencial. O professor não deve apenas indicar a leitura e finalizar. De acordo com o autor:

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se está lendo o livro, [ou os textos propostos] mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (Cosson, 2022b, p. 62).

Nessa etapa, conforme recomenda Cosson (2022b), é viável apresentar, aos alunos, os títulos das obras que serão trabalhadas posteriormente, pois é importante que eles dialoguem sobre o que esperam encontrar nos textos antes de iniciarem, de fato, a leitura.

Para a efetivação da leitura Cosson (2022b, p. 71) recomenda que ela ocorra de duas formas: “a leitura de reconhecimento, a ser feita silenciosamente pelos alunos, e a leitura oral ou expressiva, que pode ser feita pelo professor ou em forma de jogral pelos alunos”. Ambas as estratégias são consideradas fundamentais para o processo de formação do leitor, contribuindo tanto para a compreensão individual do texto quanto para o desenvolvimento da expressividade e da interação coletiva.

A última etapa, a qual Cosson (2022b) chama de **interpretação**, é o complemento das outras três etapas já mencionadas. Ela compreende dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro é, segundo o autor, “aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (Cosson, 2022b, p. 65). Trata-se do momento em que o leitor se depara com o texto, mergulhando em seu conteúdo e construindo, de forma gradual, uma compreensão completa dos textos. Aqui se dá o encontro do leitor com a obra, à medida que ele

relaciona os detalhes às suas próprias experiências e significados.

Segundo Cosson (2022b, p. 65), é nesse momento que “o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras”. Embora seja uma experiência predominantemente individual, essa interação com o texto envolve múltiplas possibilidades de interpretação. Nesse sentido, o autor compara o texto a um verdadeiro enigma, afirmando que “o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele”, enfatizando que cada leitor percorre caminhos próprios na busca de sentido, mas que, “isso não significa que esse momento interno é impermeável a influências” (Cosson 2022b, p. 65). Dessa forma o conhecimento de mundo do aluno influencia diretamente no processo de interpretação, como evidencia a seguinte passagem do mesmo autor:

A motivação, a introdução e a leitura são os elementos de interferência da escola no letramento literário. Do mesmo modo, a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita pelo que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social (Cosson, 2022b, p. 65).

Em suma, o momento interno da leitura literária resulta da articulação entre as ações realizadas antes e durante o contato com a obra, bem como das experiências, dos saberes e do contexto social do leitor. Desse modo a construção de sentidos não ocorre de forma isolada ou espontânea, mas é profundamente influenciada pelas mediações pedagógicas, pelas condições de leitura e pela trajetória de formação do aluno.

O segundo momento, o externo, é definido por (Cosson, 2022b, p. 65) como sendo “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. Para o autor, é nesse momento que o letramento literário feito na escola se diferencia com clareza da leitura que fazemos independentemente dela. O papel da escola, entretanto, é o de “compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente” (Cosson, 2022b, p. 66). A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, “os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2022b, p. 66). Enfim, trata-se de um momento de extrema importância, pois, ao compartilhar conhecimentos, os alunos não apenas consolidam suas interpretações individuais, mas também aprendem a dialogar com diferentes perspectivas, a reconhecer múltiplos sentidos possíveis do texto e a construir coletivamente um entendimento mais amplo e enriquecido da obra.

Para finalizar esta seção é importante destacar que, por meio da sequência aqui apresentada pode-se realizar aulas com qualquer texto literário e, no caso do poema, também fica a critério do professor escolher sua antologia de forma que melhor atenda às necessidades do aluno. O importante é que se estabeleça um elo entre esse gênero e o leitor, para que se possa viver experiências únicas na singularidade de cada poema. Afinal, como afirma Paz (1982, p. 18), “cada poema é único, irredutível e irrepetível”.

Após a apresentação dessa sequência para a compreensão da leitura e interpretação de textos literários, passa-se para a exposição e análise das práticas pedagógicas que foram desenvolvidas com a apresentação das oficinas poéticas na escola-campo, com ênfase na leitura, criação, escuta e partilha.

3.3 Oficinas poéticas na escola-campo: leitura, criação, escuta e partilha

Não há “ensino” de poesia possível
sem o estímulo à produção ativa e criativa
de leituras que dialeticamente envolvam
o texto e o mundo que este mesmo texto
interpreta esteticamente.
(Alexandre Pilati)

3.3.1 O campo e os participantes

A escola-campo selecionada para a realização desta pesquisa foi o Colégio Estadual Benedito Lucimar Hesketh da Silva, localizado na Rua do Cerrado, quadra 28, lote 27, no setor Jardim Marques de Abreu, região Oeste de Goiânia, Goiás, criado sob a Lei nº 12.871, de 9 de maio de 1996. A instituição oferta as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio regular, EJA e Educação Profissional Técnica (EPT). Trata-se de uma instituição que atende aproximadamente mil estudantes, com idade a partir de 13 anos, distribuídos em 30 turmas, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A investigação foi desenvolvida no ano de 2024, entre abril e maio, ao longo de quatro semanas, totalizando 28 aulas de aproximadamente 35 minutos cada. A pesquisa envolveu duas turmas do terceiro período da EJA, no turno noturno, compostas por 35 estudantes matriculados, dos quais 29 assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e participaram da pesquisa.

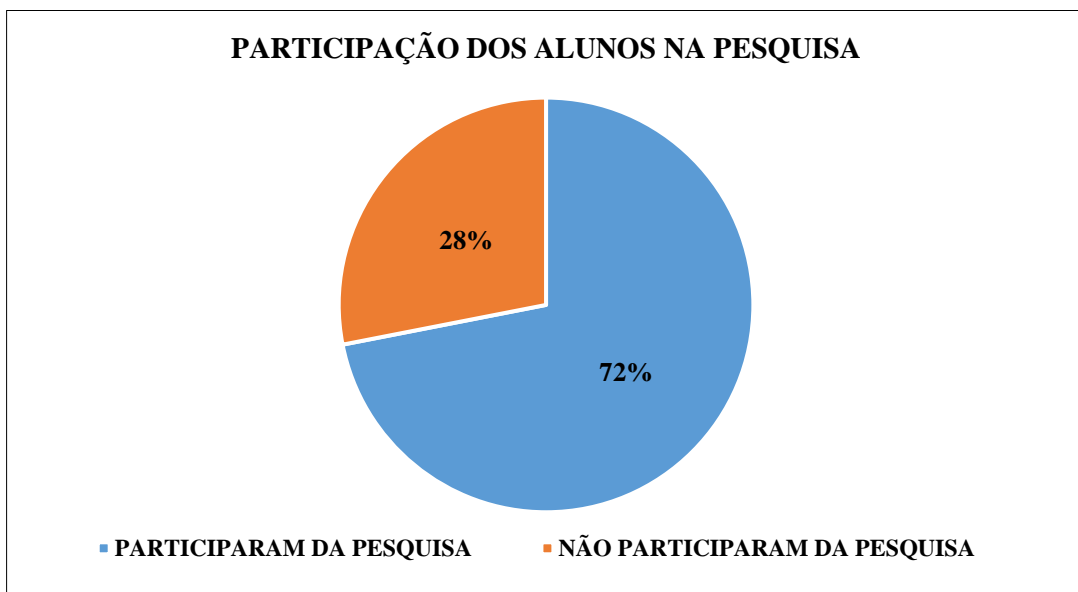
Vale ressaltar que todos os alunos das turmas participantes frequentaram as aulas durante a realização da pesquisa, uma vez que as oficinas sobre poemas de Carlos Drummond de Andrade, inseridas no contexto do Modernismo, integravam o componente curricular de

Língua Portuguesa. Todavia, nos casos em que não houve consentimento formal para participação, o material produzido pelos alunos não foi coletado. Acrescente-se ainda que, além das aulas regulares de Língua Portuguesa, em alguns momentos foi necessário recorrer à colaboração de colegas docentes, que cederam parte de suas aulas para viabilizar as atividades propostas no âmbito da pesquisa.

A escolha dessas turmas foi motivada pelo fato de a pesquisadora atuar como professora de Língua Portuguesa junto a esses grupos, o que possibilitou maior proximidade com os alunos e facilitou a implementação e o acompanhamento das atividades propostas no contexto da pesquisa. Vale salientar que o andamento de toda a pesquisa só teve início após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFG) e a prévia anuência da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), respeitando rigorosamente a todas as exigências estabelecidas.

Desse modo, a partir do consentimento formal obtido, o percentual de participação na pesquisa ficou definido conforme demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1- Participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Ressalta-se que os seis alunos que não assinaram o termo de participação são jovens, com idade inferior a 25 anos, e apresentam frequência muito baixa nas aulas. Em contrapartida, a maioria dos alunos que assinou o termo é composta por estudantes de idade mais avançada, com mais de 30 anos. Observa-se, com base na experiência da pesquisadora como docente dessa modalidade de ensino, que os alunos de idade mais avançada têm demonstrado maior dedicação

e engajamento nas atividades escolares, possivelmente em decorrência da maturidade e do afastamento prolongado da escola, o que faz com que valorizem a retomada dos estudos.

3.3.2 O *corpus* de leitura e o método

Em relação aos textos selecionados para leitura durante as oficinas, diante da ausência de exemplares da “Antologia poética” de Carlos Drummond de Andrade no acervo da biblioteca escolar, tornou-se necessária a elaboração de uma apostila contendo os poemas selecionados para realizar a pesquisa. O material foi organizado de forma sistemática e distribuído a cada aluno sem qualquer custo, assegurando-lhes acesso ao conteúdo literário indispensável para o desenvolvimento das atividades propostas e para a efetivação das análises previstas no estudo. Essa iniciativa, além de suprir uma demanda material, contribuiu para ampliar as possibilidades de contato dos alunos com a leitura literária.

Vale ressaltar que o processo de letramento literário não deve restringir-se apenas à sala de aula, uma vez que o contato com a leitura individual, tanto na escola quanto em casa, possui um valor “insubstituível”. Segundo Pinheiro (2018, p. 77), “é a hora de, embora nem tão consciente, o aluno assustar-se com determinadas imagens, sonhar com uma descrição, emocionar-se com uma experiência revelada no texto”. Trata-se de um momento em que o leitor se debruça sobre as palavras, buscando significados de acordo com sua subjetividade, pois, muitas vezes, “uma palavra gera, na leitura individual, uma reflexão ou descoberta de algo que estava escondido em sua interioridade” (Pinheiro, 2018, p. 77). Dessa forma, conforme defendem Cosson (2022b), Colomer (2023) e Petit (2019), o objetivo do letramento literário é formar leitores autônomos, capazes de se engajar com os textos por iniciativa própria e de cultivar o prazer e o desejo de ler mesmo fora do ambiente escolar.

Para acompanhar as experiências de leitura e registrar as percepções dos alunos foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: o diário de campo e o diário de leitura. O diário de campo foi destinado à pesquisadora, permitindo registrar observações e impressões, acompanhar o desenvolvimento da pesquisa e, quando necessário, realizar ajustes que assegurassem a qualidade dos dados ao longo da aplicação das atividades. Já o diário de leitura foi indicado aos alunos com o objetivo de que pudessem escrever suas impressões de forma livre sobre as leituras realizadas, incluindo dificuldades, aspectos que mais os impactaram e as superações.

Sobre o diário de leitura, Raquel Cristina de Souza e Souza, em seu texto “O diário de leitura como ferramenta didática: subjetividade, construção de sentidos e fruição” (2020),

orienta que os registros no diário sejam feitos inicialmente em casa, “com orientações que procuram estimular a projeção subjetiva, a verbalização de reações emotivas, a lógica associativa (memórias pessoais de vivências e leituras) e o automonitoramento das dificuldades” (Souza, 2020, p. 102). Posteriormente esses registros foram compartilhados em sala de aula, proporcionando espaço para os alunos pudessem expressar de forma explícita suas impressões subjetivas sobre a leitura realizada, integrando reflexão pessoal e discussão coletiva.

Com o objetivo de formar leitores autônomos e engajados, as oficinas, como já mencionadas, foram estruturadas de acordo com a sequência básica de Cosson (2022b), contemplando as etapas de **motivação, introdução, leitura e interpretação**. Essa escolha justifica-se pela familiaridade da pesquisadora com a metodologia, uma vez que já vinha sendo aplicada no decorrer de sua prática docente. Conforme a orientação metodológica das oficinas proposta por Rildo Cosson, cada atividade de leitura foi complementada por uma atividade de escrita, permitindo que os alunos refletissem sobre o conteúdo e produzissem textos criativos, como poemas, paródias e cartas, consolidando a aprendizagem de maneira prática e significativa.

Cada oficina abordou uma temática específica da “Antologia poética” (2004) de Carlos Drummond de Andrade, possibilitando, aos alunos, explorar diferentes dimensões das produções do autor. Assim, foram explorados poemas que abordam diversos temas, como memória, infância, cotidiano e relações humanas, com o objetivo de proporcionar, aos alunos, múltiplas possibilidades de identificação. Conforme Pinheiro (2018, p. 124), “é o professor que conhece sua turma e sabe que poemas indicar, que tipo de discussão pode estimular e como procurar sensibilizar os leitores mais recalcitrantes”. A diversidade temática permitiu que cada estudante encontrasse elementos que dialogassem com suas próprias experiências e vivências, favorecendo uma relação mais pessoal e significativa com a poesia. Dessa forma, a seleção dos textos buscou não apenas trabalhar a leitura e interpretação, mas também criar um espaço de reconhecimento e aproximação entre o leitor e o conteúdo poético.

Em todas as oficinas a reflexão sobre a forma e o conteúdo dos poemas foi conduzida pela professora-mediadora, no caso a pesquisadora, que utilizou questões norteadoras como instrumento para orientar a discussão oral. Essa abordagem favoreceu o aprofundamento da leitura e a construção coletiva de sentidos, estimulando, nos estudantes, uma compreensão mais crítica e reflexiva dos textos poéticos.

Essas sequências têm como objetivo sistematizar a abordagem metodológica do material literário em sala de aula. Segundo Cosson (2022b, p. 48), “sob a máxima do aprender a fazer fazendo, ela consiste em levar o aluno a construir, pela prática, seu conhecimento”. O autor

ênfatiza que “o princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita; isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro” (Cosson, 2022b, p. 48). Porém, o professor precisa ter cautela na escolha das atividades de leitura e escrita que irão compor as oficinas, adaptando-as à faixa etária e às características dos alunos. É fundamental que cada proposta seja acessível e significativa para o leitor, favorecendo o engajamento e a apropriação do conhecimento literário de forma crítica e reflexiva.

Para a análise dos resultados das produções dos textos dos alunos, recorreu-se à amostragem e representatividade. Como aponta Thiollent (2011), “trata-se de um pequeno número de pessoas escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam a um determinado assunto”. Para o autor este princípio é sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação.

3.3.3 O começo

Com as oficinas estruturadas e os objetivos definidos, iniciou-se a etapa de implementação do projeto. No dia 22 de abril, na sala de vídeo, a proposta foi apresentada inicialmente à equipe profissional da escola-campo e, em seguida, aos alunos. O espaço foi organizado em filas, de modo a facilitar a visualização e manter a atenção dos participantes, sendo utilizado o *data show* para a exposição e explicação dos conteúdos a serem trabalhados (Fotografia 1). Durante a apresentação foi explicado detalhadamente sobre o termo de compromisso, que logo em seguida foi assinado pelos alunos. A maioria deles prestou atenção e revelou desconhecer previamente o que envolve um projeto de pesquisa. Além disso, foi aplicado um questionário inicial a fim de averiguar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao ensino de literatura, em especial o gênero poema.

No início da pesquisa, em 23 de abril, os alunos realizaram uma atividade diagnóstica (Fotografia 2) composta por cinco questões, respondidas individualmente ao longo de duas aulas. Baseada no poema “A morte do leiteiro”, de Carlos Drummond de Andrade, publicado na obra “A rosa do povo” (2007), a atividade teve como objetivo levantar um diagnóstico inicial das habilidades dos alunos relacionadas à leitura, compreensão e interpretação de textos literários. De acordo com Moraes (1977, p. 37), “este poema é um exemplo, entre muitos na obra do autor, de como se pode extrair poesia de um acontecimento da crônica policial: um leiteiro é assassinado na madrugada pelo dono da casa, que o tomou por um ladrão”. Esse

aspecto evidencia a verossimilhança da literatura, que transforma fatos cotidianos, muitas vezes trágicos, em matéria poética, voltada à reflexão.

Fotografia 1 - Apresentação (sala de vídeo) do projeto aos estudantes do 3º período da EJA- 2024



Fonte: Elaboração própria (2024).

Fotografia 2 - Leitura da atividade diagnóstica realizada na sala de aula do 3º período da EJA- 2024



Fonte: Elaboração própria (2024).

Ressalta-se que, embora a professora pesquisadora já realizasse de forma recorrente atividades com textos literários em sala de aula, tornou-se necessária a aplicação do instrumento diagnóstico para identificar com maior precisão o nível de familiaridade dos alunos e as dificuldades apresentadas frente a esse gênero textual. Essa etapa revelou-se de extrema importância para a pesquisa, pois possibilitou a coleta de dados individuais e uma análise mais aprofundada e sistematizada dos resultados.

A seguir, no Quadro 1, apresenta-se o poema selecionado para o diagnóstico, a atividade proposta aos alunos e uma análise geral das respostas obtidas. Em relação à questão 1, dos 20 estudantes que participaram desta aula, 16 afirmaram que é possível associar o poema “Morte do leiteiro”, de Carlos Drummond de Andrade, ao período atual. Muitos justificaram suas respostas destacando que, na contemporaneidade, ainda existem guerras, violência, desigualdade social, egoísmo e falta de empatia, evidenciando que os conflitos e problemas humanos abordados no poema permanecem presentes na sociedade atual.

De acordo a aluna R. F., “estamos vivendo em um mundo onde não existe mais amor para a maior parte das pessoas, pois elas só pensam em bens materiais e esquecem o verdadeiro valor da vida”. Conforme Houdart-Mérot (2013, p. 182), “a cultura literária funda-se no gesto de relacionar, pelo qual o leitor religa a obra literária a outras obras e à sua própria vida e à sua experiência de mundo”. Nesse sentido, alinhando-se a essas ideias sobre a relação entre leitura e experiência pessoal, Paulo Freire defende que a leitura literária deve possibilitar a reflexão crítica, promovendo a conexão entre o texto e a realidade do leitor.

J. S. M., um aluno de 55 anos, comentou: “Professora, fiquei indignado quando li esse poema. O coitado do entregador de leite morreu sem dever nada, e o homem que o matou nem chamou ajuda, pensando apenas em si mesmo e em sua propriedade. Que raiva, professora!” A aluna A. C. A. também demonstrou indignação com a morte do rapaz: “Não gostei muito desse poema, professora, porque o rapaz que entrega leite morreu muito novo enquanto trabalhava. Fiquei triste com isso”. Esse sentimento de indignação, manifestado tanto por J. S. M. quanto pela aluna A. C. A., assim como por outros estudantes que expressaram reação semelhante, está em consonância com Cosson (2021, p. 138), que afirma:

O texto literário não apenas consola e conforta frente às adversidades da vida, desenvolve a empatia, amplia o conhecimento de mundo com novas experiências e fortalece identidades, mas também questiona o estabelecido, resulta em melancolia, gera angústia, traz inquietações e desaloja o leitor de suas certezas.

A reação dos alunos demonstra como o poema os deslocou de suas certezas, provocando reflexão crítica sobre injustiças e atitudes humanas, evidenciando o poder da literatura de gerar emoções intensas e estimular a análise da realidade social. Nesse sentido, complementando com a ideia de Candido (2004), a literatura nos humaniza ao ampliar a compreensão da experiência humana, despertando empatia e reflexão crítica sobre a realidade social.

Quadro 1 - Atividade proposta

| ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA | | |
|---|---|--|
| Poema: <i>Morte do leiteiro</i> de Carlos Drummond de Andrade, 1945 | | |
| <p>Há pouco leite no país, é preciso entregá-lo cedo. Há muita sede no país, é preciso entregá-lo cedo. Há no país uma lenda, que ladrão se mata com tiro. Então o moço que é leiteiro de madrugada com sua lata sai correndo e distribuindo leite bom para gente ruim. Sua lata, suas garrafas e seus sapatos de borracha vão dizendo aos homens no sono que alguém acordou cedinho e veio do último subúrbio trazer o leite mais frio e mais alvo da melhor vaca para todos criarem força na luta brava da cidade. Na mão a garrafa branca não tem tempo de dizer as coisas que lhe atribuo nem o moço leiteiro ignaro, morados na Rua Namur, empregado no entreposto, com 21 anos de idade, sabe lá o que seja impulso de humana compreensão. E já que tem pressa, o corpo</p> | <p>vai deixando à beira das casas uma apenas mercadoria. E como a porta dos fundos também escondesse gente que aspira ao pouco de leite disponível em nosso tempo, avancemos por esse beco, peguemos o corredor, depositemos o litro... Sem fazer barulho, é claro, que barulho nada resolve. Meu leiteiro tão sutil de passo maneiro e leve, antes desliza que marcha. É certo que algum rumor sempre se faz: passo errado, vaso de flor no caminho, cão latindo por princípio, ou um gato quizilento. E há sempre um senhor que acorda, resmungando e torna a dormir. Mas este acordou em pânico (ladrões infestam o bairro), não quis saber de mais nada. O revólver da gaveta saltou para sua mão. Ladrão? se pega com tiro. Os tiros na madrugada liquidaram meu leiteiro.</p> | <p>Se era noivo, se era virgem, se era alegre, se era bom, não sei, é tarde para saber. Mas o homem perdeu o sono de todo, e foge pra rua. Meu Deus, matei um inocente. Bala que mata gatuno também serve pra furta a vida de nosso irmão. Quem quiser que chame médico, polícia não bota a mão neste filho de meu pai. Está salva a propriedade. A noite geral prossegue, a manhã custa a chegar, mas o leiteiro estatelado, ao relento, perdeu a pressa que tinha. Da garrafa estilhaçada, no ladrilho já sereno escorre uma coisa espessa que é leite, sangue... não sei. Por entre objetos confusos, mal redimidos da noite, duas cores se procuram, suavemente se tocam, amorosamente se enlaçam, formando um terceiro tom a que chamamos aurora.</p> |
| <p>A partir do poema “Morte do leiteiro”, de Carlos Drummond de Andrade, responderam às seguintes questões.</p> <p>► Questões discursivas</p> <p>1) O poema “Morte do leiteiro”, do autor Carlos Drummond de Andrade, foi publicado no livro <i>A Rosa do Povo</i>, em 1945, período da Segunda Guerra Mundial. Embora o contexto no qual o poema foi escrito encontrasse um pouco distante, seria possível associá-lo com o período em que estamos vivendo? Justifique sua resposta.</p> <p>2) A figura do leiteiro, nesse poema, nos é apresentada como um personagem sem nome e sem muitas características físicas descritas. Ao longo do texto é possibilitado ao leitor criar um perfil de sua identidade. Como você caracteriza esse “leiteiro”? Justifique sua resposta.</p> <p>3) Carlos Drummond de Andrade compôs o quadro dos autores da segunda fase do modernismo brasileiro, que teve início oficialmente em São Paulo com a Semana de Arte Moderna, em 1922. Dentre várias características que compõem esse movimento, a linguagem mais simples, com liberdade formal, se faz presente nas obras do referido autor. Na sua opinião, o poema “Morte do leiteiro” é acessível à compreensão ao leitor? Justifique sua resposta.</p> <p>4) No final do poema, temos a “mistura” do leite com o sangue do leiteiro assassinado, o que fica evidenciado nos seguintes versos: “duas cores se procuram, / suavemente se tocam, / amorosamente se enlaçam, / formando um terceiro tom, / a que chamamos aurora”. O que você entendeu sobre essa passagem do poema?</p> | | |

Fonte: Elaboração própria (2024).

A aluna M. R. P. demonstrou sensibilidade tanto para a mensagem quanto para a forma do texto: “Achei o poema triste, se parece com uma notícia, mas ao mesmo tempo ele é bonito porque o ritmo é bom de ler”. Essa percepção dialoga com Paz (1982, p. 32), segundo o qual “o poema é feito de palavras, seres equívocos que, se são cor e som, também são significados”. Ao dizer que as palavras “também são significados”, o autor lembra que, além da beleza sonora e visual, elas carregam sentidos, ideias e reflexões. “O poema encanta a linguagem por meio do ritmo. Uma imagem suscita outra. Assim, a função predominante do ritmo distingue o poema de todas as outras formas literárias. O poema é um conjunto de frases, uma ordem verbal, fundadas no ritmo” (Paz, 1982, p. 32). Ou seja, o poema une forma e conteúdo: o que é dito e como é dito são inseparáveis.

Em relação à importância dos elementos composicionais do poema, Pilati (2018) traz com a seguinte reflexão:

A análise do ritmo, da métrica e da sonoridade é fundamental, uma vez que são elementos que amparam o poema, dando-lhe uma ossatura que capta aspectos do mundo exterior ao texto, seja de consistência natural ou social. Utilizado com a função de exprimir impasses ou de rejeitar uma harmonia, o ritmo certamente comunica uma realidade profunda da existência. Por isso, ele não deve ser desprezado numa leitura da poesia (Pilati, 2018, p. 86).

Portanto, compreender o ritmo, a métrica e a sonoridade do poema é fundamental, pois esses elementos dão suporte à obra e potencializam sua capacidade de comunicar experiências humanas, tornando a leitura mais rica e envolvente.

Sobre a questão número 2, que pede para caracterizar o leiteiro do poema, os alunos apresentaram diferentes percepções sobre o personagem. M. S. afirmou: “Eu acho que o leiteiro é um homem trabalhador e humilde. Ele faz o seu trabalho todo dia, mas ninguém percebe o esforço dele. Isso me deixou triste”. J. P. L. disse: “Pra mim, o leiteiro é uma pessoa simples e boa. Ele trabalha muito e enfrenta dificuldades, mas continua fazendo o que precisa com coragem”. Já L. M. comentou: “Eu vejo o leiteiro como qualquer trabalhador comum. Ele ajuda todo mundo, mas ninguém dá valor pra ele. Essa é a realidade, professora Cleusa, os humildes não são reconhecidos pela sociedade”. L. M. trouxe um exemplo pessoal para justificar sua opinião, relatando que o irmão dela foi torturado por policiais apenas por estar no lugar errado e na hora errada, reforçando a crítica social que Drummond retrata em seu texto. Ela disse o seguinte: “Professora, meu irmão só foi torturado porque é pobre”.

Diante dessas respostas, percebe-se que o texto literário exerce um papel importante na experiência dos alunos. Conforme Cosson (202b, p. 17), “A experiência literária não só nos

permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”, evidenciando como a leitura possibilita compreender e sentir as situações vividas por outras pessoas, ampliando a empatia e a percepção do mundo.

Com relação à questão 3, a maior parte dos alunos considerou o poema acessível para leitura e interpretação. M. S. comentou: “Eu achei fácil de entender, professora. As palavras não são difíceis e dá pra imaginar direitinho o que aconteceu com o leiteiro”. J. P. L. acrescentou: “Eu não tive dificuldade. O poema é claro e mostra de forma clara como o rapaz morreu, dá até pra sentir o que ele passou”. Essas falas evidenciam que a linguagem simples e direta do poema facilitou a leitura e a interpretação, permitindo compreender os sentimentos e as ações do personagem. Embora nem todos os poemas de Drummond apresentem uma linguagem tão clara, neste caso ele opta por frases curtas, vocabulário cotidiano e narrativa direta, aproximando o leitor da situação do personagem e reforçando sua capacidade de comunicar experiências humanas de forma acessível e próxima ao leitor.

Quanto à questão 4, os alunos demonstraram maior dificuldade em interpretar a passagem do poema em que o leite se mistura com o sangue do leiteiro, possivelmente em razão do caráter figurado e simbólico do trecho. Alguns tiveram dificuldade em perceber que a imagem sugere a fusão entre vida e morte, sofrimento e beleza, representada poeticamente pela “aurora”. M. S. comentou: “Eu não entendi muito bem essa parte, professora, fiquei confusa com a mistura do leite com o sangue e o que a aurora quer dizer”. J. P. L. também se manifestou: “Achei difícil de imaginar o que Drummond quis mostrar aqui, professora. Eu sei que é algo bonito, mas não consegui entender direito”.

Andruetto (2017, p. 85) observa que a leitura é “um encontro entre subjetividades, como desvelar um segredo que o outro nos escondeu. Um segredo que semeou no livro seus traços e nos convida a revelá-lo, pois o que nos leva a prosseguir na página é saber que ali permanece algo não dito”. Essa passagem evidencia que, na literatura, nem tudo é apresentado de forma direta; o “não dito” provoca curiosidade, interpretação e reflexão, convidando o leitor a descobrir sentidos por si mesmo.

Após a atividade diagnóstica foram realizadas quatro oficinas, as quais correspondem à sequência didática implementada na escola-campo, organizadas segundo seções temáticas do livro “Antologia poética”, de Drummond. Cada oficina foi planejada de modo a favorecer a apropriação crítica da obra, articulando atividades de leitura, análise e produção textual, com o objetivo de desenvolver competências interpretativas e reflexivas nos estudantes.

4 Sequência didática

4.1 Oficina 1 (7 aulas) – “Uma província: esta” e “A família que me dei”

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos.
(Rildo Cosson)

A primeira oficina da sequência didática foi composta por duas seções da “Antologia poética” de Carlos Drummond de Andrade. A primeira, intitulada “**Uma província: esta**”, contemplou os poemas “Confidência do itabirano” e “Cidadezinha qualquer”, cujas temáticas abordam o espaço interiorano, a identidade e a relação do sujeito com sua cidade natal por meio do resgate de sua memória. A respeito dessas temáticas, Chaves (1993) faz a seguinte afirmação:

Através dessa viagem, ele vai recolhendo pedaços de sua história: as igrejas, o movimento das cidadezinhas tomadas pela monotonia, as festas religiosas, as terras da família, os personagens de fatos que viveu ou a que simplesmente assistiu (uma de suas formas de viver as coisas) e que formam moldado a sua sensibilidade. A poesia é, então, um veículo de que o poeta procura mão para recuperar as terras de que se afastou no tempo e no espaço. Lugares e pessoas são transformados em matéria poética, suas origens são tematizadas em muitos textos, onde a afetividade é expressa de modo discreto, muitas vezes misturada a uma certa ironia (Chaves, 1993, p. 44).

Dessa forma, ao revisitar a cidade natal e suas paisagens humanas e simbólicas, Drummond transforma fragmentos de sua história em poesia, revelando como o espaço vivido participa ativamente da constituição de sua sensibilidade e de sua visão de mundo.

Na segunda seção, intitulada “**A família que me dei**”, foram selecionados os poemas “Retrato de família” e “Infância”, que abordam temas relacionados à família, às memórias da infância e às relações afetivas. Essa escolha possibilitou, aos alunos, refletir sobre suas experiências pessoais e coletivas, promovendo uma aproximação mais íntima e significativa com o conteúdo literário.

Na 1ª aula, realizada no auditório, no dia 29 de abril, foi desenvolvida a etapa de **motivação**. Foram apresentadas imagens em *slides* relacionadas à família, à infância, às cidades interioranas, ao amor e à violência, entre outras temáticas. O principal objetivo desta atividade consistiu em criar um espaço de diálogo que favorecesse a autorreflexão dos estudantes por meio da identificação com os conteúdos apresentados. O momento de interação foi conduzido de forma organizada, com o espaço disposto em filas para promover atenção e participação coletiva.

Nessa etapa, como recomenda Rildo Cosson, realizou-se a apresentação de Carlos Drummond de Andrade aos estudantes, uma vez que, “ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade” (Cosson, 2022b, p. 35). Drummond, além de pertencer ao cânone literário, é reconhecido como um clássico da literatura brasileira, cujas obras possuem relevância estética e histórica, o que reforça a importância de sua leitura no contexto escolar.

Em seguida os alunos receberam, como tarefa para casa, a realização de uma breve pesquisa sobre o autor, buscando informações sobre a época em que viveu (Fotografia 3). Na aula seguinte os resultados foram compartilhados, permitindo situar os estudantes no contexto histórico de Drummond, estabelecer comparações entre passado e presente e favorecer uma compreensão mais aprofundada do autor e de sua obra. Cosson (2022b, p. 35) ressalta que é papel do professor “partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”. Os resultados dessa atividade forneceram subsídios para a etapa seguinte, permitindo que os alunos se aproximassem do conteúdo poético com maior compreensão histórica e contextual do autor.

Fotografia 3 - Pesquisa feita em casa sobre Drummond, 3º período da EJA - 2024



Fonte: Elaboração própria (2024).

Na 2ª aula, aplicada também no dia 29 de abril, no auditório, foi desenvolvida a etapa de **introdução**. Nessa ocasião, foi apresentado aos alunos o livro físico, seguido de uma breve

exposição em vídeo sobre a biografia de Carlos Drummond de Andrade, conduzida pela professora pesquisadora (Fotografia 4). Em relação à apresentação da obra aos alunos, Rildo Cosson tece o seguinte comentário:

Independente da estratégia usada pra introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos. Aqui vale a pena levar a turma à biblioteca pra a retirada do livro diretamente da estante. Se os livros não estão na biblioteca, mas sim na estante da sala de aula, pode-se fazer uma pequena cerimônia para separar a leitura daquela obra das atividades usuais. Nos casos em que se usa apenas uma cópia ou reprodução, convém deixar os alunos manusearem o original do professor”. (Cosson, 2022b, p. 60).

Fotografia 4 - Apresentação do livro físico na biblioteca aos alunos 3º período da EJA - 2024



Fonte: Elaboração própria (2024).

Diante da disponibilidade de apenas três exemplares da “Antologia poética”, seguiu-se a última recomendação de Cosson (2022b), que orienta a circulação rotativa da obra entre os alunos, possibilitando que todos tocassem o livro. O momento contou ainda com um espaço de diálogo, no qual a classe pôde discutir e refletir sobre as informações levantadas como atividade de casa sobre Carlos Drummond de Andrade, aprofundando conhecimentos acerca de sua trajetória e reconhecendo sua importância para a literatura brasileira, bem como as principais características de sua produção poética.

Na sequência foram apresentados os poemas da primeira oficina, acompanhados de uma breve análise. O primeiro foi “Confidência do itabirano”, poema no qual se evidencia a relação crítica e melancólica do eu lírico com sua cidade natal.

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!
 (Andrade, 2004, p. 66).

No poema “Confidência do itabirano”, publicado pela primeira vez no livro “A rosa do povo”, na edição de 1945, o eu lírico estabelece uma relação entre sua identidade e a cidade de Itabira (MG), lugar de origem marcado pela mineração e pela dureza do ferro. O ferro representa rigidez, dureza, frieza emocional. Ao dizer que é “de ferro” ele indica que tanto ele quanto o ambiente (a cidade e seus habitantes) têm resistência. O tom confessional do eu lírico revela um sujeito dividido entre orgulho e dor, que carrega consigo as marcas simbólicas e materiais de sua terra natal. De acordo com Chaves (1993, p. 75), trata-se de um poema em que “não temos um canto de amor idealizando a terra natal”, sendo que o conteúdo essencial “é a referência às marcas dessa origem, que serão retomadas em inúmeros outros poemas”.

Ao afirmar que Itabira (MG) se tornou “apenas uma fotografia na parede” o poema evidencia o distanciamento físico, mas não emocional, uma vez que a memória do lugar continua a provocar sofrimento, o que é evidenciado no último verso do poema: “Mas como dói”. Dessa forma Drummond problematiza o pertencimento, mostrando que a origem molda o sujeito mesmo quando ele se afasta dela.

Se em “Confidência do itabirano” o eu lírico reflete sobre as marcas da cidade natal em sua identidade, a seguir apresenta-se o poema “Cidadezinha qualquer”, que retrata, de forma simples e cotidiana, a vida em pequenas cidades e sua relação com a memória do sujeito poético.

Cidadezinha qualquer

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus
Andrade, 2024, p. 63).

Em “Cidadezinha qualquer”, publicado primeiramente em 1930, no livro “Alguma poesia”, Drummond retrata a monotonia e a lentidão da vida no interior por meio de versos curtos e repetitivos que reforçam a sensação de imobilidade. A repetição da palavra “devagar” cria um ritmo arrastado, traduzindo poeticamente a rotina sem grandes acontecimentos. Achcar (2000, p. 25) afirma que neste poema impera a “fanopeia”, que significa a construção do significado através da imagem e que “o texto funciona como um quadrinho singelo de aspectos de uma pequena cidade”, enfatizando que não se trata “de uma ilustração lírica, pitoresca ou sentimental, mas sim de um epigrama crítico”. Diante disso, nota-se que as imagens simples, como casas, homens e animais, compõem um cenário estagnado, observado por “janelas” que apenas assistem à vida passar, marcada pela repetição e pela ausência de perspectivas.

O poema, embora breve, revela uma reflexão sobre o tédio cotidiano e a condição humana em espaços provincianos, comuns às pequenas cidades do interior do Brasil. Nessa perspectiva, Achcar (2000, p. 25-26) observa que “a expressão ‘vida besta’, acompanhada da exclamação tão mineira em seu ‘eta’, passou a designar, para certos comentadores da obra do poeta, um tema ou subtema associado à área temática da vida provinciana”.

Na sequência, a reflexão volta-se para o universo familiar, conforme apresentado no poema “Retrato de família”.

Retrato de família

Este retrato de família
está um tanto empoeirado.
Já não se vê no rosto do pai
quanto dinheiro ele ganhou.

Nas mãos dos tios não se percebem
as viagens que ambos fizeram.
A avó ficou lisa e amarela,
sem memórias da monarquia.

Os meninos, como estão mudados.
 O rosto de Pedro é tranquilo,
 usou os melhores sonhos.
 E João não é mais mentiroso.

O jardim tornou-se fantástico.
 As flores são placas cinzentas.
 E a areia, sob pés extintos,
 é um oceano de névoa.

No semicírculo das cadeiras
 nota-se certo movimento.
 As crianças trocam de lugar,
 mas sem barulho: é um retrato.

Vinte anos é um grande tempo.
 Modela qualquer imagem.
 Se uma figura vai murchando,
 outra, sorrindo, se propõe.

Esses estranhos assentados,
 meus parentes? Não acredito.
 São visitas se divertindo
 numa sala que se abre pouco.

Ficaram traços da família
 perdidos no jeito dos corpos.
 Bastante para sugerir
 que um corpo é cheio de surpresas.

A moldura deste retrato
 em vão prende suas personagens.
 Estão ali voluntariamente,
 saberiam – se preciso – voar.

Podariam sutilar-se
 no claro-escuro do salão,
 ir morar no fundo dos móveis
 ou no bolso de velhos coletes.

A casa tem muitas gavetas
 e papéis, escadas compridas.
 Quem sabe a malícia das coisas,
 quando a matéria se aborrece?

O retrato não me responde.
 ele me fita e se contempla
 nos meus olhos empoeirados.
 E no cristal se multiplicam

os parentes mortos e vivos.
 Já não distingo os que se foram
 dos que restaram. Percebo apenas
 a estranha ideia de família
 viajando através da carne (Andrade, 2004, p. 83).

No poema “Retrato de família”, publicado no livro “A rosa do povo”, na primeira edição, em 1945, e depois na “Antologia poética”, de 1962, Carlos Drummond de Andrade

constrói uma reflexão sobre o tempo, a memória e a fragilidade das relações familiares. Como observa Lordelo (2023, p. 37), no referido poema há um movimento de ressignificação do passado, pois “ao afirmar que o retrato ‘está um tanto empoeirado’, o eu lírico explicita a passagem do tempo. A poeira é neste caso uma imagem polissêmica, nos remete a dificuldade de enxergar com nitidez a figuração de nossa memória, evidencia instabilidade e corrosão”. A família, antes reconhecível, torna-se estranha, quase irreconhecível, o que revela uma visão crítica e melancólica sobre a idealização da instituição familiar.

O poema destaca ainda a instabilidade da memória, que mistura vivos e mortos, passado e presente, sugerindo que a ideia de família não é fixa, mas um conceito em constante deslocamento, “viajando através da carne”. Nesse sentido, Lordelo (2003) afirma que

[...] o poema nos transporta por meio do arranjo de palavras versejadas ao retrato de família e, mais que isso, o poeta nos convida a um mergulho nas turbulentas águas que circulam e preenchem o complexo contexto familiar. A foto delineada pelos vocábulos, ao traduzir um dinamismo histórico, é capaz de ilustrar o que não está explícito pelo flash fotográfico (Lordelo, 2023, p. 36).

Ao observar os familiares fixados na fotografia, o eu lírico percebe a transformação dos corpos, dos sonhos e das narrativas individuais, evidenciando que o tempo “modela qualquer imagem”. Após a reflexão sobre o retrato familiar a análise se volta agora para o poema “Infância”, em que Drummond retoma o tema do tempo e da memória.

Infância

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusóé,
comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóe (Andrade, 2004, p. 93).

No poema “Infância”, publicado no livro “Alguma poesia”, de 1930, e depois na “Antologia poética”, de 1962, Drummond, ao revisitar suas memórias de infância, constrói uma narrativa marcada pela simplicidade do cotidiano rural e pela afetividade familiar, em que o eu lírico ainda menino observa e vivencia a organização e os papéis da família. Nesse contexto, Lordelo (2023) destaca que:

A ambientação da família organizada nos padrões da aristocracia rural do século passado, em que Carlos Drummond se encontra ainda menino, como nos revela no título do poema ‘Infância’, cria um clima sugestivo de equilíbrio e serenidade, um delinear dos papéis dos componentes familiares naquele momento da vida que expressa de certo modo as identidades do pai, da mãe e dos filhos, em especial, Carlos Drummond, além da agregada: ‘preta velha’, de relevância afetiva para Drummond e uma significativa representante do povo negro no contexto sócio histórico brasileiro (Lordelo, 2023, p. 52).

Após revisitar suas lembranças infantis, o eu lírico, já adulto, sente saudade da simplicidade e da liberdade daquele tempo, percebendo um contraste entre a segurança da vida familiar e os desafios do mundo adulto. Essa reflexão o leva a comparar sua própria existência com a de Robinson Crusóe, personagem que, isolado em uma ilha, precisa enfrentar sozinho as dificuldades da vida. Nesse sentido, o eu lírico aproxima-se do personagem por se sentir solitário: “Eu sozinho menino entre as mangueiras / lia a história de Robinson Crusóe”. Por meio dessa comparação Drummond evidencia a solidão e a necessidade de enfrentar os desafios da vida, aproximando o eu lírico de Crusóe e destacando a intensidade de suas experiências infantis e a forma como elas influenciam sua percepção do mundo adulto.

Já a 3^a e 4^a aulas, realizadas na biblioteca, corresponderam à etapa de **leitura e interpretação**. Conforme recomenda Cosson (2022b), iniciou-se com uma leitura silenciosa de reconhecimento, permitindo, aos alunos, apreenderem globalmente os textos (Fotografia 5).

Fotografia 5 - Leitura dos poemas da 1ª oficina realizada na biblioteca - 3º período da EJA- 2024



Fonte: Elaboração própria (2024).

Em seguida realizou-se a leitura oral, conduzida de forma colaborativa entre estudantes e professora, favorecendo a interpretação e a familiarização com o conteúdo. Durante a realização da leitura compartilhada foi possível observar a empolgação por parte de alguns alunos, os quais se sentiram parte do texto, interagindo com cada palavra em busca de sentido, construindo suas próprias interpretações e relacionando o que lia com sua experiência de mundo. Essa dinâmica de leitura colaborativa evidencia a importância do diálogo entre leitores, mostrando como a interação coletiva potencializa a compreensão e a construção de sentidos, conforme observa Rildo Cosson:

Na escola, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (Cosson, 2022b, p. 66).

Segundo Cosson (2022b), a interação entre os leitores possibilita a ampliação das interpretações individuais, enriquecendo a compreensão do texto e fortalecendo a construção coletiva de sentidos, processo que ultrapassa o espaço escolar e contribui para a formação do leitor em diferentes contextos sociais.

Após esse momento de leitura e reflexão os alunos responderam, por escrito, na 5ª aula, também no dia 30 de abril, questões sobre os poemas trabalhados na oficina com o objetivo de refletir sobre suas impressões e dificuldades na leitura. Foram propostas perguntas sobre

identificação com os textos, facilidades e dificuldades de compreensão e a contribuição do momento de discussão coletiva para o entendimento dos poemas (Quadro 2).

Quadro 2 - Questões sobre os poemas trabalhados na oficina 1

| Agora que você leu os poemas, responda: |
|--|
| 1) Com qual deles você mais se identificou? Justifique sua resposta. |
| 2) No primeiro contato com a leitura dos poemas, qual deles você teve mais dificuldade e qual você teve mais facilidade de entender? Por quê? |
| 3) Em sua opinião, o momento de reflexão realizado junto com a turma e com a professora contribuiu para esclarecer melhor o assunto tratado nos poemas? Justifique sua resposta. |

Fonte: Elaboração própria (2026).

Em relação à questão 1, a maioria dos estudantes respondeu que se identificou mais com os textos “Retrato de família” e “Infância”. A seguir são apresentadas algumas respostas transcritas.

Sobre o texto “Confidência do itabirano”:

“Me identifiquei com o texto Confidência do itabirano porque ele me fez lembrar da minha cidade no interior do Pará”.

“Itabira me fez lembrar de quando eu era criança e morava na cidade de Goiás com minha família. Eu trouxe várias recordações de lá, triste e alegres como fala no poema”.

Sobre o texto “Cidadezinha qualquer”:

“Eu gostei mais do texto quatro porque ele fala de uma cidade bem tranquila e onde eu morava também era assim”.

“Cidadezinha qualquer foi o que eu mais me identifiquei porque eu não gostava de lá por ser uma cidade muito pacata, também achava que vivia uma vida besta”.

Sobre o texto “Retrato de família”:

“Retrato de família, pois quando eu era criança via os quadros na parede. Um dia vi um é perguntei: Quem é essa mulher linda com esse bebezinho? Minha mãe respondeu que era minha tia e seu filho”.

“Retrato de família, porque retrata a realidade da vida, que tudo passa, tudo tem seu tempo, e que no final fica apenas lembranças expressas nas fotografias”.

“Com o primeiro, pois retratou parentes, não como família, mas sim como ‘desconhecidos alegres’, e na minha família é mais ou menos isso, não me recordo da maioria dos meus parentes, somente pela fotografia”.

“Retrato de família foi o texto que mais me identifiquei, pois mostra o passado sendo lembrado, das mudanças ao longo dos anos. Quando li esse texto me lembrei das fotos antigas que vejo frequentemente na parede da casa de meus pais e que lembram minha infância”.

“Esse poema me lembrou da infância onde eu olhava os retratos antigos, minha mãe sentava comigo e passávamos horas e horas vendo as fotos”.

Sobre o texto “Infância”:

“Me identifiquei com o poema Infância porque ele fez lembrar o quanto eu e meu pai éramos companheiros, a nossa família não era tão unida, mas trouxe-me recordações que estavam escondidas”.

“Com o poema Infância, pois morava na roça e eu tinha um cavalo que meu pai me deu de presente”.

“Gostei do poema Infância porque ele fala que a mãe ficava sentada cosendo, e isso é o que eu mais amo fazer”.

“Com o texto II, Infância, porque me lembrei da minha infância de quando eu tinha meus dez anos de idade e minha família se reunia no fim das tardes para tomar café”.

“Com o poema que fala da infância, porque retrata a vida de uma criança que recorda seu passado e eu vivo fazendo isso”.

No que diz respeito à questão 2, os estudantes relataram diferentes níveis de facilidade e de dificuldade no primeiro contato com a leitura dos poemas. A seguir são apresentadas algumas respostas transcritas.

Sobre o texto “Confidência do itabirano”:

“Não tive dificuldade de entender Confidência do itabirano porque usa palavras simples”.

“Achei esse poema difícil, pois fala de lembranças tristes de maneira diferente precisei ler mais de uma vez”.

“Tive um pouco de dificuldade mas deu pra entender”.

“Apesar de ser um pouco triste, consegui entender bem o poema e achei interessante a forma como fala da cidade dele”.

Sobre o texto “Cidadezinha qualquer”:

“Não tive dificuldade de entender Confidência do itabirano porque usa palavras simples”.

“O poema que tive mais facilidade de entender foi Cidadezinha qualquer, pois a linguagem é simples.

“Achei esse texto fácil, porque descreve uma cidade pequena e tranquila com palavras fáceis de entender”.

“Não tive muita dificuldade com esse poema, deu para imaginar bem o lugar”.

“Tive um pouco de dificuldade no início, mas depois consegui entender”.

Sobre o texto “Retrato de família”:

“No primeiro momento tive dificuldade com Retrato de família, porque fala do tempo passando”.

“Achei esse poema fácil de entender, pois fala de fotos antigas e lembranças da família, da saudade”.

“Tive que ler com atenção, pois ele não fala diretamente, mas consegui compreender”.

“Apesar de ser reflexivo, foi um dos poemas que mais entendi”.

Sobre o texto “Infância”:

“O poema Infância foi o que tive mais facilidade de entender, porque fala de coisas simples com palavras fáceis”.

“Achei esse texto fácil, pois me fez lembrar da minha própria infância”.

“Não tive dificuldade com esse poema, a linguagem é clara”.

“Só fiquei confuso com a parte que fala de Robson Crusóé, porque eu não conhecia essa história”.

Em relação à questão 3, a maioria dos estudantes afirmou que o momento de reflexão realizado junto com a turma e com a professora contribuiu para uma melhor compreensão dos poemas. A seguir, são apresentadas algumas respostas transcritas.

“Sim, porque com a explicação da professora e a opinião dos colegas ficou mais fácil entender”.

“Contribuiu bastante, pois cada colega falou o que entendeu e isso ajudou a esclarecer o sentido dos poemas”.

“Sim, ajudou muito, porque sozinha eu não tinha entendido algumas partes dos poemas”.

“Em parte, contribuiu, mas ainda fiquei com dúvidas em alguns poemas”.

“Não contribuiu muito, pois achei os poemas difíceis mesmo após a explicação”.

Na próxima seção estão apresentados os poemas produzidos pelos alunos na primeira oficina, seguidos de alguns comentários.

4.1.1 Produções dos alunos - 1ª oficina: escrita criativa

Na etapa final da **Oficina 1**, 6ª e 7ª aulas, que ocorreu no dia 2 de maio, os alunos foram convidados e motivados a produzirem seus próprios poemas, escolhendo como referência aquele que mais lhes chamou a atenção entre os quatro estudados. De acordo com Pilati (2018, p. 49), para que haja uma educação literária emancipadora é preciso “basear em um princípio metodológico que estimule a atividade, a produção, a criatividade dos alunos”, pois “não há ‘ensino’ de poesia possível sem o estímulo à produção ativa e criativa de leituras que dialeticamente envolvam o texto e o mundo que este mesmo texto interpreta esteticamente”.

Compreende-se, a partir dessa reflexão, que é papel da escola fugir da educação instrumentalizada, em que o aluno é mero receptor de conteúdo, ou seja, “um mero fruidor sonâmbulo da mercadoria literária, conforme a indústria cultural deseja que sejamos” (Pilati, 2018, p. 49).

Assim, essa atividade teve como objetivo estimular a criatividade e a expressão individual, permitindo que cada estudante experimentasse a prática da escrita poética e desenvolvesse sua autonomia. As produções foram bastante diversas: alguns escreveram sobre a infância, outros sobre sua cidade natal e outros, ainda, sobre a família. Nesse sentido, a proposta se alinha à perspectiva de Moisés (2012, p. 16), para quem “tentar escrever um poema é um dos caminhos para se chegar a saber o que é poesia”, reforçando a importância da produção escrita no processo do letramento literário.

Em seguida estão apresentadas algumas dessas produções, que revelam diferentes olhares e sensibilidades, evidenciando o envolvimento dos alunos com as obras trabalhadas e o desenvolvimento de sua autoria poética. Para tal, inicia-se com as produções que remetem ao poema “Retrato de família”.

Retrato da minha família

Olhei a foto da minha família.
Meu pai, Carlos, parece cansado.
Minha mãe, Ana, está quieta.
Os meus tios, João e Marta,
parecem sérios.
Minha avó, Dona Lúcia,
não lembra das coisas antigas.
As crianças cresceram.
Lucas está calmo,
Mariana aprendeu a não mentir.

O quintal da casa mudou,
 as flores estão sem cor,
 a areia parece pó.
 Todos na foto estão parados,
 mas na minha cabeça eles se mexem.
 Vinte anos se passaram.
 Alguns mudaram, outros continuam iguais.
 Não sei se todos estão vivos,
 mas sei que todos fazem parte da minha história.
 (A. M. D.)

O retrato que virou lembrança

Olhei a foto da minha família com atenção.
 Meu pai, Ricardo, está sério,
 como sempre quando pensa nas dificuldades.
 Minha mãe, Sandra, sorri devagar,
 como se lembrasse de algo bom.
 Meus tios, Marcos e Renata,
 parecem quietos, parados no tempo.
 Minha avó, Dona Lourdes,
 já não lembra das histórias antigas,
 mas continua olhando para todos com carinho.
 As crianças cresceram.
 Lucas está calmo agora,
 Sofia aprendeu a ajudar em casa.
 Eles não são mais os mesmos de antes,
 mas ainda lembro das brincadeiras no quintal.
 O quintal mudou bastante,
 as flores secaram,
 a areia virou pó.
 Mesmo assim, consigo imaginar
 as risadas e corridas de antigamente.
 Todos na foto estão parados,
 mas na minha cabeça eles se mexem,
 fazendo bagunça e conversando como se estivessem vivos.
 Vinte anos se passaram rápido.
 Alguns mudaram, outros continuam iguais.
 Não sei se todos ainda estão aqui,
 mas sei que todos moram na minha memória,
 e que cada um faz parte da minha história.
 (L. S.)

As produções “Retrato da minha família” (A. M. D.) e “Minha família no retrato” (L. S.) revelam como os alunos da EJA se apropriaram do poema “Retrato de Família”, reescrevendo-o a partir de suas próprias experiências e memórias familiares. Como observa Queirós (2019, p. 119): “Ler é reescrever, mesmo silenciosamente, a sua experiência na presença da escritura do outro”. Ao reescrever o poema a partir de suas vivências os alunos transformam a leitura em prática ativa, atribuindo novos sentidos a partir do texto do autor. Afinal, como aponta Paz (1982, p. 204), depois da criação do poema “o poeta fica sozinho; são outros, os leitores que agora vão se recriar a si mesmos ao recriarem o poema”. Sendo assim, o

poema só se completa na interação com o leitor, após a criação ele deixa de pertencer exclusivamente ao poeta e passa a viver na experiência de quem o lê.

Ambos os textos mantêm a ideia central do original, que observa o tempo e as mudanças nas pessoas, mas apresentam uma linguagem simples e direta, característica da escrita cotidiana dos estudantes. Enquanto Drummond trabalha com imagens poéticas mais complexas e reflexões sobre memória, identidade e passagem do tempo, as releituras dos alunos traduzem essas reflexões para a realidade pessoal, usando nomes próprios, relações familiares próximas e cenas do cotidiano, como quintal, flores e brincadeiras. Assim, percebe-se que os alunos não apenas reproduzem o conteúdo do poema, mas reinterpretam sua estrutura e sentidos, transformando a leitura poética em uma prática significativa de expressão e autorreflexão sobre suas próprias histórias de vida. Com base nessa experiência de apropriação e reescrita, a seguir apresenta-se duas produções poéticas, agora inspiradas no poema “Infância”.

Minha infância na cidade

Meu pai ia trabalhar todo dia,
pegava ônibus cedo.
Minha mãe ficava em casa,
lavando roupa e preparando comida.
Meu irmão pequeno dormia,
e eu ficava na varanda olhando a rua,
brincando com carrinhos ou lendo histórias.
No meio da tarde, minha mãe chamava:
Hora do lanche!
O pão com café estava quente e bom.
Eu corria pelo quintal pequeno,
observava os vizinhos passando,
ouvia risadas das crianças da rua.
E eu nem sabia, mas minha vida
já era cheia de momentos felizes.
(M. S. N.)

Infância perdida

Na solidão do campo
Minha infância vem na minha memória
Entre as sombras das mangueiras,
onde mergulhava minhas tristezas
Intermináveis tardes de sofrimentos

Enquanto meu pai cavalgava pelos matos
Minha mãe ficava em casa cuidando da casa e dos animais
Nas noites eu era o guardião do meu irmãozinho
Contava histórias pra ele dormir

Pela manhã tomava meu café com bolinho e seguia pelo campo
Uma rotina que se repetia, dia após dia
Rotina que levou minha infância embora
E deixou um buraco no meu coração.

(A. A.)

As produções “Minha infância na cidade” (M. S. N.) e “Infância perdida” (A. A.) representam releituras do poema “Infância” de Drummond. Enquanto o poema original retrata a infância no contexto rural, com o pai cavalgando pelo campo, a mãe cuidando da casa e o narrador imerso em leituras e pequenas responsabilidades, as releituras mantêm o tema da memória afetiva da infância, mas cada uma desloca o espaço e o cotidiano para realidades próprias dos estudantes. Pilati (2028, p. 84) corrobora com essa ideia ao afirmar que o poema não é nem pura forma, nem puro conteúdo, mas “uma estrutura artística que, em sua peculiaridade construtiva, dispara, na direção do leitor; um conjunto de significados que podemos denominar como mensagem”. Assim, o poema não se limita a ser uma estrutura estética ou formal – como ritmo, métrica ou disposição das palavras, nem se reduz a seu conteúdo; ele constitui uma mensagem, ou seja, um conjunto de significados que se realiza na interação entre forma, conteúdo e leitor.

No poema intitulado “Minha infância na cidade” a narrativa se passa na zona urbana, com o pai indo trabalhar de ônibus, a mãe cuidando da casa e do lanche e as brincadeiras acontecendo na varanda e na rua, mostrando como a infância pode ser significativa, independentemente do ambiente. O poema “Infância perdida”, de A. A., retrata a memória de uma infância marcada pela solidão, responsabilidades precoces e rotina no campo. Ao ler seu poema para a turma a aluna revelou que nunca conheceu plenamente a infância, tendo precisado trabalhar desde cedo para ajudar em casa.

Na obra “Estética da criação verbal”, Bakhtin (2011, p. 345) defende que “todo enunciado real, ao ser pronunciado, é dirigido ao ouvinte ou ao leitor, é orientado para ele. O enunciado pressupõe uma reação responsiva ativa do outro”. Essa perspectiva evidencia que a leitura poética não é passiva: os alunos, ao apresentarem suas memórias em forma de poema, participam ativamente da criação de sentido, dialogando com o texto, reinterpretando experiências e tornando o enunciado literário uma prática responsiva e viva.

Ambas as releituras demonstram como os alunos reinterpretaram o poema de Drummond a partir de suas vivências, resgatando sentimentos de afeto, dores, rotina e descobertas da infância, transformando a leitura poética em uma prática de autorreflexão e expressão pessoal. Com base nessa mesma proposta de leitura e reescrita, a seguir apresenta-se produções poéticas dos alunos inspiradas no poema “Confidência do itabirano”, em que a memória da cidade natal e suas marcas afetivas e sociais são reinterpretadas a partir de suas experiências.

Confidência do goiano

Sempre vivi em Goiânia
 Principalmente pelas ruas da cidade
 Sempre fui alegre, esperto e cuidadoso
 Pelas ruas das selvas de pedra fui criado
 Cresci, chorei e sorri.
 A cidade passou por suas mudanças
 O que era terra, hoje é asfalto
 Onde era escuro, hoje é iluminado
 E assim vivi...

Vi mudanças e mudanças acontecerem
 E com tantas mudanças acabei mudando
 Tive namoros, romances profundos e tive paixões
 Também tive alegrias e decepções
 Assim vivo na minha linda cidade
 Que outrora era pequena e hoje virou capital.
 (D. J. S.)

Confidência de uma jussareense

Alguns anos vivi em Jussara
 Principalmente nasci em Jussara
 Por isso sou alegre, linda, de fibra
 Cem por cento guerreira!
 A vontade de viver que motiva a trabalhar
 Vem de Jussara, de suas noites quentes e marcantes
 E o hábito de ser alegre que tanto me diverte
 Vem das lembranças dessa linda cidade.

De Jussara trouxe retratos e painéis de ferro
 Hoje tenho casa, tenho filhos e um trabalho
 E só me restou saudades de Jussara.
 (M. G. S.)

As produções “Confidência do goiano” (D. J. S.) e “Confidência de uma jussareense” (M. G. S.) revelam como os alunos da EJA se apropriaram do conceito de confidência, presente na poesia de Carlos Drummond de Andrade, para narrar suas próprias histórias de vida e as relações afetivas com suas cidades de origem. Em ambos os textos os autores constroem relatos íntimos e pessoais, nos quais se entrelaçam memórias de infância, transformações dos espaços em que cresceram e experiências do cotidiano, como trabalho, família e amizades. Enquanto D. J. S. destaca as mudanças urbanas de Goiânia, refletindo sobre as transformações da cidade e de sua própria trajetória ao longo do tempo, M. G. S. enfatiza os vínculos afetivos e culturais com Jussara, evocando tradições, lembranças e sentimentos de saudade.

Esse movimento de apropriação e recriação embasada na experiência estética pode ser compreendido à luz de Rouxel (2014, p. 33), quando esta afirmar que “a leitura literária embasada na experiência estética permite que os alunos se apropriem do texto, criando, de

algum modo, a sua própria obra literária”. Assim, evidencia-se que a leitura dos poemas possibilitou, aos alunos, uma apropriação criativa do texto literário, consolidando a experiência estética como espaço de construção de sentidos e expressão da identidade, característica que se mantém evidente nas próximas produções, agora inspiradas no poema “Cidadezinha qualquer”.

Cidadezinha do interior

Casas sem muros
Mulheres nas portas
Sentadas nas calçadas
Conversar fofocar intrigar

Muitas crianças a brincar
Uns pássaros a cantar
Uma nuvem a passar
Devagar o dia se passa

Eta vida sem graça, meu Deus!
(P. G. S.)

Cidadezinha do sul

Corpos entre destroços
A água que nunca cessa
Chorar procurar desesperar

Uma mãe que apavora
Uma criança por sua vida implora
Uma cidade que chora
E o socorro...sempre demora

Eta cena impactante, meu Deus!
(A. G. N.)

As produções “Cidadezinha do interior” (P. G. S.) e “Cidadezinha do sul” (A. G. N.) revelam como as alunas se apropriaram do poema “Cidadezinha qualquer”. No primeiro poema, P. G. S. retrata a rotina tranquila de uma cidade pequena no interior, com cenas simples e serenas que refletem a observação cotidiana do espaço e das pessoas ao seu redor, mantendo uma certa fidelidade com o poema de Drummond. Já no segundo A. G. N. expõe, de forma chocante, a enchente que atingiu o sul do Brasil em 2024, quando fortes chuvas inundaram diversas cidades do Rio Grande do Sul, provocando destruição; um acontecimento que teve grande repercussão no país. Esse contraste evidencia como experiências vividas pelos estudantes podem moldar o sentido e as imagens construídas na poesia, demonstrando que o contexto social e histórico influencia a produção literária.

Após refletir sobre o tema a ser desenvolvido as alunas decidiram escrever sobre a enchente que atingiu o Rio Grande do Sul, em 2024, por se tratar de um acontecimento recente

e que sensibilizou o país. A escolha partiu do reconhecimento do sofrimento das pessoas afetadas, como elas próprias relataram: “estávamos pensando sobre o que escrever e decidimos falar desse caso, um acontecimento muito delicado, que despertou em nós uma profunda tristeza e compaixão por esse povo”.

Tal posicionamento evidencia que a produção poética ultrapassa o exercício formal da escrita, assim como aponta Petit (2019), quando considera que a literatura é uma “transfiguração da realidade”, pois transforma experiências e fatos cotidianos em criações artísticas, permitindo que sentidos, emoções e reflexões sobre a vida humana sejam revelados de maneira subjetiva e imaginativa.

Dando continuidade a esse processo de leitura e criação, a segunda oficina foi uma sequência à seção que aborda aspectos relacionados às questões existenciais

4.2 Oficina 2 (7 aulas) – “Um eu todo retorcido” e “Tentativa de exploração e de interpretação do estar-no-mundo”

A literatura nos diz o que somos
e nos incentiva a interpretar o mundo
por nós mesmos.
E isso se dá porque a literatura
é uma experiência a ser realizada.
É mais que um conhecimento a ser reelaborado,
ela é a incorporação do outro em mim
sem renúncia da minha própria identidade.
(Rildo Cosson)

A segunda oficina da sequência didática também foi composta por duas seções da “Antologia poética” de Carlos Drummond de Andrade. A primeira, intitulada “**Um eu todo retorcido**”, contemplou os poemas “José” e “Consolo na praia”, nos quais, segundo Chaves (1993, p. 39), “podemos enxergar a imagem de um homem dividido, quase dilacerado, que com uma frágil esperança tenta vencer o desânimo que o seu destino parece trazer”. Já a segunda, denominada “**Tentativa de exploração e de interpretação do estar-no-mundo**”, teve, como poema selecionado, “No meio do caminho”. De acordo com Chaves (1993, p. 66), “para Drummond, ‘estar no mundo’ tem muitas consequências e uma delas é a necessidade de explicação desse mundo e de si mesmo”.

As temáticas dessas seções abordam conflitos existenciais, sentimentos de solidão e inadequação, bem como os obstáculos da vida cotidiana e as possibilidades de resistência e reflexão diante das adversidades. A seguir apresenta-se os referidos poemas, acompanhados de

uma análise global de cada um deles, iniciando com “José”, em sequência, a proposta de escrita criativa repassada aos estudantes.

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,
 eu 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, pra onde? (Andrade, 2004, p. 30).

No poema “José”, publicado no livro “José” (1942), o eu lírico expressa sentimento de frustração e impotência diante da vida, refletindo sobre obstáculos que parecem impossíveis de superar. Para a pesquisadora Rita de Cássia Barbosa, o José apresentado no poema trata-se do próprio Drummond: “Este José, outro não é senão o poeta. A personagem funciona no poema como desdobramento da personalidade poética do autor, tanto quanto nas demais situações apontadas, atrás de quem o poeta se esconde e se desvenda” (Barbosa, 1988, p. 162).

Nesse contexto, José sintetiza algumas preocupações básicas da época vivida pelo poeta. O Brasil encontrava-se sob o Estado Novo, no comando de Getúlio Vargas, período em que se ampliava a reflexão dos artistas sobre o destino do homem e suas condições existenciais. A instabilidade política, as restrições à liberdade e as desigualdades sociais geravam um clima de incerteza e angústia que refletiram na obra de Drummond. Em seu texto “Inquietudes da poesia de Drummond”, Candido (1997, p. 96) afirma que “na obra de Drummond, a força dos problemas é tão intensa que o poema parece crescer e organizar-se em torno deles, como arquitetura que os projeta. Daí o relevo que assumem e a necessidade de identificá-los, através do sistema simbólico formados por eles”. Tal efeito é perceptível ao longo da leitura do poema “José”, uma vez que o ritmo se intensifica a cada verso, transmitindo a sensação de que a angústia cresce gradualmente. Por sua vez, em “Consolo na praia”, embora o sofrimento seja reconhecido, o tom torna-se mais solidário e acolhedor, apontando para a possibilidade de resistência e continuidade da vida. Veja:

Consolo na praia

Vamos, não chores.
A infância está perdida.
A mocidade está perdida.
Mas a vida não se perdeu.

O primeiro amor passou.
O segundo amor passou.
O terceiro amor passou.
Mas o coração continua.

Perdeste o melhor amigo.
 Não tentaste qualquer viagem.
 Não possuis carro, navio, terra.
 Mas tens um cão.

Algumas palavras duras,
 em voz mansa, te golpearam.
 Nunca, nunca cicatrizam.
 Mas, e o humor?

A injustiça não se resolve.
 À sombra do mundo errado
 murmuraste um protesto tímido.
 Mas virão outros.

Tudo somado, devias
 precipitar-te, de vez, nas águas.
 Estás nu na areia, no vento...
 Dorme, meu filho (Andrade, 2004, p. 38).

Em “Consolo na praia”, publicado primeiramente em 1945, no livro “A rosa do povo”, Drummond explora o sofrimento humano de forma acolhedora e reflexiva, reconhecendo a inevitabilidade das perdas e dores da vida. O eu lírico inicia com um convite de consolo: “Vamos, não chores. A infância está perdida. A mocidade está perdida. Mas a vida não se perdeu” (Andrade, 2004, p. 38), indicando que, apesar das frustrações, a existência continua. Nos versos: “O primeiro amor passou. O segundo amor passou. O terceiro amor passou. Mas o coração continua” o poema apresenta as perdas afetivas e materiais, como os amores que passam, amizades que se vão, em seguida ressalta a continuidade da vida e a resiliência do coração: “Mas o coração continua”.

Drummond também aborda as injustiças e dores emocionais, como as palavras duras que “nunca, nunca cicatrizam”, mas aponta pequenas formas de resistência, como o humor e a esperança de que “virão outros”. Nesse sentido, sua prática poética articula duas dimensões destacadas por Achcar (2000, p. 49): “fazer poesia é empenhar a vida na luta contra as palavras, na construção de objetos de palavras” e por outro lado, “participar da luta social, voltar-se contra as injustiças, solidarizar-se com suas vítimas, é entregar-se a impulsos humanitários, ou seja, a boas intenções”. Em “Consolo na praia” esses aspectos se combinam na forma como o poema reconhece a dor, mas ao mesmo tempo oferece consolo e reflexão, unindo a construção poética à solidariedade humana. Dessa forma, o verso final, “Dorme, meu filho”, transmite um sentimento de repouso e serenidade diante das perdas, reforçando o tom acolhedor e reflexivo do poema.

Na sequência apresenta-se “No meio do caminho”, um dos poemas de Drummond mais estudado pela crítica literária.

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 (Andrade, 2004, p. 267).

O poema “No meio do caminho”, do poeta itabirano, foi originalmente publicado na “Revista de Antropofagia” em 1928 e, posteriormente, incluído em “Alguma poesia”, em 1930. Aquele período, marcado pelas inovações do Modernismo brasileiro, é caracterizado pela experimentação formal e pela atenção aos desafios da vida cotidiana, que Drummond expressa de forma simbólica no poema por meio da presença constante de obstáculos. Essa interpretação encontra diálogo com a leitura de Candido, que afirma que, para o jovem poeta de “Alguma poesia” e para o poeta mais maduro de “Brejo das almas”, “a sociedade oferece obstáculos que impedem a plenitude dos atos e dos acontecimentos” (Candido, 1997, p. 76). Nessa perspectiva, a pedra presente no poema ultrapassa o plano individual, passando a representar também entraves sociais e existenciais, unindo a dimensão simbólica do objeto à reflexão sobre a condição humana frente às limitações impostas pelo contexto histórico e social.

Antonio Candido observa ainda que a própria estrutura do poema reforça essa noção de impedimento contínuo, pois a leitura confirma que “o meio do caminho é bloqueado topograficamente pela pedra, antes e depois, e que os obstáculos se encadeiam sem fim” (Candido, 1997, p. 76). A repetição do verso central intensifica essa sensação de bloqueio permanente, transformando a pedra em metáfora da condição humana e social vivida pelo sujeito poético. Essa centralidade do obstáculo na poesia de Drummond é confirmada por outros críticos, como Achcar (2000), que destaca a importância e a repercussão de “No meio do caminho” na trajetória do poeta:

“No meio do caminho” não foi o primeiro poema que Drummond publicou, mas foi seu batismo de fogo. Os ataques sofridos foram lembrados mais de uma vez, em poemas posteriores. Não obstante a amplitude e a diversidade da poesia drummondiana, a imagem da ‘pedra no meio do caminho’ constitui-se em seu símbolo mais marcante, e não sem razão, de tal forma é insistente em Drummond a expressão do impasse, da dificuldade, do obstáculo, da frustração, da não-transcendência (Achcar, 2000, p. 19).

Em síntese, “No meio do caminho” consolidou-se como marco do Modernismo brasileiro e símbolo central da poesia de Drummond ao transformar a pedra em metáfora de obstáculos persistentes, frustrações e limites da experiência humana e social.

Enfim, os poemas “No meio do caminho”, “José” e “Consolo na praia”, de Carlos Drummond de Andrade, embora dialoguem entre si por abordarem a condição humana, apresentam perspectivas distintas diante do sofrimento e das adversidades da vida. Dessa forma, os três poemas constroem um percurso que vai da consciência do obstáculo, passa pela crise existencial e culmina na tentativa de enfrentamento da dor.

Dando sequência, no dia 3 de maio, na 8ª aula da sequência didática, dentro da **Oficina 2**, foi realizada a etapa de **motivação**, cujo objetivo foi instigar os alunos a refletir sobre os títulos dos poemas. Esse momento se mostrou bastante produtivo, pois a maioria já havia realizado a leitura prévia em casa, o que corresponde ao que Cosson (2022b, p. 65) denomina de momento interior, ou seja, “aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura”. Nesse contexto, questões como “Quem seria José?”, “Qual o significado de consolo?” e “Por que no meio do caminho?” favoreceram a construção de reflexões críticas acerca dos poemas. Este foi um dos momentos em que os alunos demonstraram empolgação ao participar e manifestar seus pontos de vista.

A aluna J. M. comentou que José era o nome de seu pai e que ele se parecia muito com o personagem de Drummond, destacando que ele nunca “entregou os pontos” diante das muitas dificuldades que enfrentou. De forma semelhante, J. P. relatou que, ao ler o título do poema “No meio do caminho”, pensou inicialmente que se tratasse de um acidente na estrada, pois a primeira coisa que veio em sua mente foi um episódio vivido durante uma viagem à casa de seus pais, em Brasília. Nesse sentido, Cosson (2022a, p. 170) afirma que “a leitura de uma obra sempre envolverá, de uma forma ou de outra, a experiência prévia do leitor, seus conhecimentos formais e informais do mundo”. Esse conceito ficou evidente durante a oficina, quando os alunos compartilharam suas experiências relacionando-as com os títulos dos poemas. Além disso, foi exibido um vídeo com imagens relacionadas aos poemas, no qual os alunos deveriam adivinhar a qual poema cada sequência correspondia, o que aumentou ainda mais a participação e a interação.

Como estratégia de sensibilização e aprofundamento da leitura poética, foram desenvolvidas diferentes práticas de leitura em sala de aula, considerando-se que a leitura silenciosa individual dos poemas já havia sido realizada previamente em casa. Para essa etapa foram necessárias duas aulas (9ª e 10ª), realizadas no dia 3 de maio, garantindo tempo adequado

para que os alunos explorassem e compreendessem os textos com mais profundidade. Para tal, buscou-se diversificar os recursos de leitura, incluindo materiais audiovisuais que pudessem aproximar os alunos da experiência poética de maneira mais sensorial (Fotografia 6).

Fotografia 6 - Momento de motivação da 2ª oficina para os alunos do 3º período da EJA - 2024



Fonte: Elaboração própria e arquivo pessoal (2024).

A exibição do vídeo “Consolo na praia”, na voz de Carlos Drummond de Andrade, despertou o interesse dos alunos, que demonstraram apreciação ao ouvir a voz do próprio poeta, o que favoreceu maior envolvimento com o texto e a compreensão dos efeitos de sentido produzidos pela entonação (Fotografia 7). Em seguida, realizou-se a leitura em voz alta do poema “José”, sendo que cada aluno ficou responsável por um verso. Inicialmente o revezamento foi feito de maneira aleatória, o que gerou confusão, já que alguns alunos iniciavam a leitura ao mesmo tempo e havia certa dificuldade de acompanhar a sequência do poema. Diante disso, para tornar a atividade mais organizada, passou-se a seguir a ordem da fila, de modo que cada aluno soubesse exatamente quando ler. Essa organização permitiu que todos participassem de forma clara e estruturada, favorecendo a atenção ao texto, a percepção do ritmo do poema e o engajamento coletivo. Esse é o papel do mediador: observar o desenvolvimento das atividades e ajustar o planejamento sempre que necessário.

Fotografia 7 - Exibição do vídeo declamando o poema “Consolo na praia” na voz de Drummond



Fonte: Elaboração própria (2024).

Por fim, o poema “No meio do caminho” foi lido em forma de jogral, favorecendo o trabalho com ritmo, repetição e entonação. Para isso, três grupos foram formados, ficando cada um responsável pela recitação de uma parte do poema, o que contribuiu para uma melhor organização e colaboração entre os alunos. Conforme elucidada Paz (1982, p. 47), poeta e leitor pertencem à mesma realidade considerando que “o poema é uma criação original e única, mas também é leitura e recitação – participação. O poeta o cria; o povo, ao recitá-lo, recria-o”. Seguindo essa dinâmica, a leitura foi realizada várias vezes, até que todos conseguissem manter o mesmo compasso, o qual, em alguns momentos, foi quebrado, provocando risos entre os estudantes, que se divertiram com a experiência e colaboraram entre si. Esse efeito do ritmo, de gerar expectativa e reação quando interrompido, pode ser observado nas palavras de Antonio Candido:

O ritmo provoca uma expectativa, suscita um anelo. Se é interrompido, sentimos um choque. Algo se rompeu. Se continua, esperamos alguma coisa que não conseguimos nomear. O ritmo engendra em nós uma disposição de ânimo que só poderá se acalmar quando sobrevir ‘algo’. Coloca-nos em atitude de espera. Sentimos que o ritmo é um ‘ir em direção a’ alguma coisa, ainda que não saibamos o que seja essa coisa. Todo ritmo é sentido de algo. Assim, o ritmo não é exclusivamente uma medida vazia de conteúdo, mas uma direção, um sentido (Candido, 1997, p. 68).

Essa abordagem justifica-se, pois, conforme Candido (1997, p. 70), “o ritmo não é medida, nem algo que está fora de nós; somos nós mesmos que nos transformamos em ritmo e rumamos para ‘algo’. O ritmo é sentido e diz algo”. Essa reflexão permite perceber que trabalhar o ritmo de forma prática, como no jogral, não só aproxima os estudantes do texto, mas também estimula a atenção, a colaboração e o prazer na aprendizagem.

Finalizada a leitura dos poemas, os alunos foram convidados a realizar sua **interpretação**, com o objetivo de aprofundar a compreensão dos textos, considerando tanto seus aspectos estruturais quanto seus significados. Essa etapa, ocorrida também no dia 3 de maio e distribuída em duas aulas, (11^a e 12^a), possibilitou que os estudantes se dedicassem com atenção à interpretação dos poemas. Nesse processo de análise, por meio das questões norteadoras elaboradas pela professora pesquisadora, ao serem questionados sobre os sentidos produzidos pelo texto com a escolha do nome José para o poema, a maioria dos alunos apresentou interpretações semelhantes e compreendeu que Drummond quis criar um personagem simbólico universal, representando qualquer indivíduo que possa se ver refletido no personagem.

A. L. B. observou que “ao escolher o nome José para o poema, Carlos Drummond pode ter tido a intenção de representar, por meio dele, o homem comum que passa pelos mesmos problemas”. De forma semelhante, T. F. S. comentou que “José é um nome comum e pode ser qualquer um de nós”. Outra aluna acrescentou que “ele está se referindo a qualquer pessoa que se colocar no lugar de José”, enquanto A. N. considerou que o nome foi escolhido “para representar alguém comum, para que o leitor possa se familiarizar com mais facilidade em relação a mensagem que o texto quer passar”.

Por outro lado, alguns alunos não realizaram uma leitura mais aprofundada sobre o personagem. R. G. S. comentou que “é porque José é um nome fácil de pronunciar”; J. S. acrescentou: “É porque José é um nome bonito e, por isso, foi escolhido”. Esse episódio ilustra a ideia de Pound (2007, p. 139), segundo a qual “não cabe ao professor impor uma opinião. O melhor que pode fazer, para si próprio ou para seu aluno, é tomar algumas precauções ou colocar o aluno em posição de tomá-las”. Nesse sentido, o papel do professor é mediar a interpretação, evitando que os alunos construam sentidos muito distorcidos do texto. Como afirma Cosson (2022b, p. 41), “Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto”. O autor ainda ressalta que esse contexto “é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor”, ou seja, para que a leitura faça sentido, é necessário que texto e leitor se encontrem de forma complementar.

Sobre o poema em si destacou-se, entre outros aspectos, a discussão acerca da repetição de “tinha uma pedra” no decorrer do poema. Ao serem questionados sobre o motivo dessa repetição das respostas, os alunos foram quase unânimes ao apontar que o autor buscou intensificar a ideia de que a vida é marcada por obstáculos constantes. Essa leitura que os alunos apontaram encontra respaldo na análise de Candido (1997), quando este discute a estrutura do poema e os efeitos produzidos pela repetição do verso central. Conforme o autor: “A leitura

optativa a partir do terceiro verso (que se abre para os dois lados, sendo fim do segundo ou começo do quarto) confirma que o meio do caminho é bloqueado topograficamente pela pedra antes e depois, e que os obstáculos se encadeiam sem fim” (Candido, 1997, p. 76).

Essa perspectiva teórica dialoga diretamente com as interpretações construídas pelos estudantes. A. C. M. afirmou: “Essa repetição enfatiza a presença de obstáculos constantemente em nossas vidas e que não tem como fugir”. De modo semelhante M. M. S. destacou que a repetição serve “para demonstrar que ao longo do caminho a gente se depara com vários problemas, que podem ser uma doença, desemprego, depressão, fome, tantas coisas”. Outros alunos reforçaram essa leitura ao relacionar a repetição do verso à trajetória humana. P. A. C. afirmou que “a repetição enfatiza nossa caminhada pela vida; sempre vai haver essas pedras, sempre vamos ter problemas e dificuldades no meio do caminho”. Na mesma perspectiva, E. J. S. comentou: “Para mim, o Drummond quis mostrar que o ser humano, desde que nasce, vai passar por dificuldades, e que elas são constantes”.

Em relação ao poema “Consolo na praia” foram apresentados dois questionamentos aos alunos, focalizando os elementos gráficos e seus efeitos sobre a leitura. Como aponta Antunes (2010, p. 175), o sentido de qualquer texto “se constrói na articulação entre partes e todo, entre o lexical e o gramatical, entre o linguístico e o pragmático; entre o texto e a situação de comunicação. Qualquer isolamento de um desses elementos reduz a significação e a funcionalidade das ações de linguagem”. Essa perspectiva evidencia a importância de observar detalhes aparentemente simples, como palavras ou sinais, para compreender os efeitos de sentido no poema. Assim, é possível observar como certas escolhas lexicais do autor geram efeitos significativos de sentido no leitor.

Um dos pontos de análise dirige-se à repetição da palavra “mas” em cada estrofe do poema, que estabelece uma contraposição entre as ideias expressas: “Mas a vida não se perdeu”, “Mas o coração continua”, “Mas tens um cão”, “Mas e o humor?” e “Mas virão outros”. Vale ressaltar que os alunos conseguiram identificar a conjunção adversativa quando foi perguntado qual palavra causava esse efeito de contraposição no poema. Ao serem indagados sobre o uso dessa palavra, J. B. comentou que “apesar de todos os momentos ruins apontados no poema, o autor quis passar a ideia de que devemos persistir e seguir em frente”. Por sua vez, K. P. M. acrescentou: “Mesmo que ele tenha perdido tudo, ainda há esperança”. Dando continuidade às reflexões dos colegas, C. E. R. afirmou: “O autor, quando utilizou a palavra ‘mas’ por várias vezes, quis mostrar que na vida as pessoas perdem seus amores, amigos, nem sempre serão reconhecidas, mas pra tudo há uma solução”. Em tom de brincadeira ele acrescentou que “só não há solução para a morte, pois ela chega e leva”. A partir das interpretações dos alunos em

relação ao emprego da palavra “mas” percebe-se que Drummond atingiu seu objetivo, que consiste em mostrar que, mesmo diante das adversidades, há sempre espaço para continuidade e resiliência. O poema cria uma tensão entre o que seria desejável, ou seja, infância, amor, justiça, e o que realmente existe: perdas, frustrações e pequenas alegrias, como a companhia de um cão. O consolo está sempre em contraste com a dura realidade, o que evidencia a forma como a ironia permeia o texto. Essa ironia sutil, que combina melancolia e humor contido, foi percebida por alguns alunos, ao notarem que o eu poético apresenta primeiro as perdas e só em seguida oferece algum consolo diante de situações inevitáveis. Essa leitura ficou evidenciada na fala de G. N. P.: “Grande consolo, professora, primeiro ele despeja as coisas ruins e só depois ele ‘consola’”.

O segundo questionamento envolve o efeito de sentido provocado pela repetição do advérbio “nunca” na seguinte estrofe: “Algumas palavras duras, / em voz mansa, te golpearam. / Nunca, nunca cicatrizam”. A repetição desse advérbio enfatiza a persistência e a intensidade do sentimento ou situação descrita, mostrando que algumas palavras, mesmo ditas de forma calma, podem deixar marcas emocionais profundas e duradouras. Ao analisar as reflexões feitas pelos alunos, o que foi constatado é que a maioria conseguiu compreender o propósito do emprego desse termo. A. G. N. comentou que “uma palavra mal falada, mesmo que de forma suave, acaba deixando marcas profundas em nossos corações”. De maneira semelhante, A. M. D. acrescentou que “algumas coisas ditas, mesmo com o passar do tempo, nunca iremos esquecer e sempre ficarão marcadas de alguma forma”. P. R. S. reforçou essa ideia ao afirmar que “há palavras que causam dores e que, sempre que são lembradas, voltam a doer, permanecendo na memória”. Essas interpretações evidenciam a força expressiva da linguagem poética, confirmando a afirmação de Paz (1982, p. 55) de que “o poema é feito de palavras necessárias e insubstituíveis”. Assim, as interpretações dos estudantes revelam a expressividade da linguagem poética, dialogando com a concepção do citado autor de que “o poema é feito de palavras necessárias e insubstituíveis”.

Após essa etapa de análise e interpretação, que evidenciou a sensibilidade dos alunos diante da linguagem poética, avançou-se para as produções escritas desenvolvidas pelos estudantes na segunda oficina, as quais estão apresentadas na próxima seção.

4.2.1 Produções dos alunos – 2ª oficina: escrita criativa

Para finalizar a Oficina 2, correspondente à 13ª e 14ª aulas, realizada no dia 6 de maio, os alunos produziram seus textos a partir da proposta da escrita criativa. Cada aluno ou dupla

escolheu um dos poemas trabalhados ao longo da oficina para realizar a produção escrita. A atividade foi desenvolvida majoritariamente em duplas, atendendo ao pedido da maioria dos estudantes, embora alguns tenham optado pela produção individual, escolha que foi respeitada.

Para os poemas “José” e “No meio do caminho” solicitou-se que os alunos mantivessem o ritmo do texto original, realizando uma interpretação criativa. Já em relação ao poema “Consolo na praia” foi proposta a escrita de uma carta direcionada ao interlocutor do poema, aquele que se encontra à beira da praia, chorando em razão de suas perdas. A proposta de produção dessa oficina está apoiada na concepção de escrita como reescrita apresentada por Houdart-Mérot (2013), que afirma:

Transformar a leitura em escrita poderia ser uma das maneiras de tornar a leitura verdadeiramente criativa e o leitor um ator por inteiro: com a condição de não procurar nesse exercício de reescrita qualquer ‘fidelidade’ para com o texto, de romper com a ideia de contrassenso, inevitável, em compensação, num exercício de comentário. Se é verdade que, em uma ótica de comentário, a interpretação tem os limites que impõe o texto comentado, ao contrário, quando a leitura se faz reescrita, novas aberturas são possíveis (Houdart-Mérot, 2013, p. 114).

A escrita literária exerce influência significativa na formação do estudante e constitui um componente central da leitura subjetiva. Permitir que os alunos produzam textos a partir de suas leituras, utilizando o texto literário como ponto de partida – neste caso, os poemas de Drummond, possibilita intervenções criativas, como a reorganização de elementos do texto original, a inclusão ou supressão de informações, rompendo com a fidelidade estrita à obra lida.

Definidos os critérios, os alunos se organizaram e produziram poemas e cartas significativas, evidenciando criatividade, envolvimento e apropriação das leituras realizadas. A seguir estão algumas das produções dos estudantes, que demonstraram grande entusiasmo ao realizar a atividade. Para iniciar, destaca-se três trabalhos inspirados no poema “José”.

Lajeado

E agora, Lajeado?
A rua sumiu,
o povo não dormiu,
a ponte caiu,
os postes a correnteza levou,
e agora, Lajeado?
E agora, povo do Lajeado?
sem casa para morar,
tudo veio a inundar,
Sem cama para dormir,
sem ter para onde ir,
E agora, povo lajeadense?

Está triste,

está sem lar,
 está a chorar
 já não pode estudar,
 já não pode comprar,
 andar já não pode,
 pois a rua inundada ficou,
 a felicidade não surgiu,
 a dor apareceu,
 o sol não raiou,
 tudo nublado ficou,
 a chuva não parou,
 tudo molhado ficou,
 a veste não secou,
 E agora, Lajeado?

E agora, Lajeado?
 É com grande pesar,
 que venho te falar,
 que a dor e o sofrimento,
 breve irá findar,
 pois as águas irão cessar ,
 a terra irá surgir,
 tudo novo se fará,
 a esperança - surgirá?

Tem helicóptero,
 mas não pode pousar,
 heliponto não vai encontrar,
 enquanto a chuva não parar,
 quer a noite iluminar,
 mas a usina quebrou,
 e nada ficou,
 Lajeado, e agora?

Se você clamasse,
 se você lamentasse,
 se você chorasse pela manhã,
 se você desistisse,
 se você sumisse,
 se você esperneasse,
 se você desesperasse,
 Mas você não desespera,
 você é duro, Lajeado!

Em cima do telhado,
 esperando o socorro chegar,
 sem proteção,
 pessoas e animais sem tocar o chão,
 sem transporte que funcione,
 que saia do lugar,
 não resta opção, terá que aguentar,
 você vai embora, povo lajeadense?
 Para onde?
 (M. S. e T. N.)

Pai

E agora, Pai?
 O ano passou,
 o vento sussurrou,

meu brilho sumiu,
 a noite chegou,
 e agora, pai?
 e agora, eu?
 você que é sem tempo,
 não vem nos visitar,
 você que é sem palavras,
 que só sabe prometer,
 e agora, pai?

E agora, pai?
 está sem estrutura,
 está sem seus amores,
 já não podemos nos ver mais,
 já não podemos nos abraçar,
 nos reunirmos, já não podemos mais,
 você não nos procura mais,
 nosso corações já não são mais os mesmos,
 nossas risadas já não são ouvidas,
 não temos mais alegria como antes,
 e tudo mudou,
 E agora, pai?

E agora, pai?
 seu jeito grosso de ser,
 sua falta de sabedoria,
 sua ausência na família,
 seus vícios sem medidas,
 sua falta de compromisso,
 que nos faz sofrer,
 sua falta de consideração
 que machuca meu coração,
 e agora, pai?

Agora quer afeto,
 mas afeto não há,
 quer o amor de seus filhos,
 mas o amor secou,
 quer ir para a nossa casa,
 mas a porta fechou,
 e a saudade é o que restou,
 Pai, e agora?

Se você nos escutasse,
 se você nos ouvisse,
 se você tivesse empatia,
 se você tivesse tempo,
 tudo seria diferente,
 E agora, pai?
 Agora é tarde demais!
 (G. M. S. e M. V. S.)

Benedito Lucimar

E agora, Benedito Lucimar?
 o semestre acabou,
 as aulas terminaram,
 o povo vai entrar de férias,
 o tempo passou,
 e agora, Benedito Lucimar?

e agora, minha amada escola?
 você que nos ensina,
 você que nos acolhe todos os dias,
 que nos sacia com a merenda mais top,
 que ama nos receber,
 e agora, Benedito Lucimar?

Vai ficar sem o 3º B de 2024,
 Sem seus alunos exemplares,
 vai sentir falta da gente,
 já não poderá nos ver,
 nos esperar, não poderá
 fazer chamada, também não,
 o semestre findou,
 a formatura veio,
 o canudo veio,
 e tudo deu certo,
 e tudo fluiu,
 e a vitória veio,
 E agora, Benedito Lucimar?

Seu ensino de excelência,
 sua quadra de esporte,
 sua sala de vídeo,
 sua biblioteca cheia de livros,
 seu laboratório de informática,
 seus professores que nunca faltam,
 nosso R\$111 reais todo mês – e agora?

Com o canudo na mão,
 as portas vão se abrir,
 e a vida vamos seguir,
 no ENEM vamos passar,
 para uma faculdade realizar,
 e os objetivos alcançar,
 Benedito Lucimar, obrigado!

Por mais que faltamos,
 por mais que reclamamos,
 por mais que choramos,
 você sempre esteve ao nosso lado,
 ligando e mandando mensagens,
 chamando no grupo,
 mas nem sempre comparecíamos,
 você nunca desistiu,
 e tava ali, sempre ligando!
 e nos esperando.
 E agora, Benedito Lucimar?

Benedito Lucimar, saudades vai ficar!
 (D. P. e D. R.)

No poema “Lajeado” os estudantes M. S. e T. N. optaram por escrever sobre os impactos da enchente que houve no Rio Grande do Sul, na cidade de Lajeado, mesclando relatos de destruição, sofrimento e esperança. O texto enfatiza a precariedade das condições enfrentadas pela população, ao mesmo tempo em que ressalta a resistência e a resiliência do povo: “Mas

você não desespera, você é duro, Lajeado!”. A escolha pelo recurso da repetição da expressão “E agora?” reforça o sentido de urgência, preocupação e também de solidariedade diante das adversidades. A produção exemplifica como os alunos transformaram a leitura do poema de Drummond em uma expressão de experiências existenciais concretas.

O poema “Pai”, de G. M. S. e M. V. S., concentra-se nas relações familiares e na ausência afetiva. Vale ressaltar que esses dois estudantes são irmãos e comentaram que o poema se baseia em suas próprias experiências e na relação com o pai, tornando o texto ainda mais pessoal e íntimo. A estrutura repetitiva e interrogativa, presente em perguntas como “E agora, pai?”, cria ritmo e tensão emocional, permitindo que o leitor acompanhe a dor, a frustração e a saudade expressas pelos autores. Por meio desse exercício os estudantes puderam explorar os efeitos da linguagem poética na construção de sentido e no compartilhamento de experiências existenciais familiares.

Em “Benedito Lucimar”, de D. P. e D. R., a produção se concentra na vivência escolar e no vínculo afetivo com a instituição e os professores. O poema transita entre memórias de sala de aula, experiências cotidianas e perspectivas de futuro, com destaque para sentimentos de gratidão e reconhecimento. O nome da escola, que aparece várias vezes no poema, reforça a ligação emocional dos alunos com o espaço escolar. Além disso, o poema revela reflexões sobre a passagem do tempo, conquistas pessoais e coletivas e a continuidade da trajetória acadêmica, conectando experiências individuais a um contexto social mais amplo.

De acordo com a leitura dos três poemas apresentados, pode-se perceber que todos eles apresentam aspectos relacionados à realidade dos estudantes e que, de certa forma, marcaram suas memórias, o que evidencia o poder de humanização da literatura, dialogando com o pensamento de Candido (2004, p. 176), quando ele afirma que a literatura “tem papel formador de personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade”, pois constitui uma forma de expressão, isto é, “manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos”. Ao entrar em contato com conflitos, emoções, desigualdades e contradições retratadas nas obras literárias o sujeito amplia sua sensibilidade, desenvolve empatia e constrói uma compreensão mais profunda do mundo e de si mesmo.

Dando sequência, apresenta-se, a seguir, duas produções dos estudantes em formato de carta inspiradas no poema “Consolo na praia”, as quais revelam sensibilidade e envolvimento dos alunos na atividade proposta. Destaca-se as cartas “Não vale a pena desistir” (E. K. M.) e “Para você: ainda há aurora e sorrisos” (D. J. S.), ambas centradas em reflexões sobre a vida, a superação e a persistência diante das dificuldades.

Não vale a pena desistir

Qual é o motivo do choro? Está chorando porque perdeu algo? Perdeu a vontade de viver, né? É, eu sei como você se sente, pois já passei por isso. As pessoas sofrem, todos nós sofremos. Mas será que esse sofrimento é motivo suficiente para você parar de lutar? Pode ser que você diga que sim, pode ser que diga que não!

Para que estudar se um dia vou morrer? Para que trabalhar se um dia vou morrer? Para que amar se um dia vou morrer? Para que viver se um dia vou morrer? Essas são algumas perguntas de pessoas como você, que já se cansou da vida.

Você pode chorar sim, até porque chorar nos ajuda a desabafar. Você só não pode é desistir porque a vida é cheia de altos e baixos. Então sempre haverá perdas, mas haverá coisas boas também.

Deixo essa carta para você que já perdeu a vontade de viver. Jamais desista, pois você é uma pessoa maravilhosa para deixar de existir (E. K. M.).

Para você: ainda há aurora e sorrisos

Vamos, bola pra frente. O que aconteceu na sua infância já passou, a adolescência não foi em vão. A vida sempre renasce. Você teve vários amores e algumas paixões que foram rápidas, mas o coração ainda pulsa cada vez mais forte. Não pense em desistir só porque a vida em alguns momentos foi cruel com você. É assim mesmo, nem sempre as coisas saem como planejamos.

O seu amigo se foi, mas você está aqui e pode fazer novas amizades.

As vezes ouvimos o que não queremos, até mesmo de quem nós amamos, mas não fique triste por isso. Permaneça firme nessa caminhada que é a vida. Não fique desesperado porque isso não vai resolver nada, pelo contrário, só vai deixar você ainda mais triste.

Amigo, a justiça nos trai, o mundo não é justo. Gritamos mas ninguém as vezes ninguém nos ouve, como no poema José. Seja duro como José de Carlos Drummond. Não morra! Tudo o que passamos serve para nos mostrar como é a vida é dura e bela ao mesmo tempo. Nenhuma tristeza dura para sempre, nem mesmo as alegrias. Então, pra que ficar sofrendo?

Abra seus olhos e veja a aurora que nos traz boas novas todos os dias. Não desista de seus sonhos, pois vale a pena seguir em frente. Digo isso baseado em minha experiência! Dorme, meu amigo. Amanhã é outro dia! (D. J. S.).

A partir das cartas analisadas, constata-se que, na primeira produção, E. K. dirige-se ao interlocutor de forma empática, reconhecendo a dor e o sofrimento humano, enquanto reforça que tais obstáculos não devem ser motivo para abandonar a luta pela vida. Por meio de perguntas retóricas e de uma linguagem acolhedora ele enfatiza que, apesar das perdas e das adversidades, ainda existem momentos significativos, alegrias e oportunidades de seguir adiante. De maneira semelhante D. J. articula conselhos e reflexões de cunho existencial, retomando frustrações e perdas afetivas, ao mesmo tempo em que encoraja o destinatário a permanecer firme e a reconhecer, simultaneamente, a beleza e a dureza da vida. Ao fazer referência ao poema “José”, de Drummond, D. J. sugere que os desafios enfrentados podem ser superados por meio da coragem, da resiliência e da esperança, destacando que nem todas as tristezas são permanentes.

De acordo com Pilati (2018, p. 38), a literatura é uma forma de conhecimento da vida humana, sendo que “criar e ler literatura é, em alguma medida, formar ativamente uma certa interpretação da realidade, que nos torna mais íntimos das contradições e das grandes perguntas que se apresentam incontornáveis aos nossos olhos de sujeitos sociais”. Assim, pode-se compreender a literatura como uma ferramenta de conhecimento e reflexão da vida humana. Ler ou escrever nos ajuda a interpretar o mundo e a compreender conflitos e dilemas, assim como nos torna mais conscientes das questões fundamentais que enfrentamos como seres sociais.

Em continuidade à atividade, na sequência analisa-se quatro produções inspiradas no poema “No meio do caminho”, mostrando a diversidade de leituras e interpretações realizadas pelos estudantes.

No meio da estrada

No meio da estrada tinha um obstáculo
Tinha um obstáculo no meio da estrada
tinha um obstáculo
no meio da estrada tinha um obstáculo.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas lutas tão cansativas.
Não quero me lembrar mais desse acontecimento
tinha um obstáculo
tinha um obstáculo no meio da estrada
no meio da estrada tinha um obstáculo.
(M. P. S.)

No meio do sertão

No meio do sertão há uma seca
uma seca que matava as plantações
uma seca que matava os animais
no meio do sertão há uma seca horrível

No meio do sertão há cactos
cactos com espinhos afiados
Espinhas que machucava o coração
coração que é fraco é frágil
há uma seca no meio do sertão
no meio do sertão há uma seca.
(J. D. S.)

No meio da escuridão

No meio da escuridão tinha um crack
tinha um crack no meio da escuridão
tinha um crack
no meio da escuridão tinha um crack.

Nunca me envolverei novamente

na vida tão perigosa que eu me encontrava.
 Nunca me envolverei novamente
 tinha um crack
 tinha um crack no meio da escuridão
 no meio da escuridão tinha um crack.
 (M. R. S.)

Na minha vida tinha um Pokémon

No meio do caminho tinha um Pokémon
 Tinha um Pokémon no meio do caminho
 Tinha um Pokémon
 No meio do caminho tinha um Pokémon.

Nunca me esquecerei que um dia eu caeci
 Na vida de minhas retinas tão viciadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha um Pokémon
 Tinha um Pokémon
 Tinha um Pokémon em cada esquina
 Em cada esquina tinha um Pokémon.
 (I. L. N.)

As produções “No meio da estrada” (M. P. S.), “No meio do sertão” (J. D. S.), “No meio da escuridão” (M. R. S.) e “Na minha vida tinha um Pokémon” (I. L. N.) são exemplos de poemas em que os alunos exploraram repetições e variações temáticas inspiradas no poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade.

Em “No meio da estrada” M. P. S. utiliza a repetição do verso “no meio da estrada tinha um obstáculo” para enfatizar os desafios e as dificuldades enfrentados na vida cotidiana. A insistência do refrão cria ritmo e reforça o impacto emocional, destacando o peso simbólico do obstáculo na trajetória do sujeito poético. Já em “No meio do sertão” J. D. evoca a aridez do ambiente e os sofrimentos que dele decorrem. A repetição da palavra “seca” e a descrição detalhada de cactos e espinhos transmitem tanto a dureza do sertão quanto a fragilidade do coração humano diante das adversidades, estabelecendo um paralelo entre o ambiente e a experiência existencial. Por sua vez, em “No meio da escuridão” M. R. aborda o tema da vulnerabilidade e dos riscos da vida em contextos perigosos, utilizando a repetição da palavra “crack” para evidenciar a persistência da tentação ou do perigo, assim como a necessidade de cautela e aprendizado com os próprios erros. O referido aluno relatou, à pesquisadora, que o poema se inspira em sua própria experiência: “Professora, eu fui usuário de crack por muito tempo, perdi muitas coisas na minha vida por causa disso. Mas graças a Deus e à minha atual esposa eu saí desse mundo escuro. Não desejo pra ninguém o que eu passei”. Este relato demonstra que a literatura possibilita refletir sobre experiências de vida, transformando vivências pessoais em expressão criativa e fonte de aprendizado para si e para os outros. Por fim, “Na minha vida tinha um Pokémon”, de I. L., apresenta uma releitura lúdica do poema

original. A repetição do termo “Pokémon” e a menção aos vícios visuais e digitais da vida cotidiana aparecem em forma de humor, uma das características presentes na obra drummondiana. De acordo com Paz (1982, p. 48), “o humor é uma das maiores armas da poesia”.

Essas produções evidenciam a capacidade de apropriação e recriação dos estudantes, que, a partir de uma estrutura poética conhecida, construíram seus próprios textos, refletindo sobre obstáculos, contextos de vida e experiências pessoais. A repetição, marca do poema de Drummond, é explorada para dar ritmo, reforçar sentidos e permitir que cada aluno insira sua perspectiva, tornando a leitura e a escrita experiências criativas e existenciais. Essa reflexão encontra respaldo no pensamento de Houdart-Mérot (2013), o qual afirma que não se deve limitar a leitura literária ao comentário apenas e que associar a ele “formas de apropriação mais livres, pela reescrita, em suas formas mais variadas, é talvez uma maneira entre outras de deixar espaço a uma forma de admiração fecunda, aquela que transforma em incitação para escrever e pensar por si mesmo (Houdart-Mérot, 2013, p. 115). Nesse sentido, as produções confirmam que a leitura literária, aliada à reescrita, possibilita que os estudantes assumam uma postura ativa e criativa diante do texto.

Passa-se agora para a terceira oficina, em que os estudantes tiveram como referência os poemas: “Na praça de convites”, “Sentimento do mundo”, “Congresso internacional do medo”, “Lembrança do mundo antigo” e “Mãos dadas”. Durante a atividade eles aprofundaram a leitura poética e produziram textos relacionados às suas próprias interpretações e vivências.

4.3 Oficina 3 (7 aulas) – “Na praça de convites”

A terceira oficina da sequência didática foi composta por apenas uma seção da “Antologia poética” de Drummond denominada “**Na praça de convites**”, que contemplou os poemas “Sentimento do mundo”, “Congresso internacional do medo”, “Lembrança do mundo antigo” e “Mãos dadas”. Em relação à esta seção, traz-se o pensamento de Chaves (1993):

Entre outros, o compromisso do poeta deve ser o de apontar os perigos dessa sociedade que alimenta a automatização da vida. A convicção de que a poesia deve ser também um espaço de conscientização é que leva Drummond à ‘praça’. E se o poeta brinca é para, através da brincadeira, mostrar um outro jogo: o jogo da resistência quando tudo convida ao desânimo e à alienação (Chaves, 1993, p. 65).

Chaves (1993) indica que Drummond vê a poesia como algo que ultrapassa o conceito de arte, sendo um espaço para despertar a consciência. A referência à “praça” sugere um lugar

público, coletivo, onde o poeta coloca suas ideias à disposição de todos, buscando diálogo com a sociedade.

Barbosa (1988, p. 94), por sua vez, complementa essa visão ao afirmar que “a maturação do poeta coincide com um processo histórico de tensões e lutas internas e externas: crise social e política dentro e fora do país, guerras, regimes totalitários e abuso de poder. E a sensibilidade poética drummondiana não assiste imune a este espetáculo”. Essas reflexões evidenciam como a poesia de Drummond, sensível ao contexto social e histórico, oferece, aos estudantes, uma oportunidade de compreender o papel crítico da literatura, estimulando a reflexão sobre a responsabilidade social, a empatia e o engajamento pessoal.

A seguir estão apresentados os poemas trabalhados nesta oficina, todos publicados primeiramente no livro “Sentimento do mundo”, de 1940, os quais abordam o universo emocional, os temores sociais, as memórias históricas e a união entre as pessoas, acompanhados de uma análise global e da proposta de escrita criativa desenvolvida pelos alunos.

Sentimento do mundo

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.

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

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.

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 (Andrade, 2004, p. 154).

Em “Sentimento do mundo” Drummond expressa a angústia de um sujeito que se percebe pequeno diante das dores coletivas e das violências do mundo. O eu lírico carrega um profundo sentimento de impotência, como se suas mãos fossem insuficientes para acolher tanto sofrimento, medo e injustiça. A presença da guerra, da morte e da solidão revela um cenário marcado pela desumanização. No entanto, ao reconhecer sua fragilidade e pedir perdão, o poema reafirma a dimensão humana da poesia, que não oferece respostas prontas, mas dá voz à dor, à memória e à empatia diante da condição humana.

A reflexão de Candido (1997, p. 226) complementa essa perspectiva quando o autor afirma que “o poema, ser de palavras, vai mais além das palavras e a história não esgota o sentido do poema; mas o poema não teria sentido – nem sequer existência – sem a história, sem a comunidade que o alimenta e à qual alimenta”. Ou seja, o poema é um produto cultural, criado dentro de um contexto histórico e social que o sustenta e lhe dá forma. Ele é, portanto, um reflexo da realidade e só adquire sentido a partir da relação que estabelece com a história e com a sociedade que o gera e o interpreta.

Dando continuidade, apresenta-se o poema “Congresso internacional do medo”.

Congresso internacional do medo

Provisoriamente não cantaremos o amor,
que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos.
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,
cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos democratas,
cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte,
depois morreremos de medo
e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas (Andrade, 2004, p. 159).

O poema “Congresso internacional do medo” assume um caráter reflexivo e crítico ao denunciar o clima de medo generalizado da década de 1940, marcado pela Segunda Guerra Mundial e pela opressão política, contexto histórico em que foi escrito. Ao empregar a palavra “internacional” o poeta destaca a dimensão global do sofrimento vivido naquele período pelas pessoas. Nesse contexto, como observa Antonio Candido:

A sufocação do ser, que vimos sob as formas do emparedamento e da mutilação no plano individual, aparece no plano social como o medo – motivo importante na tomada de consciência do poeta e da maturidade. O medo paralisa, sepulta os homens no isolamento, impede a queda das barreiras e conserva o mundo caduco (Candido, 1997, p. 77).

Esse sentimento de opressão e paralisia está refletido nos seguintes versos de Drummond: “Provisoriamente não cantaremos o amor / Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços / o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas” (Andrade, 2004, p. 159). Essas passagens revelam como o medo permeia o cotidiano e afeta as relações humanas, criando um clima de desconfiança e inibição. Ele se torna um elemento central na vida das pessoas, restringindo suas emoções, afastando-as do afeto e impondo uma realidade de controle e opressão. O medo, como força invisível, “esteriliza” os gestos e as interações, tornando-as vazias e sem esperança.

No mesmo sentido, o poema "Lembrança do mundo antigo" dá continuidade à reflexão sobre as angústias causadas pela Segunda Guerra Mundial, retratando a nostalgia por tempos de paz, em contraste com a barbárie do presente.

Lembrança do mundo antigo

Clara passeava no jardim com as crianças.
O céu era verde sobre o gramado,
a água era dourada sob as pontes,
outros elementos eram azuis, róseos, alaranjados,
o guarda-civil sorria, passavam bicicletas,
a menina pisou a relva para pegar um pássaro,
o mundo inteiro, a Alemanha, a China, tudo era tranquilo em redor de Clara.

As crianças olhavam para o céu: não era proibido.
A boca, o nariz, os olhos estavam abertos. Não havia perigo.
Os perigos que Clara temia eram a gripe, o calor, os insetos.
Clara tinha medo de perder o bonde das 11 horas,
esperava cartas que custavam a chegar,
nem sempre podia usar vestido novo. Mas passeava no jardim, pela manhã!!!
Havia jardins, havia manhãs naquele tempo!!! (Andrade, 2004, p. 156).

No poema “Lembrança do mundo antigo” Drummond contrasta a memória de um passado tranquilo e harmonioso, representado por Clara passeando no jardim, com a realidade atual, marcada pelo medo e pela insegurança trazidos pelo contexto histórico da Segunda Guerra Mundial. O uso do pretérito evidencia a leveza, a liberdade e a simplicidade da vida anterior, enquanto o presente é vivido sob tensão e incerteza, mostrando como os conflitos e as ameaças globais afetam emocionalmente o cotidiano das pessoas, restringindo seus movimentos e seus momentos de paz. Nesse sentido, como observa Pound (2007, p. 32), “a literatura não existe no vácuo. Os escritores, como tais, têm uma função social definida”. Ele acrescenta que a “literatura é linguagem carregada de significados”, reforçando a ideia de que a obra literária atua como reflexo e crítica da realidade social. Ao encerrar com os versos “Mas

passava no jardim, pela manhã!!! / Havia jardins, havia manhãs naquele tempo”, Drummond expressa a nostalgia de momentos simples e tranquilos que já não existem mais.

Após a reflexão sobre o medo causado pelas guerras, a impotência diante dos conflitos e a saudade de tempos mais tranquilos, segue-se com o poema "Mãos dadas", que ressalta a força da coletividade como resposta às adversidades.

Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista pela janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente (Andrade, 2004, p. 158).

O poema “Mãos dadas” surge como uma resposta que ressalta a força da coletividade diante das adversidades, destacando a resistência humana. Drummond, ao se concentrar no presente, reflete sobre os paradoxos que marcam sua poesia. Como observa Candido (1997, p. 85), “é deste e outros paradoxos que se nutre a sua obsessão simultânea de passado e presente, individual e coletivo, igualitarismo e aristocracia. Sem o conhecimento do passado ele não se situa no presente”. No poema Drummond se afasta tanto do passado quanto do futuro, pois está completamente imerso no "tempo presente". Ele sublinha, com seus versos, que o que realmente importa é o momento presente: “O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, /a vida presente” (Andrade, 2004, p. 178). Com efeito, a resistência, então, não está em previsões ou nostalgias, mas na união no presente, no agir coletivo e na solidariedade, em meio às dificuldades.

Dando seguimento às atividades, no dia 8 de maio, correspondente à 15ª aula, realizou-se a etapa de **motivação** da terceira oficina, sendo organizada com a projeção, em *data show*, de imagens relacionadas aos poemas, as quais foram sendo apresentadas gradativamente. À medida que as imagens eram projetadas os alunos foram manifestando livremente sensações, memórias e sentimentos despertados, estabelecendo relações com suas vivências e com a realidade social. Entre as imagens projetadas destaca-se a obra “O grito”, de Edvard Munch (1893), a qual provocou reações imediatas por parte dos estudantes. Um dos alunos teceu o

seguinte comentário: “A obra transmite um sentimento de medo e angústia coletiva, semelhante ao que aparece no poema”. Ele relacionou a obra com o poema “Congresso internacional do medo” ao observar que ambos expressam uma angústia que ultrapassa o âmbito individual e assume uma dimensão social.

Na sequência foram apresentados fragmentos de versos extraídos dos poemas “Sentimento do mundo”, “Congresso internacional do medo”, “Lembrança do mundo antigo” e “Mãos dadas”, ainda sem a identificação prévia dos títulos ou do autor. Entre eles o trecho “Mas passeava no jardim, pela manhã!!! / Havia jardins, havia manhãs naquele tempo!!!”. A partir da leitura e da reflexão coletiva sobre esse fragmento um dos alunos comentou que o poema “fala de um tempo em que as pessoas viviam com mais tranquilidade, diferente do que acontece hoje, pois a violência tá só crescendo”; em seguida uma aluna completou, afirmando que “hoje não temos mais jardins nem manhãs”. Ao ser questionada sobre o significado dessas imagens poéticas a estudante demonstrou compreender o sentido figurado dos versos, explicando que “os jardins representam as coisas boas da vida e as manhãs significam esperança, dormir e acordar com tranquilidade”.

Nesse contexto, Paz (1982, p. 137) afirma que “a imagem não explica: convida-nos a recriá-la e literalmente revivê-la”, ou seja, a imagem poética não entrega um significado pronto ou fechado como um texto informativo faria. Em vez disso, convida o leitor a participar ativamente, a imaginar, sentir e reconstruir o sentido da imagem a partir de suas próprias experiências, emoções e referências. A partir desse diálogo inicial evidenciou-se a presença desses sentimentos tanto no passado quanto na realidade presente dos participantes. Posto isso, revelou-se aos alunos a quais poemas pertenciam os fragmentos e as imagens apresentadas.

Em relação ao momento de **leitura**, que foi realizado também no dia 6 de maio, em uma aula, solicitou-se aos alunos, em um primeiro momento, a leitura silenciosa. Para esta atividade foi estipulado o tempo de 15 minutos, uma vez que se tratava de textos curtos. Conforme Cosson (2022b, p. 63), “ao indicar o texto, é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período”. O autor alerta para que esse período não seja muito estendido, pois isso pode levar à perda do foco da atividade.

Durante a realização da leitura individual, as dúvidas dos alunos foram sanadas por meio do acompanhamento, pois por meio dele, “o professor poderá resolver problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração” (Cosson, 2022b, p. 64). Desse modo, o acompanhamento mostrou-se fundamental para garantir a compreensão dos textos e o engajamento dos alunos durante a leitura. Vale lembrar que esse

processo de mediação esteve presente em todas as oficinas realizadas, assegurando que as atividades de leitura ocorressem de forma orientada, favorecendo a construção de sentidos e a participação efetiva dos estudantes ao longo do trabalho desenvolvido.

Após a leitura individual, deu-se início à leitura em voz alta, realizada de diferentes maneiras, seguindo a dinâmica adotada nas demais oficinas. Os alunos participaram da leitura aleatória dos poemas “Sentimento do mundo” e “Congresso internacional do medo”, permitindo que todos praticassem a leitura oral. Em seguida realizou-se a leitura do poema “Lembrança do Mundo Antigo”, acompanhado de um fundo musical, com o objetivo de intensificar a atmosfera do texto e promover maior imersão dos alunos. Por fim, o poema “Mãos dadas” foi projetado no quadro por meio do *data show* e lido coletivamente, em um “grito de guerra”, com todos os alunos de mãos dadas, estimulando a participação ativa e o senso de união. Com efeito, foi possível perceber que a prática de leitura promovida de formas variadas estimulou os estudantes a lerem os poemas, sendo que até mesmo aqueles mais tímidos demonstraram interesse em participar, interagindo com os colegas.

Para o momento destinado à **interpretação** da oficina aplicada no dia 8 de maio foram necessárias três aulas (17^a, 18^a e 19^a). Inicialmente foi proposta uma atividade em grupo que continha uma questão orientadora, na qual os alunos deveriam relatar, por escrito, o que haviam compreendido sobre os poemas lidos, para, logo após, realizar o compartilhamento de suas ideias com os colegas (Fotografia 8). Essa questão teve como objetivo promover a reflexão e incentivar o debate entre os grupos acerca dos temas abordados nos poemas.

Fotografia 8 - Realização da atividade em grupo sobre os poemas da terceira oficina



Fonte: Elaboração própria (2024).

No decorrer da atividade foi possível perceber a empolgação e o envolvimento dos alunos, que participaram ativamente das discussões, compartilharam diferentes interpretações e demonstraram interesse em expressar suas opiniões sobre os textos trabalhados. Nesse contexto, o debate se torna um instrumento essencial, pois cria um espaço seguro para que todos possam revelar suas ideias e discordâncias sem medo de serem julgados. Como ressalta Pinheiro (2018),

É preciso privilegiar o debate, sobretudo por ser um instrumento democrático, por ser um momento de todos revelarem, se quiserem, seus pontos de vista, suas discordâncias, certos de que não estão sendo avaliados. Muitas vezes por causa de uma nota os alunos dizem aquilo que supõem que queremos ouvir. Se a aula se torna espaço de aprendizagem em que não se ridiculariza ninguém por ter um pensamento diverso (de ‘direita’ ou ‘esquerda’, ‘tradicional’ ou ‘avançado’ e outros), os alunos se colocam mais livremente porque sabem que não serão rotulados (Pinheiro, 2018, p. 78).

Essa ênfase na liberdade de expressão e na participação ativa dos alunos evidencia a necessidade de práticas de leitura que incentivem a autonomia, a reflexão crítica e a construção do conhecimento, indo além do modelo tradicional de ensino. Sob esse enfoque, Pilati (2018, p. 49), afirma que ler um poema é “o trabalho de produzir uma leitura e isso só se consegue se rompermos o ideologema nuclear da educação instrumentalizadora”. E complementa dizendo que, na educação tradicional “os alunos são meros receptores passivos do ‘pretenso conhecimento isento de ideologia’. Sonega-se, em geral, o direito à descoberta, e isso é o traço de uma sociedade conservadora” (Pilati, 2018, p. 49). Nesse sentido, a leitura de poemas deve ser compreendida como uma prática que vai além da simples decodificação do texto, estimulando a reflexão crítica e a construção ativa do conhecimento dos estudantes.

Com base nessa abordagem, apresenta-se, no Quadro 3, a questão que serviu de base para o debate realizado em sala.

Quadro 3 - Questão base

| Questão norteadora para o debate: |
|---|
| Os poemas “Sentimento do mundo”, “Congresso internacional do medo”, “Lembrança do mundo antigo” e “Mãos dadas”, escritos no ano de 1940, estão relacionados à realidade caótica, marcada pela instabilidade da 2ª Guerra Mundial. Nesse período, o Brasil vivia tempos da ditadura de Getúlio Vargas, conhecida como Estado Novo (1937-1945), caracterizada por forte centralização do poder, censura à imprensa e restrição das liberdades políticas, com o objetivo de modernizar o país e controlar a oposição política. Levando em consideração o contexto apresentado, escrevam de forma resumida o que vocês entenderam acerca da mensagem contida em cada poema e, em seguida, compartilhem suas interpretações aos colegas durante o debate proposto. |

Fonte: Elaboração própria (2026).

Em relação ao poema “Sentimento do mundo” foram registradas respostas como:

“Nesse poema o poeta fala de um mundo sombrio sem esperança. Ele mesmo já se considera uma pessoa morta”.

“Acreditamos com base no poema, que a mensagem é que as pessoas não estavam preparadas para uma guerra e que ela pegou todos de surpresa”.

“Em nossa opinião, esse poema fala sobre guerra e a desesperança que ela traz para a sociedade que fica de mãos atadas sem nada poder fazer”.

“De forma resumida, acreditamos que a mensagem é que uma pessoa sozinha não pode mudar o mundo, por isso ele pede perdão”.

“O interlocutor do poema fala de um contexto de guerra, em que há muito sofrimento e que ele não pode ajudar porque mesmo vivo ele se considera morto, impotente”.

Sobre o poema “Congresso internacional do medo”, os alunos responderam:

“Ao analisar o poema, o que nós observamos é que ele fala sobre questões que envolvem a política e as consequências de um governo autoritário em que o medo toma conta da vida das pessoas”.

“O poema retrata o medo das pessoas por causa da guerra e que está presente em todos os lugares e situações. Parece que ele quer dizer que as pessoas estão enclausuradas sem poder manifestar o que pensa”.

“Fala de um contexto de medo, repressão ou sofrimento e que as pessoas não conseguem demonstrar o amor porque o medo tomou conta da vida delas”.

“Entendemos que o poeta quer mostrar como o medo se tornou parte da rotina e da sociedade, presente em todos os lugares”.

“Acreditamos que a mensagem do poema é que uma guerra pode acabar com a esperança das pessoas”.

No que se refere ao poema “Lembrança do mundo antigo” os alunos disseram:

“Nesse poema o autor mostra como era o mundo antes das guerras, ou seja, era um mundo de esperanças”.

“No mundo antigo Clara, que representa as pessoas, podia brincar, correr livre e sem medo, pois não havia perigo”.

“Entendemos que o mundo era como um jardim, não havia malícia, perigo e as crianças brincavam livremente. Era um mundo sem guerra, sem fome, sem dor, tinha água limpa para beber”.

Acreditamos que a mensagem do poema é que, mesmo com os problemas da época, era um bom período para se viver. Era uma vida tranquila, sem a tecnologia de hoje, pois fala que Clara esperava cartas, algo que hoje não se vê mais”.

“O terceiro poema mostra como era as coisas no antigo mundo, em que tudo era mais feliz, mais calmo. No mundo antigo tinha tudo que o novo mundo não tem, pois hoje em dia é tudo mais frio, há sofrimento, tristeza, angústia, guerras e mortes”.

No que se refere ao poema “Mãos dadas”, apresenta-se os seguintes relatos:

“Nesse poema é retratado que a união faz força, a importância da união para mudar o mundo”.

“Acreditamos que o autor quis dizer que em um momento de dificuldade é preciso unir as forças, e que ele vai focar no presente porque o passado ficou para trás”.

“Fala para termos união porque através dela teremos um mundo melhor para vivermos”.

“No texto fala sobre a importância da união e um mundo mais solidário”.

“O poema Mãos Dadas fala sobre união, solidariedade e a força das pessoas quando estão juntas”.

Após as reflexões durante o debate observou-se que a maioria dos alunos conseguiu compreender a mensagem global dos poemas, identificando os temas centrais e as ideias transmitidas. Durante a exposição oral das respostas os estudantes não apenas compartilharam suas interpretações, como também manifestaram seus sentimentos e percepções pessoais em relação aos textos, demonstrando envolvimento afetivo e reflexão crítica sobre as obras trabalhadas. Nesse contexto, Bajour (2012, p. 36) afirma que “essa concepção dialógica da escuta faz parte de todo ato de leitura em que se busca abrir significados e expandi-los de modo cooperativo” e acrescenta que “nem todos os silêncios precisam ser preenchidos”, ou seja, o silêncio também pode ser parte do processo de reflexão sobre os poemas. Isso ocorreu em alguns momentos, quando alguns alunos permaneceram em silêncio diante de determinados questionamentos sobre os poemas.

4.3.1 Produções dos alunos – 3ª oficina: escrita criativa

Como proposta criativa, foi solicitado, aos estudantes, que escrevessem reflexões sobre acontecimentos do mundo atual. A atividade foi desenvolvida de forma individual e pôde-se notar que a maioria conseguiu relacionar os temas trabalhados com situações contemporâneas, expressando suas ideias de maneira criativa e subjetiva. Sobre a questão da subjetividade Azevedo (2004) traz a seguinte reflexão:

O texto literário por definição, pode e deve ser subjetivo; pode inventar palavras; pode transgredir as normas oficiais da Língua; pode criar ritmos inesperados e explorar

sonoridades entre palavras; pode brincar com trocadilhos e duplos sentidos; pode recorrer a metáforas, metonímias, sinédoques e ironias; pode ser simbólico; pode ser propositalmente ambíguo e até mesmo obscuro (Azevedo, 2004, p. 3).

Assim, a produção dos alunos evidenciou como eles conseguiram criar poemas criativos, explorando a liberdade de expressão e a subjetividade. Cada estudante organizou suas ideias de forma autônoma, explorando a linguagem, criando palavras e expressando sentimentos e percepções sobre o mundo contemporâneo.

Ainda sobre o ato de ler e escrever, Andruetto (2017, p. 92) afirma que uma das razões mais fascinantes dessa prática é o de poder “olhar o mundo com olhos alheios, tentar entrar em outras condições de vida para compreender um pouco mais a condição humana”. Portanto, ler e escrever vai além de apenas decodificar palavras ou produzir textos, ao “olhar o mundo com olhos alheios” o leitor ou escritor se coloca no lugar de outras pessoas, experimentando perspectivas e realidades diferentes, ampliando o entendimento sobre a condição humana. Ou seja, a leitura e a escrita se tornam instrumentos para refletir sobre o mundo e sobre as experiências humanas, desenvolvendo sensibilidade e pensamento crítico.

Prosseguindo, na sequência são apresentadas três produções poéticas dos alunos, as quais revelam suas distintas percepções e sensibilidades, mostrando como se envolveram com os poemas estudados e desenvolveram sua própria escrita. Os poemas produzidos são: “Lembrança do estado do Sul”, “Realidade do mundo atual” e “Vícios do mundo digital”.

Lembrança do estado do Sul

Maria não podia passear no parque com as crianças.
O céu era escuro sobre a paisagem,
A água transbordava sobre o SUL,
Os alimentos eram: o que chegava pelo ar,
Os bombeiros passavam de canoa e choraram,
As crianças gritavam pedindo socorro,
O mundo inteiro ficou comovido. Tudo era desesperador ao redor de Maria

As pessoas olhavam para as águas, não era fácil!
Toda a cidade estava em alerta. Havia muitos perigos.
Os perigos que Maria temia eram vários
Maria não podia mais sair de casa
Nem sempre tinha o que comer e o que vestir
Mas flutuava sobre as águas sujas que inundava a cidade.
(D. P. B.)

Realidade do mundo atual

Sofia passeia pela praça com as crianças.
O céu está cinza, carregado de poluição,
a água corre suja sob as pontes.
Outros elementos se apresentam em tons de preto, marrom e amarelo,

os pássaros não cantam como antes; voam silenciosos e tristes.
Bêbados e imprudentes dirigem pelas ruas, colocando vidas em risco.
O mundo parece em guerra.

As pessoas já não podem sair de casa, cercadas de perigos.
Sofia teme ser atingida por uma bala perdida,
não passeia mais à noite pela praça
e evita até mesmo ir ao shopping com as amigas.
O riso se esconde atrás das portas fechadas,
e a liberdade se tornou uma lembrança distante.
(K. N. B.)

Vícios do mundo digital

Os namorados passeiam pela praça, mas os olhos estão no celular.
O céu passa despercebido, cinza ou azul, não importa.
As conversas se perdem em notificações,
as risadas são substituídas por likes e emojis.
Os jovens jogam sem parar,
os adultos deslizam telas enquanto esquecem a vida.
O mundo se enche de sons artificiais,
mensagens que não dizem nada,
vícios silenciosos que prendem o tempo,
e a solidão cresce atrás de cada clique.
As crianças aprendem a depender de telas antes de aprender a olhar para o céu.
A liberdade é aprisionada nas correntes invisíveis das redes,
um vício que consome dias, memórias, encontros, uma vida.
(M. G. J.)

A produção de D. P. S., “Lembrança do estado do Sul”, reflete uma abordagem poética sensível ao contexto da tragédia vivida no sul do Brasil em 2024, quando as enchentes afetaram a região. Ao retratar Maria e as dificuldades enfrentadas durante a inundação, os alunos exploram a sensação de impotência e medo diante de uma catástrofe natural. A repetição da palavra “perigos” e a descrição da cidade em estado de alerta acentuam o clima de desespero e vulnerabilidade. Além disso, a escolha de elementos como o céu escuro, as águas transbordando e as cenas de sofrimento – como os bombeiros chorando e as crianças pedindo socorro, cria uma atmosfera angustiante, que transmite não apenas o impacto da enchente, mas também o sofrimento humano que a acompanha.

Durante a produção de seu texto D.P.S. fez o seguinte comentário: “Professora, quando assisti a reportagem sobre essa enchente eu juro pra senhora que meu coração ficou em pedaços. É muito sofrimento!”. Sobre isso, Andruetto (2017, p. 92), diz que “uma das razões mais poderosas de escrever e de ler é, sem dúvida, o desejo de compreender os demais, espelho, por sua vez, do desejo de compreendermos a nós próprios”. Essa reflexão destaca que a leitura e a escrita permitem, ao sujeito, aproximar-se da realidade do outro, despertando empatia e ampliando a compreensão das experiências humanas e das próprias emoções.

Por sua vez, a aluna K. N., por meio do poema “Realidade do mundo atual”, traz como reflexão o impacto da violência urbana e da degradação ambiental na vida cotidiana. A descrição do céu cinza, da água suja e dos tons escuros na paisagem cria um cenário de medo e tensão, como nos versos: “O céu está cinza, carregado de poluição / a água corre suja sob as pontes / outros elementos se apresentam em tons de preto, marrom e amarelo”. Esse clima de insegurança se reflete nas atitudes de Sofia, que “não pode mais sair de casa” e “não passeia mais à noite pela praça”. O poema evidencia como o contexto social restringe a liberdade e transforma o cotidiano em experiência de insegurança, ao mesmo tempo em que desperta/convida o leitor a refletir sobre os efeitos da violência e da degradação ambiental na vida das pessoas.

Já em “Vícios do mundo digital”, de M. G., é explorada a alienação causada pela tecnologia e pelo uso excessivo de aparelhos eletrônicos na vida cotidiana. Diferente dos poemas anteriores, que tratam de catástrofes naturais e violência urbana, este texto evidencia como o mundo moderno e virtual distancia as pessoas da experiência direta da realidade. Nos versos “O céu passa despercebido, cinza ou azul, não importa / as conversas se perdem em notificações / as risadas são substituídas por likes e emojis” percebe-se a crítica à substituição das relações humanas genuínas por interações superficiais mediadas por telas. O poema destaca como os vícios digitais moldam comportamentos, limitam a liberdade e alimentam a solidão, tornando visível a transformação das experiências e memórias em fragmentos virtuais, convidando o leitor a refletir sobre o impacto da tecnologia no vínculo social e na percepção do mundo. É importante destacar que M. G. é uma aluna que mantém um caderno de poemas, no qual escreve frequentemente. Ela compartilhou que desde a infância cultivava o hábito de criar versos, influenciada pela experiência de ouvir poesias e canções lidas por sua mãe. Conforme destacam Lajolo e Zilberman (1996), a família desempenha um papel fundamental na formação e no fortalecimento do gosto pela leitura. Essa vivência evidencia o impacto positivo do incentivo à leitura literária desde os primeiros anos de vida, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da relação afetiva com os textos.

4.4 Oficina 4ª (7 aulas) – Amar-Amaro: “Necrológio dos desiludidos do amor”, “Quadrilha” e “Memória”

A quarta e última oficina da sequência didática, composta pela seção “Amar-Amaro”, da “Antologia poética” de Carlos Drummond de Andrade, teve, como poemas selecionados,

“Necrológio dos desiludidos do amor”, “Quadrilha” e “Memória”, os quais abordam assuntos relacionados ao amor e suas frustrações. Essa seleção de poemas evidencia a facilidade com que Drummond transforma qualquer assunto em poesia, incluindo experiências amorosas e desencontros afetivos. Nesse sentido, como observa Candido (1997), as convicções de Drummond “se exprimem com nitidez suscitando poemas admiráveis, alusivos tanto aos princípios, simbolicamente tratados, quanto aos acontecimentos, que ele consegue integrar em estruturas poéticas de maneira eficaz, quase única no meio da aluvião de versos perecíveis que então se fizeram” (Candido, 1997, p. 79). Essa capacidade de dar forma poética aos sentimentos e acontecimentos humanos revela sua singularidade na arte literária.

Dando continuidade à oficina, são apresentados os poemas escolhidos, acompanhados de breves comentários, iniciando com “Necrológico dos desiludidos do amor”.

Necrológio dos desiludidos do amor

Os desiludidos do amor
estão desfechando tiros no peito.
Do meu quarto ouço a fuzilaria.
As amadas torcem-se de gozo.
Oh quanta matéria para os jornais.

Desiludidos mas fotografados,
escreveram cartas explicativas,
tomaram todas as providências
para o remorso das amadas.
Pum pum pum adeus, enjoada.
Eu vou, tu ficas, mas nos veremos
seja no claro céu ou turvo inferno.

Os médicos estão fazendo a autópsia
dos desiludidos que se mataram.
Que grandes corações eles possuíam.
Vísceras imensas, tripas sentimentais
e um estômago cheio de poesia...

Agora vamos para o cemitério
levar os corpos dos desiludidos
encaixotados competentemente
(paixões de primeira e de segunda classe).
Os desiludidos seguem iludidos,
sem coração, sem tripas, sem amor.

Única fortuna, os seus dentes de ouro
não servirão de lastro financeiro
e cobertos de terra perderão o brilho
enquanto as amadas dançarão um samba
bravo, violento, sobre a tumba deles (Andrade, 2004, p. 194).

No poema “Necrológio dos desiludidos do amor”, publicado no livro “Sentimento do mundo” (1940), Drummond tece uma crítica à idealização do amor romântico. Os desiludidos,

incapazes de lidar com a frustração afetiva, recorrem ao suicídio, o qual é tratado pelo eu lírico com distanciamento e sarcasmo, como no verso: “Pum pum pum, adeus enjoada”. A dor amorosa é exposta de forma pública, como sugere o verso “Oh quanta matéria para os jornais”, mostrando que a sociedade se interessa mais pelo escândalo do que pelo sofrimento individual. Ademais, assim como é retratado na realidade, a vida continua para aqueles que permanecem, reforçando a ironia do poema. A morte é planejada com cartas e despedidas que revelam a permanência da ilusão amorosa, mesmo diante do fim da vida. A autópsia transforma o amor em algo físico e vazio, revelando a inutilidade do sentimentalismo excessivo. Em síntese, o poema evidencia a crítica ao sentimentalismo exagerado através do humor negro, elemento que caracteriza as composições do itabirano.

Segue-se agora com o poema “Quadrilha” que também aborda de forma irônica a questão dos desencontros amorosos.

Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
 que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
 que não amava ninguém.
 João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
 Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
 Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
 que não tinha entrado na história (Andrade, 2024, p. 193).

No poema “Quadrilha”, pertencente ao livro “Alguma poesia” (2024), Carlos Drummond de Andrade aborda os desencontros amorosos de forma irônica, assim como em “Necrológio dos desiludidos do amor”. A sucessão de amores não correspondidos é apresentada de maneira quase mecânica, o que reduz o drama amoroso a uma cadeia de acontecimentos. Os destinos dos personagens, a fuga, o convento, a morte, a solteirice e o suicídio são expostos de forma direta, reforçando a ironia do poema. Essa ironia se intensifica no final, quando Lili se casa com alguém “que não tinha entrado na história”, evidenciando o caráter banal e absurdo dos desencontros amorosos, desmontando a idealização do amor romântico. Por último, apresenta-se o poema “Memória”.

Memória

Amar o perdido
 deixa confundido
 este coração.

Nada pode o olvido
 contra o sem sentido

apelo do Não.

As coisas tangíveis
Tornam-se insensíveis
à palma da mão.

Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão (Andrade, 2022, p. 238).

No poema “Memória”, cuja primeira publicação foi em “Claro enigma”, de 1951, Carlos Drummond de Andrade reflete sobre o amor, a perda e o poder das lembranças. O eu lírico mostra como amar algo que já se perdeu deixa o coração confuso e inquieto. Mesmo o esquecimento, chamado de “olvido”, não consegue apagar o impacto do que foi perdido, porque há um “apelo do Não”, uma força negativa que insiste em permanecer, lembrando que aquilo já não existe, mas ainda dói.

O poema contrapõe o efêmero e o permanente: as coisas tangíveis perdem valor, tornando-se “insensíveis à palma da mão”, enquanto aquilo que já acabou ou se findou, mesmo que distante, permanece na memória e na emoção, “muito mais que lindas, essas ficarão”. Assim, Drummond destaca a dimensão das experiências e sentimentos vividos, sugerindo que o passado, embora perdido, mantém um poder emocional que o presente ou o esquecimento não conseguem anular.

Dando seguimento às atividades, no dia 20 de maio, na biblioteca, foi realizada a aula de **motivação** da Oficina 4, as quais corresponderam às 22^a e 23^a aulas. Cosson (2022b, p. 57) recomenda que essa etapa seja realizada em apenas uma aula, alertando que “se ela necessitar passar disso, certamente não cumprirá seu papel dentro da sequência”. No entanto, a primeira aula coincidiu com o horário de entrada dos estudantes, quando muitos chegam atrasados, comprometendo o andamento das atividades e exigindo uma segunda aula.

Para iniciar a oficina e engajar os alunos foi exibido um vídeo contendo diversas imagens relacionadas aos três poemas, como corações, velórios, pessoas escrevendo cartas, revólveres, cenas de festa junina, entre outros elementos simbólicos correspondentes aos textos (Fotografia 9).

Após a exibição, foram propostas perguntas aos estudantes para que tentassem identificar o tema central da oficina, em um momento marcado por clima descontraído que estimulou a participação da maioria dos alunos. Cabe destacar que os textos dessa oficina não foram entregues previamente para leitura, sendo disponibilizados apenas no momento da aula, justamente com o objetivo de fomentar essa motivação inicial.

Fotografia 9 - Apresentação das imagens sobre a parte de motivação aos alunos do 3º período – EJA



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Durante os questionamentos percebeu-se que os alunos conseguiram identificar o amor como tema predominante dos poemas. Ressalta-se a participação de J. C. R., que, ao relacionar as imagens do revólver, do coração e da carta, conseguiu apresentar uma interpretação mais precisa sobre o assunto, principalmente relacionado ao poema “Consolo na praia”. O aluno fez o seguinte comentário: “Acho que vai falar de pessoas que se matam por amor, pois tem o revólver, um coração que representa o amor, e também uma pessoa escrevendo uma carta, como se fosse se despedir, pelo menos eu acho”.

O momento de **leitura**, realizado em 14 de maio, durante a 24ª e 25ª aulas, ocorreu com as turmas divididas em três grupos, sendo que cada um ficou responsável por um dos poemas (Fotografia 10). Inicialmente os alunos realizaram a leitura silenciosa, seguida da leitura em voz alta e, por fim, a interpretação dos textos, de acordo com a dinâmica proposta por Cosson (2022b) na sequência didática.

Fotografia 10 - Atividade em grupo sobre a leitura dos poemas da quarta oficina 3º período – EJA



Fonte: Elaboração própria (2024).

O primeiro grupo, encarregado do poema “Necrológio dos desiludidos do amor”, com um número maior de participantes devido à extensão do texto, adotou a leitura em duplas, em que cada aluno ficou responsável por uma estrofe. Para que a apresentação não ficasse descompassada, foram reservados cinco minutos de aula para que os alunos ensaiassem rapidamente. Após esse tempo eles realizaram a leitura do poema com entusiasmo, atentando para seus elementos métricos e rítmicos e sonoros, os quais, segundo Pilati (2018), são fundamentais para a apreciação poética.

Os elementos métricos e rítmicos de um poema testemunham a longa herança encantatória das formas poéticas. [...] Nas malhas do encanto poético, no tartamudear da poesia, especialmente pela via de seus elementos de som e ritmo, encontramos, ao mesmo tempo, rastros de sonho e desencanto, nostalgia e utopia (Pilati, 2018, p. 85).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que os elementos métricos e rítmicos exercem papel central na construção de um poema, não podendo ser desconsiderados no momento da leitura. Conforme Pilati (2018), esses elementos conferem, ao poema, uma estrutura que sustenta seus sentidos e permite captar aspectos do mundo exterior, tanto de natureza social quanto existencial. Em “Necrológio dos desiludidos do amor” o ritmo e os efeitos sonoros, como a onomatopeia “Pum pum pum”, intensificam o humor sarcástico e reforçam a ironia diante da morte dos desiludidos, transformando o trágico em matéria estética.

No que diz respeito à leitura do poema “Quadrilha”, o grupo responsável optou por uma apresentação em que cada integrante leu um verso, respeitando a pontuação (ou a ausência dela), como se participasse de uma dança típica das festas de São João. Foram realizadas três leituras: a primeira em ritmo mais lento, a segunda um pouco mais acelerada e a terceira ainda mais rápida. Sobre o efeito da leitura em voz alta, Moisés (2012) diz:

É recomendável que o mesmo poema seja lido mais de uma vez, pelos alunos, sempre em voz alta, para a classe: a cada leitura, uma tentativa diferente de dar a cada verso, a cada frase, a cada palavra, a entonação adequada. O exercício permitirá que, aos poucos, se desenvolva coletivamente a tarefa de compreender os sentidos e significados, até que todos os participantes se sintam aptos a explicar o que o poema quer dizer (Moisés, 2012, p. 7).

Dessa maneira, a estratégia escolhida pelo grupo para a leitura não apenas reforçou a percepção do ritmo e da musicalidade do poema, mas também possibilitou que experimentassem diferentes formas de transmitir emoção e movimento, seguindo a dinâmica das rodas de quadrilha. Moisés (2012, p. 14) diz que, dentre outros aspectos, para que se tenha

o verdadeiro conhecimento da poesia é preciso que “não se perca de vista o sentido lúdico, o sentido de jogo e brincadeira que o lidar com as palavras pode implicar”.

Já o terceiro grupo optou por dramatizar o poema “Memória”, adotando o jogral. Conforme esclarece Cosson (2022b, p. 132), “o jogral consiste na dramatização de um trecho ou recitação de trechos de obras, realizadas com os alunos divididos em grupos de vozes”. Os alunos se organizaram de forma que, enquanto uns recitavam os versos, outros realizavam a dramatização. A leitura em voz alta, combinada com a encenação, permitiu ao grupo dar vida ao poema, tornando a experiência mais envolvente tanto para os participantes quanto para o restante da turma.

Concluindo a etapa de leitura, constatou-se que as estratégias adotadas pelos grupos – leitura em duplas, leituras em sequência e dramatização, favoreceram o engajamento e a apreciação dos poemas. As atividades permitiram explorar ritmo, pontuação e expressividade, tornando a experiência mais dinâmica e participativa, além de incentivar a interação entre os alunos.

Após as etapas de motivação e leitura, ainda no mesmo dia, durante a 26ª e 27ª aulas, deu-se início à etapa de **interpretação** da oficina. A dinâmica adotada consistiu em sortear perguntas para cada um dos três grupos, sendo que as questões se referiam a poemas diferentes daqueles trabalhados previamente por cada grupo, promovendo reflexão e análise crítica sobre textos diversos.

Durante essa etapa foram feitas perguntas que contemplavam os três poemas trabalhados, como, por exemplo: “Qual é o tema central do poema?”, “Quais elementos de ritmo e pontuação chamam mais atenção?” e “Que imagens ou símbolos se repetem no texto?”. Os alunos conseguiram responder corretamente a essas questões, demonstrando atenção e compreensão não apenas dos poemas que trabalharam diretamente, mas também da leitura apresentada pelos outros grupos.

Feita a parte dos sorteios, a discussão foi estendida a todos os alunos. Nesse momento eles puderam compartilhar suas interpretações, sendo que o poema “Necrológio dos desiludidos do amor” foi o que mais provocou reflexão. Acredita-se que isso se deu pela forma como o poema foi escrito, com um tom próximo ao de notícia, e também pelo fato de que alguns alunos compartilharam experiências pessoais relacionadas a suicídio, incluindo relatos sobre cartas deixadas por pessoas que cometeram o ato. J. M., por exemplo, comentou que “uma prima distante ingeriu medicamentos controlados para se suicidar após o término de um relacionamento”.

Esse momento de escuta e partilha foi de fundamental importância para os alunos, pois possibilitou uma aproximação mais significativa com os poemas, valorizando a experiência de leitura e a troca de impressões. De acordo com Bajour (2012, p. 40), a leitura de um poema, “se for apenas uma via para detectar, isolar, dissecar e mencionar hipérboles, sinestesias, antíteses, metonímias etc., deixa de fora a poesia e os leitores”. Dessa forma, a atividade contribuiu para uma experiência de leitura, na qual os alunos puderam se reconhecer como leitores e expressar suas percepções.

Quanto aos poemas “Quadrilha” e “Memória”, embora os alunos tenham manifestado suas opiniões, ficou evidente que não provocaram o mesmo impacto que “Necrológio dos desiludidos do amor”. No caso de “Quadrilha” houve até alunos que brincaram com a questão do casamento por interesse, colocando os sentimentos em segundo plano. Enfim, de modo geral, os estudantes opinaram, refletiram e compartilharam experiências, sendo respeitadas suas perspectivas. Como ressalta Moisés (2012, p. 7), a poesia exige “relativização dos juízos, respeito às instituições e opiniões de cada um, sobretudo as divergentes”. Assim, é fundamental ouvir o que cada aluno tem a dizer, pois sua subjetividade interfere diretamente na forma como interpreta e compreende as mensagens dos textos. Nesse sentido, Moisés (2012, p. 27) ressalta que “a poesia é sempre um desfiar de indagações e incertezas, dúvidas e perplexidades”, ou seja, a experiência poética é subjetiva e cada leitor constrói significados a partir de sua própria vivência, sentimentos e interpretação, sem que exista uma “única maneira certa” de entender o poema.

Após explorar todas essas etapas, a seguir estão apresentadas as produções dos alunos da quarta oficina, seguidas de algumas observações.

4.4.1 Produções dos alunos – 4ª oficina: escrita criativa

Dando sequência às atividades, as produções da quarta oficina, realizada no dia 14 de maio, durante a 28ª aula, pôde ser executada em apenas uma aula, uma vez que a proposta de escrita era bastante simples. Continuando com as recomendações de Cosson (2022b), segundo as quais toda proposta de leitura deve ser acompanhada de uma produção escrita, foi solicitado, aos alunos, que escrevessem um poema inspirado em “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade. A atividade visava não apenas exercitar a criatividade, mas também aprofundar a compreensão do texto lido, estimulando a apropriação do ritmo, da estrutura e das relações entre personagens presentes no poema original.

Além disso, buscou-se, com a proposta, desconstruir a barreira apontada por Pilati (2018, p. 17), que observa que a leitura de poesia no Ensino Médio, em grande parte das vezes, “aparece como apoio para perguntas sobre gramática, como exemplo de algum estilo de época ou como mera decoração em momentos de festividades”. Ao criar seus próprios poemas, mantendo o mesmo número de personagens e o ritmo característico de “Quadrilha”, os alunos puderam experimentar a poesia como produção artística, ampliando seu contato com o gênero.

A seguir, estão algumas produções poéticas dos alunos, as quais revelam suas distintas percepções e sensibilidades, mostrando como se envolveram com os poemas estudados e desenvolveram sua própria escrita.

Desencontro do amor

Marcos amava Leticia que amava Mauricio
que amava Karine que amava John que amava Thiago
que não amava ninguém
Marcos foi para o Maranhão, Leticia para o cabaré,
Mauricio morreu afogado, Karine foi estudar no Canadá,
John virou traficante e Thiago casou-se com Dora Soares
que não tinha onde cair morta.
(K. R. O.)

Escritório

O chefe amava a secretária que amava o estagiário
que amava a recepcionista que amava o faxineiro que amava a atendente
que não amava ninguém.
O chefe faliu, a secretária mudou de emprego,
O estagiário morreu atropelado, a recepcionista foi para a Europa,
O faxineiro ganhou na loteria e a atendente casou-se com Pedro Rodrigues
que já fazia parte de sua história.
(S. M.)

O círculo do desamor

João não suportava Joana que detestava Jerônimo
que odiava Lurdes que era indiferente com Henrique que tinha nojo de Paula
que não tinha sentimentos por ninguém.
João foi morar na roça, Joana para a casa de seus pais,
Jerônimo morreu de covid, Lurdes ficou pra tia,
Henrique virou fazendeiro e Paula fugiu com o cunhado
que já estava interessado nela.
(R. L.)

Vida louca

Pedro amava Fátima que amava José
que amava Rute que amava Bryan que amava Andressa
que não amava ninguém.
Pedro foi pra China, Fátima pra São Paulo,
José morreu de infarto, Rute ficou pra tia,

Bryan se jogou da ponte e Andressa foi morar com Will Smith
que a levou para morar nos Estados Unidos.
(M. G. J.)

A vida

Caio amava Luiza que rejeitava Davi
que detestava Angélica que amava Carlos que odiava Luís
que não idolatrava ninguém
Caio foi trabalhar, Luiza foi costurar,
Davi virou prefeito, Angélica vereadora,
Carlos casou-se com a professora e Luís ficou sozinho
para escrever uma nova história.
(A. B. S.)

Rota de colisão

Roberto batia em Jurema que batia em Enzo
que batia em Rosicleide que batia em Mateus que batia em Ana
que não batia em ninguém.
Roberto foi para a cadeia, Jurema para Portugal,
Enzo virou miliante, Rosicleide casou-se três vezes,
Mateus sofreu acidente e ficou acamado, enquanto Ana virou freira
para ajudar todos que aqui foram citados.
(D. J. S.)

Os poemas produzidos pelos alunos, nessa última oficina dialogam diretamente com “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade, ao retomarem a estrutura em cadeia de relações afetivas marcadas pelo desencontro e pela ausência de reciprocidade. Assim como no poema drummondiano, o amor é apresentado como um sentimento fragmentado, que nunca se completa e se desloca continuamente entre os sujeitos. Essa proposta aparece nos poemas “Desencontro do amor”, de K. R. O.; “Escritório”, de S. M.; “O círculo do desamor”, de R. L.; “Vida louca”, de M. G. J.; e “A vida”, de A. B. S.

Ao analisar esses poemas, percebe-se que o desencontro amoroso é o eixo central das relações humanas, construído por meio de sequências em cadeia de personagens. Em “Desencontro do amor”, a sequência “Marcos amava Letícia que amava Maurício” termina em “Thiago / que não amava ninguém”, revelando a ausência de reciprocidade. De forma semelhante, as estrofes de “Escritório”: “o chefe amava a secretária” até “a atendente / que não amava ninguém” mostram que a frustração afetiva também atravessa o ambiente profissional. Essa lógica se repete em “O círculo do desamor”, com “João não suportava Joana” e “Paula / que não tinha sentimentos por ninguém”. Em “Vida louca” acontecimentos extremos, como “Bryan se jogou da ponte”, culminam em “Andressa / que não amava ninguém”. Já em “A vida”, apesar do amor não correspondido, há uma abertura reflexiva: “Luís ficou sozinho / para escrever uma nova história”, sugerindo que a solidão pode se tornar um ponto de aprendizado

e de recomeço para a construção de novos vínculos e experiências afetivas. Dessa forma, os poemas compartilham a estrutura e a temática do amor não correspondido, evidenciando a fragilidade das relações humanas e a dificuldade de alcançar a realização afetiva.

Em contrapartida, “Rota de colisão”, de D. J. S., afasta-se da temática amorosa predominante. Apesar de conservar a estrutura encadeada, o poema substitui o amor pela violência, como se observa em “Roberto batia em Jurema”. O verso “Ana / que não batia em ninguém” rompe com o padrão dos demais textos. Em “Rota de colisão”, diferente dos outros poemas analisados, a estrutura em cadeia não descreve relações amorosas, mas atos de violência: “Roberto batia em Jurema / que batia em Enzo / que batia em Rosicleide...”. O foco deixa de ser o amor e passa a ser o comportamento humano em sociedade, mostrando padrões de agressão e conflito entre as pessoas.

Após a leitura dos poemas produzidos pelos alunos constatou-se que a literatura, quando trabalhada de forma adequada, desperta tanto o prazer da leitura quanto o da escrita, uma vez que a maioria dos estudantes fez questão de participar das oficinas e demonstrou entusiasmo. A partir da análise dos textos e dos relatos dos alunos verificou-se que grande parte das produções foi baseada em suas próprias vivências. Nesse sentido, Moisés (2012, p. 27) afirma que “ao decidir escrever, o poeta é livre para escrever o que bem entenda, mas quase sempre escreve sobre si mesmo, direta ou indiretamente”.

4.5 Socialização das produções dos alunos

Conforme Cosson (2022b, p. 66), “as atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro”. Com base nesse entendimento, como culminância das oficinas foram elaboradas duas atividades: o Mural de Escrita Criativa, com as produções escritas dos alunos e o Sarau Literário: Vozes e Vivências. O mural foi confeccionado no dia 27 de maio, com a colaboração de alguns alunos, enquanto o sarau aconteceu somente no dia 3 de junho, em razão de outras programações previamente agendadas pela escola nas semanas anteriores. O evento foi realizado no pátio da escola, ocupando todo o período de aula e envolvendo a comunidade escolar no compartilhamento das produções dos alunos.

4.5.1 Mural Poético: Escrita Criativa

A literatura não apenas tem a palavra
em sua constituição material,
como também a escrita é seu veículo predominante.

(Rildo Cosson)

A proposta do mural poético dialoga com a perspectiva de Petit (2013), que compreende a leitura e a escrita como práticas fundamentais para a construção da subjetividade. Para a autora, ler envolve um “trabalho psíquico que permite encontrar um vínculo com aquilo que nos constitui, que nos dá lugar, que nos dá vida” (Petit, 2013, p. 68), trabalho esse que se concretiza e se aprofunda no momento da escrita.

Esse processo foi claramente observado durante as atividades de leitura e escrita realizadas pelos alunos da EJA, que, ao transformarem suas interpretações em textos autorais não apenas registraram suas reflexões, mas também compartilharam experiências, desejos, angústias e memórias nas produções. Afinal, como afirma (Cosson, 2022b, p. 17), “no exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”, e é por isso que “interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção”. Com efeito, a literatura nos faz viver melhor, pois amplia nossas experiências, possibilitando o contato com diferentes realidades e fortalecendo nossa sensibilidade e capacidade de reflexão.

Nesse sentido, a escrita criativa dos alunos aprofunda o processo de construção de sentidos iniciado na leitura. Como afirma Montes (2020, p. 71), “com a escrita, nossa velha e eterna atividade de busca de chave e construção de sentido se amplia extraordinariamente”, complementando que, enquanto escritores, “podemos deixar registradas nossas buscas e nossos achados – isto é, nossas leituras – e, assim, embarcar em empreitadas de sentido mais complexas e ambiciosas”. Ao mesmo tempo, enquanto leitores, “podemos compartilhar essas buscas e achados de outros; ficar perplexos ou nos deleitar com os universos de sentido que os outros construíram e torná-los parte do nosso, isto é, reescrevê-los” (Montes, 2020, p. 71). Portanto, as produções escritas dos alunos não foram apenas um exercício de registro, mas constituíram-se como um espaço de exploração e ampliação dos sentidos dos textos lidos.

Nesse processo cada estudante participou ativamente da construção de significados, compartilhou suas descobertas com os colegas e apresentou suas produções no mural para toda a comunidade escolar, consolidando sua autoria, sua expressão individual e a experiência coletiva de leitura e escrita (Fotografia 11). Ressalte-se, contudo, que algumas produções não foram expostas no mural a pedido dos próprios alunos, decisão que foi integralmente respeitada, em atenção à autonomia e à singularidade de cada participante.

Fotografia 11 - Mural da Escrita Criativa produzidas pelos alunos do 3 período da EJA - 2024



Fonte: Elaboração própria (2024).

No dia dedicado à elaboração do mural a pesquisadora organizou uma comemoração especial como forma de expressar agradecimento e reconhecimento pelo comprometimento dos estudantes ao longo das oficinas (Fotografia 12). O ambiente foi cuidadosamente preparado para transmitir acolhimento e celebração: foram servidos salgadinhos, refrigerantes e um bolo personalizado com a temática em homenagem a Carlos Drummond de Andrade (Fotografia 13), grande clássico da literatura brasileira, cuja linguagem poética e temática social enriquecem o ensino e a reflexão literária nas salas de aula.

Fotografia 12 - Homenagem aos alunos do 3º período da EJA pelo comprometimento durante a execução do projeto de pesquisa sobre poesia de Drummond- 2024



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Fotografia 13 - Homenagem ao autor Carlos Drummond de Andrade



Fonte: Elaboração própria (2024).

Na ocasião os alunos tiveram a oportunidade de relatar suas experiências, compartilhar percepções, comentar sobre os momentos mais marcantes das oficinas e refletir sobre os aprendizados adquiridos. Esse espaço de fala permitiu que cada estudante se sentisse valorizado, fortalecendo a sensação de pertencimento e a construção coletiva do conhecimento. Esse momento não se restringiu à comemoração festiva, mas também constituiu um momento de troca afetiva e reconhecimento, em que o aprendizado, a criatividade e a dedicação dos estudantes foram celebrados de maneira concreta e significativa, consolidando o impacto das oficinas na formação acadêmica e pessoal de cada participante.

Além disso, os alunos também aproveitaram o momento para registrar a experiência por meio de fotografias, individuais e coletivas, que simbolizaram a conclusão das oficinas e os vínculos construídos ao longo do percurso.

4.5.2 Sarau Literário: Vozes e Vivências

O Sarau Literário: Vozes e Vivências marcou a culminância das oficinas de leitura e escrita, oferecendo, aos participantes, a oportunidade de apresentar suas produções à comunidade escolar e valorizar sua autoria. Na semana que antecedeu o evento eles se

organizaram e convidaram funcionários e estudantes de outras turmas, demonstrando iniciativa e engajamento com a atividade proposta. Essa ação antecipada criou expectativa e contribuiu para a preparação do ambiente, garantindo a participação ativa de toda a comunidade escolar durante o sarau.

As apresentações ocorreram de diversas formas: recitação dos poemas, dramatizações e relatos, possibilitando, aos estudantes, compartilhar suas experiências, interpretações e criações de forma expressiva e significativa. Esse espaço de socialização valorizou a autoria dos alunos e reforçou a poesia como prática viva, oral e coletiva, ampliando o contato com a literatura para além da sala de aula. Sobre os eventos que envolvem esse tipo de atividades, Rildo Cosson traz a seguinte reflexão:

Para realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento como uma feira cultural. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer a reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar. (Cosson, 2022b, p. 68).

O sarau foi marcado por um clima de grande empolgação, com os alunos demonstrando entusiasmo e ansiedade para apresentar suas produções. Vale destacar que, antes do evento, houve um momento reservado aos ensaios, o que contribuiu para que todos se sentissem mais seguros e confiantes.

A maioria participou ativamente, incluindo estudantes mais tímidos. Como exemplo de dedicação e superação o aluno autista, S. P., que possui dificuldade de interação, integrou a apresentação da peça “Quadrilha”, mostrando envolvimento e coragem ao compartilhar sua interpretação diante do público. Essa experiência dialoga com o que afirma Pinheiro (2018, p. 46), ao destacar que “o teatro é uma arte que, como a poesia, lida com a emoção, com o sentimento, com a subjetividade”. O autor acrescenta ainda que “normalmente, alunos que participam desse tipo de atividade têm mais possibilidades de se tornarem leitores de poesia mais assíduos”, evidenciando a relevância de práticas artísticas integradas no processo de formação leitora.

Antes da leitura das produções, a aluna A. M. D. realizou uma breve exposição sobre a biografia de Drummond com o objetivo de apresentar o autor e contextualizar sua obra, permitindo que todos os presentes o conhecessem e compreendessem melhor as referências nos poemas dos alunos. Em relação às apresentações poéticas, estas seguiram uma sequência intencional: primeiro foi lido o poema original de Carlos Drummond de Andrade, em seguida o aluno recitou sua produção inspirada na obra. Esta ordem teve como objetivo permitir que os

presentes assimilassem a relação entre o poema de referência e a criação do estudante, facilitando a compreensão das inspirações e adaptações presentes nas produções dos alunos.

O sarau também contou com a participação dos professores, que se envolveram ativamente nas atividades propostas. Um dos docentes recitou o poema “E agora, Benedito”, de D. P. e D. R., e foi gratificante ver a reação dos alunos, os quais se alegraram ao ouvir sua produção sendo lida por um de seus professores, tornando o momento ainda mais especial e reforçando a valorização da autoria discente, além de fortalecer o vínculo entre alunos e docentes.

O aluno M. R. S., que escreveu o poema “No meio da escuridão”, após recitar sua obra para os presentes, fez um desabafo sobre o que aconteceu em sua vida quando entrou para o mundo das drogas. Foi um momento de comoção; o silêncio atento e as expressões de apoio mostraram o quanto seu relato tocou a todos. Essa experiência evidencia a ideia de Paz (1982, p. 49-50), quando afirma que “a poesia vive nas camadas mais profundas do ser”. Além disso, como destaca o autor, “o poema se nutre da linguagem viva de uma comunidade, de seus mitos, seus sonhos e suas paixões, isto é, suas tendências mais secretas e poderosas”, evidenciando como a experiência individual do aluno dialogou com sentimentos coletivos e universais.

Outra apresentação que chamou a atenção de todos foi a de uma aluna que ainda não havia sido alfabetizada e possui dificuldades para ler, mas que fez questão de participar do sarau. Ela decorou o poema “Na minha vida tinha um Pokemón”, de I. L. N., e o recitou com determinação, demonstrando coragem, empenho e o desejo de se envolver nas atividades, emocionando professores e colegas que acompanhavam a apresentação.

M. P. S. apresentou seu poema “No meio da estrada”, contando com a colaboração de três colegas, que realizaram a encenação enquanto o poema era recitado. Para a dramatização eles confeccionaram uma pedra de papel amassado com jornal e a pintaram de cinza, tornando a apresentação mais visual e expressiva. Ao final um dos colegas se postou diante da pedra por alguns segundos e depois saiu, enquanto outro a chutou, simbolizando que, nos momentos de dificuldade, cabe a cada um decidir que rumo seguir. Essa cena arrancou risos, encerrando a apresentação de forma memorável.

Após as apresentações foi solicitado que todos os presentes dessem as mãos. Enquanto isso, um dos alunos recitou o poema “Mãos dadas”, criando um momento de união e reflexão. Em seguida foi tocada a música “A Paz” (Heal The World)”, interpretada pelo cantor Daniel, uma versão em português do clássico sucesso de Michael Jackson, reforçando a atmosfera de harmonia, solidariedade e valorização da paz. Durante a execução da música foi possível

perceber que os participantes se encontravam sensibilizados pelas vivências apresentadas no evento.

A seguir estão algumas fotos do Sarau Literário, as quais registram momentos do evento (Fotografias 14 a 17).

Fotografia 14 - Conclusão do projeto aplicado



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Fotografia 15 - Dramatização do poema “Quadrilha”, de Drummond



Fonte: Elaboração própria (2024).

Fotografia 16 - Alunos do 3º período da EJA-2024, Colégio Estadual Benedito Lucimar Hesketh da Silva



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Fotografia 17 - Leitura do poema “Mãos dadas”, de Drummond



Fonte: Elaboração própria (2024).

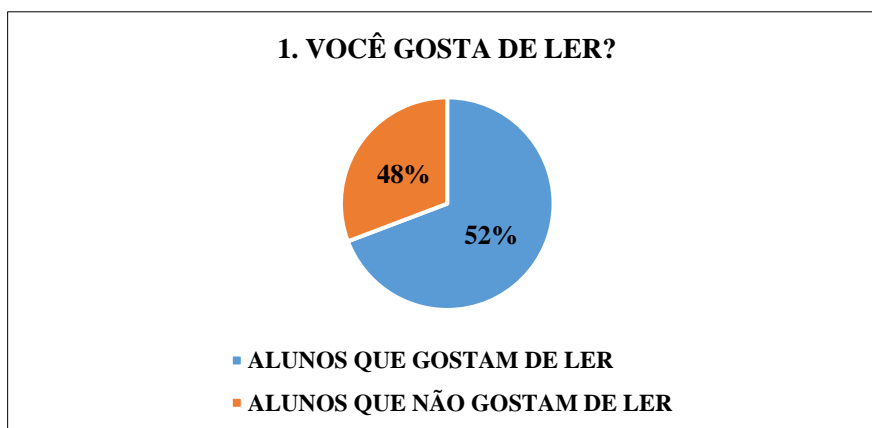
O encerramento do sarau foi um momento que marcou a vida dos estudantes; foi um momento em que a participação, a criatividade e o aprendizado dos alunos foram valorizados, deixando marcas afetivas que, de alguma forma, moldarão suas experiências futuras. E, confesso, senti-me emocionada ao acompanhar de perto cada apresentação, percebendo o envolvimento e a alegria dos alunos.

4.6 Vozes e reflexões dos estudantes: análise dos questionários (inicial e final)

Além das oficinas desenvolvidas, das anotações registradas em diário de campo e das observações sistemáticas, durante o projeto foram aplicados questionários iniciais e finais aos alunos da EJA com o objetivo de avaliar o impacto das atividades de leitura de poesia e de escrita criativa no aprendizado e no engajamento desses alunos. Dos 29 participantes que assinaram o TCLE autorizando a participação na pesquisa, 26 responderam a ambos os questionários, constituindo o grupo cujas respostas foram consideradas.

A seguir são mostrados os resultados do questionário inicial com o objetivo de identificar os hábitos de leitura dos estudantes, preferências literárias e experiências prévias com poesia e escrita criativa, servindo como base para avaliar o impacto das atividades propostas no projeto. A primeira pergunta aborda o hábito de leitura dos estudantes, permitindo identificar se possuem interesse pela leitura (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Questionário inicial - Pergunta 1



Fonte: Elaboração própria (2026).

Os dados apresentados no Gráfico 2 indicam que a maioria dos alunos, mas com margem pequena de diferença, demonstra apreço pela leitura: 52%, o que corresponde a 14 alunos que

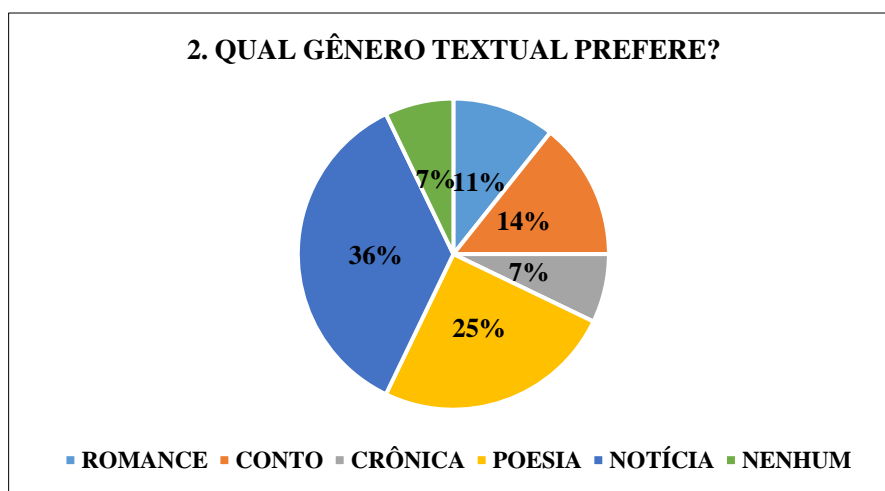
afirmam gostar de ler; enquanto 48%, equivalentes a 12 alunos, declaram não gostar. De modo geral esse resultado evidencia uma predominância positiva em relação ao hábito da leitura por parte dos estudantes da EJA. Contudo, ainda há uma parcela significativa de alunos que não se identifica com a prática da leitura, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas que a promovam de forma ampla.

A prática regular e insistente de leitura na escola se justifica, pois, de acordo com Cosson (2022b, p. 16): “Nosso corpo linguagem é feito das palavras com que o exercitamos; quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo-linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo”. Nesse sentido, o autor esclarece que o uso contínuo da linguagem, por meio da leitura e da escrita, é fundamental para que os alunos ampliem seu repertório linguístico e transformem as palavras em instrumentos de expressão e compreensão do mundo.

Cosson (2022b, p. 16) reforça que “ao usar as palavras, eu as faço minhas; do mesmo modo que você, usando as mesmas palavras, as faz suas. É por esse uso, simultaneamente individual e coletivo, que as palavras se modificam, se dividem e se multiplicam, vestindo de sentido o fazer humano”. Portanto, atividades pedagógicas que incentivem o contato constante com textos e promovam o uso da linguagem são essenciais para que os alunos possam expandir seu “mundo” e fortalecer suas habilidades de comunicação.

Dando continuidade, o Gráfico 3 apresenta as respostas dos alunos, evidenciando suas preferências por espécies dos gêneros literários (romance, conto, crônica e poesia) e não literários (notícia), permitindo compreender melhor seus interesses e afinidades com diferentes tipos de texto.

Gráfico 3 - Questionário inicial - Pergunta 2



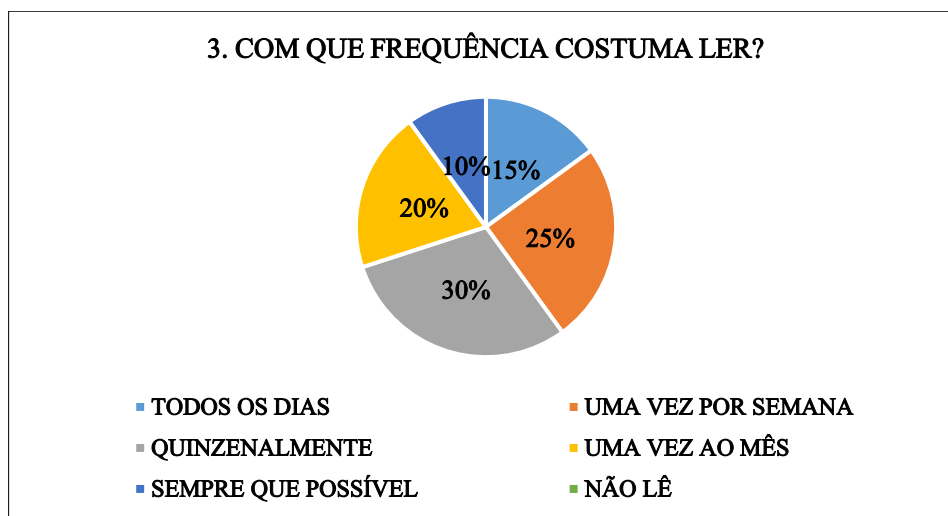
Fonte: Elaboração própria (2026).

Os resultados apresentados no Gráfico 3 indicam que o gênero textual mais apreciado pelos alunos é a notícia, com 36% das preferências (nove alunos), revelando maior interesse por textos informativos. Em seguida, a poesia surpreendentemente aparece com 25% (6 alunos), demonstrando uma valorização significativa por esse gênero. O conto ocupa a terceira posição, com 14% (quatro alunos), enquanto o romance foi escolhido por 11% dos estudantes (três alunos), evidenciando menor adesão aos textos mais longos. A crônica apresenta o menor percentual, com 7% (dois alunos), indicando que esse gênero desperta menos interesse entre a maioria dos participantes; talvez pela pouca familiaridade com ele ou até mesmo por sua difícil caracterização. Por fim, dois alunos (7%) afirmaram não ter preferência por nenhum dos gêneros textuais apresentados.

Quando questionados sobre outros tipos de texto de que gostam e que não estavam na lista os alunos afirmaram não ter preferência por nenhum e relataram não possuir o hábito de leitura, em grande parte devido à rotina intensa e cansativa de trabalho. Nesse contexto, Arroyo (2017, p. 35), em seu livro “Passageiros da noite: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa”, destaca que “a educação escolar só acontece se articulada às possibilidades e limites da formação e da humanização socioespacial dos educandos”. Ou seja, para que a aprendizagem seja significativa é preciso considerar a realidade concreta dos estudantes, incluindo suas experiências de vida, condições de trabalho, trajetórias educativas, bem como aspectos físicos e contextuais – como acesso à escola, infraestrutura e recursos de aprendizagem. A compreensão desse contexto é essencial para desenvolver práticas pedagógicas que promovam a inclusão e favoreçam a construção de habilidades de leitura e escrita entre os alunos da EJA.

A terceira pergunta do questionário objetivava investigar em que medida os alunos se dedicam à leitura, permitindo avaliar seu engajamento com essa prática. Os dados estão no Gráfico 4. Em relação à frequência de leitura dos estudantes, os dados apresentados no gráfico mostram o seguinte resultado: apenas 12%, o que corresponde a 3 alunos, afirmam ler todos os dias. Já 19% (5 alunos) relatam ler uma vez por semana, enquanto 23% (6 alunos) leem quinzenalmente. Outros 15% (4 alunos) indicam realizar leituras uma vez ao mês, e 8% (2 alunos) afirmam ler sempre que possível, sem uma regularidade definida. Por fim, 23%, também correspondentes a 6 alunos, declaram não ter o hábito de leitura.

Gráfico 4 - Questionário inicial - Pergunta 3

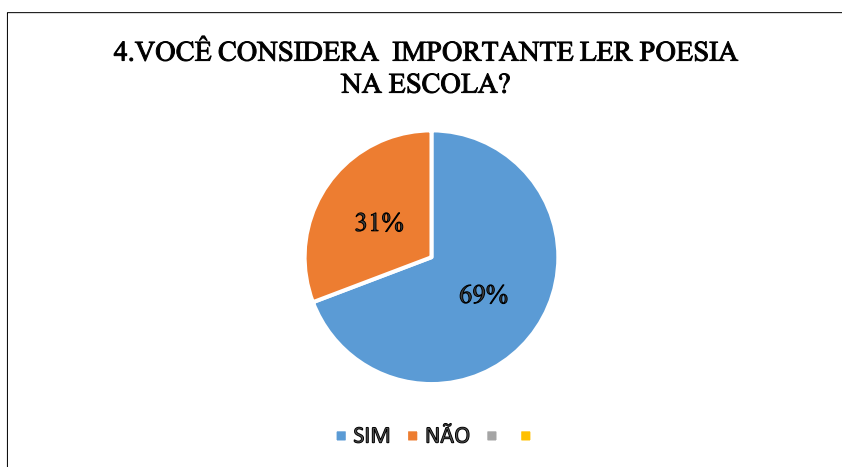


Fonte: Elaboração própria (2026).

Estes dados revelam que a maioria dos estudantes não mantém uma prática leitora frequente, o que evidencia a necessidade de incentivar a leitura de forma contínua no contexto escolar. Nesse sentido, Cosson (2022b, p. 40) ressalta que “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”, destacando que a leitura vai além de uma atividade individual, constituindo-se como um instrumento fundamental de interação, formação e participação social e que, por isso, deve ser incentivada.

A seguir, no Gráfico 5, tem-se a análise das respostas dos alunos sobre a importância da leitura de poesia na escola, cujo objetivo era compreender como eles avaliam esse gênero.

Gráfico 5 - Questionário inicial - Pergunta 4



Fonte: Elaboração própria (2026).

De acordo com os dados, a maioria dos alunos considera a leitura de poesia importante na escola, sendo que 69% (18 alunos) afirmam que sim, enquanto 31% (8 alunos) não a

consideraram relevante. Esses resultados indicam que este tipo de leitura é valorizado e apreciado por esta turma da EJA. É importante ressaltar que, na questão 2, apenas seis alunos afirmaram gostar de poesia, o que mostra que, mesmo aqueles que não se identificam com o gênero, reconhecem sua importância no contexto escolar.

Sobre esse aspecto vale recorrer à reflexão de Pilati (2018, p. 12), segundo a qual “a arte e a poesia podem dar uma contribuição decisiva para a formação dos jovens nos contextos escolares, especialmente aqueles de classes menos favorecidas social e economicamente”. Tal afirmação evidencia que a literatura se configura como uma estratégia pedagógica eficaz para despertar o interesse pela leitura e promover o engajamento dos alunos com práticas culturais e literárias. Traz-se, na sequência, algumas justificativas dos estudantes sobre a importância da leitura de poesia na escola.

“A poesia mexe com os nossos sentimentos e me faz pensar sobre os acontecimentos. A poesia me deixa viva”.

“Através da poesia aprendemos muitas coisas sobre o mundo e também podemos distrair a cabeça”.

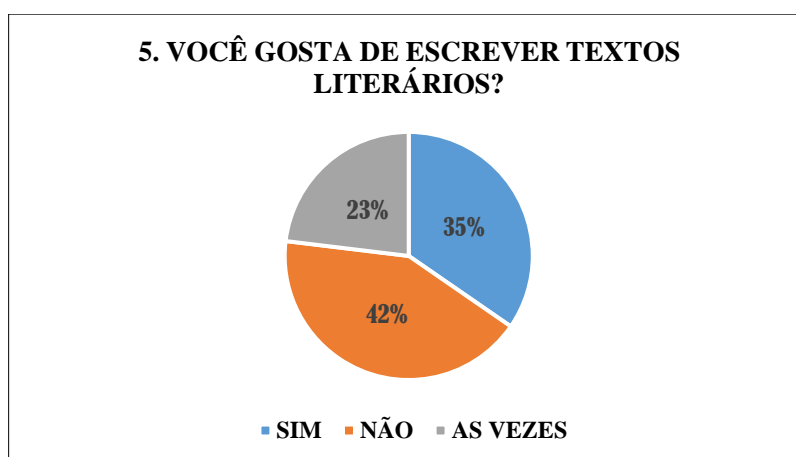
“Às vezes não temos tempo pra ler em casa ou em outro lugar porque a correria é muita e na escola é uma oportunidade”.

“Eu não tenho tempo de ler nada em casa porque trabalho o dia todo, então na escola e posso ler e aprender com os poemas”.

“Acho que a poesia é importante pra vida da gente porque ela mostra muitas coisas que acontecem no mundo”.

No Gráfico 6 estão as respostas da questão cujo objetivo era avaliar o interesse dos alunos pela escrita de textos literários.

Gráfico 6 - Questionário inicial - Pergunta 5



Fonte: Elaboração própria (2026).

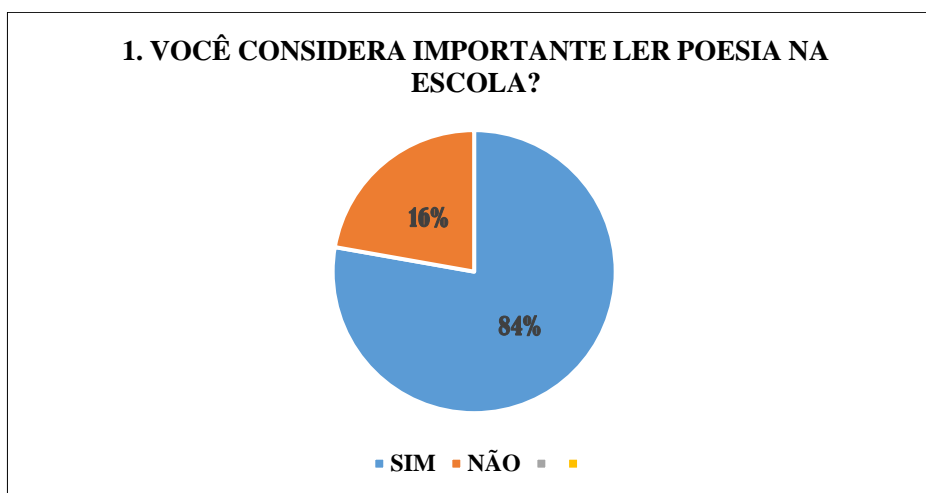
Partindo da interpretação do gráfico, os resultados mostram que 35% (9 alunos) afirmam que apreciam a escrita de textos literários; 42% (11 alunos) disseram que não se interessam; e 23% (6 alunos) responderam “às vezes”. Estes dados indicam que, embora parte dos estudantes se interesse pela escrita de textos literários, há uma parcela significativa que apresenta resistência ou interesse por essa prática. Isso ocorre, em grande parte, porque muitos associam a escrita criativa a uma elaboração estética mais sofisticada e acabam por ficar paralisados ante a possibilidade/necessidade de expressão subjetiva. Em alguns casos, também porque a relacionam com tarefas obrigatórias, correção de erros e avaliações formais, o que gera desinteresse. Além disso, estudantes da EJA frequentemente enfrentam desafios relacionados à alfabetização tardia e a lacunas no aprendizado, fatores que contribuem para a dificuldade na escrita.

Nesse contexto, Zilberman (2012, p. 80) afirma que é preciso uma política educacional que vise "dar acesso à leitura e à escrita para todos, alfabetizando-os eficientemente", acrescentando ainda que é necessário "adotar uma metodologia de ensino da literatura que não se fundamente no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e em critérios ou conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer pela leitura de textos, ficcionais ou não". Somente assim será possível transformar a prática de leitura e escrita em experiências significativas, capazes de envolver os alunos, consolidando a prática de escrita como instrumento de expressão, reflexão e construção do conhecimento.

Após a análise detalhada do questionário inicial, procedeu-se à avaliação do questionário final, composto por duas perguntas, cujo propósito era investigar o impacto das atividades de leitura de poesia e de escrita criativa sobre o interesse, a percepção e a experiência literária dos alunos.

Ao comparar os resultados obtidos no início e no final do projeto, percebe-se que em relação à primeira pergunta, Você considera importante ler poesia na escola?, houve um aumento no reconhecimento da importância da leitura de poesia na escola. No questionário inicial, 69% dos alunos (18) afirmaram considerar a leitura de poesia importante, enquanto 31% (8 alunos) não a valorizavam. Já no questionário final esse percentual subiu para 84% (21 alunos) que reconheceram a importância da poesia, reduzindo para 16% (4 alunos) os que não a consideraram relevante (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Questionário final - Pergunta 1

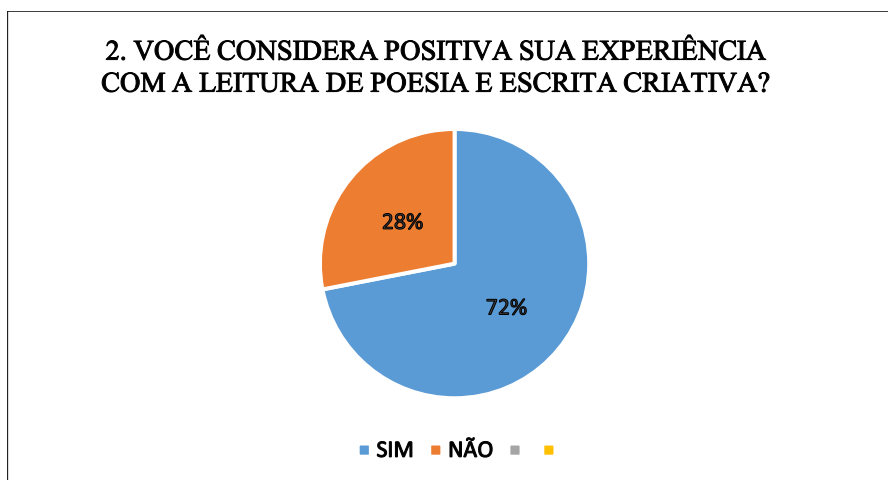


Fonte: Elaboração própria (2026).

De acordo com Cosson (2022b, p. 29) “cabe ao professor criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que estão inseridos”. Muitos alunos inicialmente demonstraram pouco interesse pela poesia, em grande parte devido à forma como esse gênero é trabalhado em sala de aula pelos professores. Mas os dados apresentados no Gráfico 7 indicam que as atividades desenvolvidas ao longo do projeto contribuíram para fortalecer a percepção dos estudantes sobre a importância da leitura de poesia, mostrando avanço no interesse e na valorização desse gênero literário.

A questão 2 teve como objetivo avaliar o impacto das atividades desenvolvidas na sequência didática e verificar como elas contribuíram para o interesse, o envolvimento e a aprendizagem dos alunos. A maioria dos alunos considerou positiva sua experiência com a leitura de poesia e a escrita criativa: 72%, ou seja, 19 alunos; enquanto 28%, aproximadamente 7 alunos, responderam que não (Gráfico 8). Esses resultados mostram que o projeto contribuiu de forma significativa para o interesse e envolvimento dos estudantes com a literatura e a produção textual, embora ainda exista um grupo que não se sentiu totalmente beneficiado pela experiência.

Gráfico 8 - Questionário final - Pergunta 2



Fonte: Elaboração própria (2026).

A seguir alguns comentários dos alunos sobre suas experiências com a leitura de poesias e a escrita dos textos.

“Foi muito bom aprender mais sobre poesia na aula de Português”.

“Eu gostei de ler esses poemas do Drummond porque falam de coisas que a gente conhece, então fica mais fácil entender”.

Eu gostei da parte de leitura dos textos, mas da parte que era pra escrever eu não gostei muito porque tenho dificuldade pra colocar minhas ideias no papel”.

“Adorei escrever poemas individual e com a minha colega. Tive dificuldade, mas quando a senhora explicou ficou mais fácil”.

“Acho que minha experiência foi muito boa, pois aprendi muita coisa lendo esses poemas. Também gostei de escrever”.

Enfim, por meio dos questionários verificou-se que uma grande parte dos estudantes já demonstrava interesse pela leitura e que, mesmo alguns que inicialmente não gostavam, passaram a apreciar a prática ao final das oficinas.

5 Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi analisar de que forma a leitura de poemas de Carlos Drummond de Andrade pode auxiliar na formação de leitores literários na EJA – Ensino Médio, bem como investigar como essa experiência contribui para a reflexão crítica e a criatividade dos estudantes. Conforme afirma Pilati (2018, p. 96): “É o estudante que tem o protagonismo das atividades, pois ele é constantemente estimulado a refletir, debater, escrever e ler autonomamente, de forma a construir o seu próprio conhecimento a respeito de um determinado texto ou tema abordado”. Assim, durante a execução do projeto o aluno foi colocado como protagonista na construção do próprio conhecimento, já que suas experiências e vivências foram integradas às atividades e leituras realizadas.

Em busca de resposta para o problema apresentado, recorreu-se à sequência didática proposta por Cosson (2022b), a qual se mostrou um caminho metodológico eficaz para aproximar os alunos da leitura de poemas. Foram aplicadas quatro oficinas pedagógicas, organizadas de forma a favorecer o contato dos estudantes com os poemas de Drummond por meio da leitura, da interpretação dos textos e da produção escrita criativa, visando promover a participação ativa, a reflexão crítica e o desenvolvimento da competência leitora e escrita.

No que diz respeito à escolha do autor, como afirma Achcar (2000, p. 116), “grandes poetas têm grande influência na cultura a que pertencem, deixam marcas na língua, na sensibilidade, no pensamento”, evidenciando o impacto de sua obra não apenas na literatura, mas também na formação cultural e intelectual dos leitores. Carlos Drummond de Andrade, como autor clássico da literatura brasileira, é um exemplo claro dessa influência, cujas poesias continuam a moldar o pensamento e a sensibilidade de diversas gerações, o que justifica tal escolha.

Em relação aos poemas selecionados, o propósito foi aproximar o universo literário das vivências e experiências dos alunos, permitindo que se identificassem com os textos e reconhecessem a literatura como parte de seu cotidiano. Além disso, buscou-se estabelecer conexões entre a linguagem poética e suas experiências diárias, promovendo reflexão sobre questões existenciais e sociais presentes em suas realidades, bem como favorecendo a construção de sentidos que vão além da mera decodificação formal do texto.

Nesse sentido, a proposta desenvolvida dialoga com a reflexão de Cosson (2022b, p. 16), que destaca que “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se

constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos”. Decerto, a vivência com a poesia em sala de aula possibilitou que os alunos se apropriassem da linguagem de forma mais autônoma, crítica e significativa, ampliando suas formas de leitura e expressão.

De acordo com as observações, anotações e análises dos questionários aplicados durante a execução do projeto e das oficinas realizadas, pôde-se verificar que o propósito da pesquisa foi alcançado. As atividades desenvolvidas conseguiram estimular o interesse dos estudantes pela poesia, promover a participação ativa nas oficinas e favorecer tanto a interpretação literária quanto a produção de textos criativos. A maioria dos alunos conseguiu perceber o propósito da poesia, que, segundo Candido (2004), consiste em ampliar nossa compreensão sobre a vida e nos humanizar. Porém, cabe ressaltar que nem tudo foi perfeito. Houve momentos de dificuldades ao longo do projeto. A principal delas foi a ausência de alguns alunos, que não participaram de todas as oficinas e que, por isso, não conseguiram concluir as atividades propostas. Além disso, observou-se limitações relacionadas ao tempo reduzido das aulas, à conciliação entre trabalho e estudo por parte dos estudantes e aos diferentes estágios de defasagem de leitura e escrita presentes na turma, o que exigiu constantes retomadas e adaptações metodológicas. Também se verificou, em determinados momentos, que alguns alunos apresentaram certa resistência inicial à leitura poética, possivelmente decorrente de experiências escolares anteriores pouco significativas com a literatura.

Enfim, os desafios e aprendizados vivenciados ao longo da pesquisa mostram que cada experiência deixa sua marca, como afirma Lajolo (2001, p. 44): “a literatura é porta para vários mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem”. E, ainda de acordo com a autora, os mundos que ela cria “não desfazem na última página de um livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanece no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um”.

REFERÊNCIAS

- ACHCAR, Francisco. **Carlos Drummond de Andrade**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 4 ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 54. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. Prefácio de Afonso Romano Sant'anna. 37. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 2024.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 54. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boitempo & A falta que ama**. Rio de Janeiro: Sabiá, 1968.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Claro enigma**. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1940.
- ANDRADE, Fábio de Souza. Trouxeste a chave? Poesia e memória em Carlos Drummond de Andrade. *In*: MOURA, Murilo Marcondes de (org.). **Caderno de leituras: Carlos Drummond de Andrade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 95.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. **Elogio da dificuldade: formar um leitor de literatura. A leitura, outra revolução**. São Paulo: Sesc-SP, 2017.
- ANTUNES, Irlandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ÁPORO. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 12 de agosto de 2025.
- ARAÚJO, Fernanda de; MARTINS, Geraldo Vicente. Antologia poética de Drummond: uma análise dos campos lexicais da seção “Um eu todo retorcido”. **Acta Semiótica et Lingvística**, João Pessoa, v. 25, n. 2, p. 103, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/50448>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. **Coração partido: uma análise da poesia reflexiva de Drummond**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA - itinerários pelo direito a uma vida justa**. 6. reimpr. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 38-47.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, Rita de Cássia. **Carlos Drummond de Andrade**: seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

BÉRTOLO, Constantino. “Ler para quê?”. **Revista Emília**, [s. l.], n. 0, p. 65-95, 2018. Disponível em: [https://emilia.org.br/wp-content/uploads/2019/07/caderno-Em%*c3*%adlia_0_FINAL.pdf](https://emilia.org.br/wp-content/uploads/2019/07/caderno-Em%c3%adlia_0_FINAL.pdf). Acesso em 17 de abr. 2023.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 33. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. (Ciências sociais da educação). cap. 4, p. 71-79.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm. Acesso em 15 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01, de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos à Distância. Brasília: MEC/CNE-CEB, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. Inquietudes na poesia de Drummond. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1997. p. 93-122.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CHAVES, Rita. **Carlos Drummond de Andrade**. Ilustrações de Pedro Celso C. Souza. São Paulo: Scipione, 1993.

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORALINA, Cora. Exaltação de aninha (o professor). *In*: CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 9. ed. São Paulo: Global Gaia, 2007. Disponível em: <https://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/temdomes/2015/10/mestrelivro/tempoe02.php>. Acesso em: 14 mar. 2026.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. 6. reimpr. São Paulo: Contexto, 2022a.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. 1. ed. 6. reimpr. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2022b.

CUNHA, Andréia Ferreira de Melo. A leitura literária em tempos de pandemia: dúvidas, reflexões e enfrentamentos. *In*: SILVA, Célia Sebastiana da; VIEIRA, Ilma Socorro Gonçalves; FARIA, Vivianne Fleury de (org.). **Leitura literária e formação do leitor na educação básica**. Goiânia: CIAR/UFG, 2025. *E-book*. p. 13-27. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/leitura-literaria-e-formacao-do-leitor-na-educacao-basica/assets/pdf/leitura-literaria-e-formacao-do-leitor-na-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2026.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, Ceylla de Souza; SILVA, Célia Sebastiana da. O clássico na literatura de cordel e o processo de formação do leitor literário. *In*: SILVA, Célia Sebastiana da; VIEIRA, Ilma Socorro Gonçalves; FARIA, Vivianne Fleury de (org.). **Leitura literária e formação do leitor na educação básica**. Goiânia: CIAR/UFG, 2025. *E-book*. p. 89-101. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/leitura-literaria-e-formacao-do-leitor-na-educacao-basica/assets/pdf/leitura-literaria-e-formacao-do-leitor-na-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOUDART-MÉROT, Violaine. Da crítica de admiração à leitura “scriptível”. In: , Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (ed.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 103-116.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: educação 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102180_informativo.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação do leitor no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LORDELO, Jeane Alice da Silva Leite. **Retratos de família na poética de Carlos Drummond de Andrade**. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2023. Disponível em: <https://ri.ucsal.br/server/api/core/bitstreams/645b50b2-3638-4b64-9793-88192581829a/content>. Acesso em: 20 fev. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: 2001.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia não é difícil**. 1. ed. São Paulo: Biruta, 2012.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução Cícero Oliveira. 1. ed. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

MORAES, Lygia Marina. **Conheça o escritor Carlos Drummond de Andrade**. Rio de Janeiro: Record, 1977.

MOREIRA, José Ricardo de Araújo. **Falando de literatura brasileira**. Brasília: SESI/DN, 2010.

MORICONI, Ítalo. **Como e por que ler a poesia brasileira do século XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

- MOURA, Murilo Marcondes de. Itinerário de Drummond. *In*: MOURA, Murilo Marcondes de. **Caderno de leituras**: orientação para o trabalho em sala de aula. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 13-17.
- PAULINO, Graça. Letramento literário: por velas e alamedas. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 5. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842>. Acesso em: 14 mar. 2026.
- PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidili. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula**: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- ROUXEL, Annie. Ensino de literatura: experiência estética e formação do leitor. *In*: ALVES, José Hélder Pinheiro (org.). **Memórias da Borborema 4**: discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 19-35.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Drummond**: o gauche no tempo. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Carlos Drummond de Andrade**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).
- SILVA, Célia Sebastiana da. Carlos Drummond de Andrade e a modernidade literária. **Temporis[ação]**, Goiás, v. 1, n. 10, p. 1-9, 2010. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/36/pdf>. Acesso em: 14 mar. 2026.
- SILVA, Célia Sebastiana da. **Consciência crítica na prosa de ficção de Carlos Drummond de Andrade**. 2006. 200 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3670/1/2006_C%C3%A9lia%20Sebastiana%20Silva.pdf. Acesso em: 14 mar. 2026.
- SILVA, Célia Sebastiana da. Drummond: de notícias e não-notícias fazem-se a crônica, o conto e a poesia. **Cerrados**, Brasília, v. 17, n. 26, p. 207-218, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/13745/12068>. Acesso em: 14 mar. 2026.

SILVA, Célia Sebastiana da; FARIA, Vivianne Fleury. Em defesa do direito de ler. *In*: DALVI, Maria Amélia *et al.* **Literatura e educação**: história, formação e experiência. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018. p. 104-110.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. O diário de leitura como ferramenta didática: subjetividade, construção de sentidos e fruição. *In*: MICHELLI, Regina; GREGORIN FILHO, José Nicolau; GARCÍA, Flavio (org.). **A literatura infantil/juvenil entre textos e leitores**: reflexões críticas e práticas leitoras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020. p. 93-121.

SANTOS, Vânia de Oliveira Resende Santos. **A poesia de Mario Quintana e a formação de leitores literários críticos na educação de jovens e adultos (EJA)**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tesdeserver/api/core/bitstreams/34df3b03-e4b6-4b54-9d85-c25c3ad6b4b1/content>. Acesso em: 14 mar. 2026.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 13. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

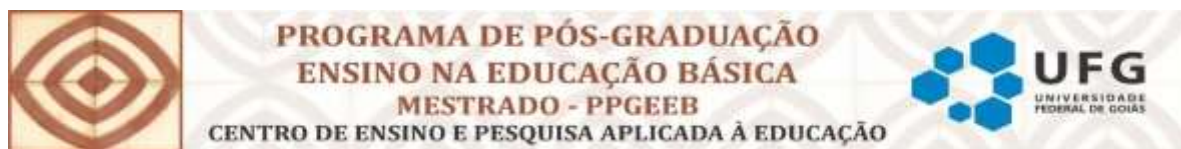
ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 10 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. (Série Confrontos).

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2005.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



CLEUSA ALVES DE SOUSA VASCONCELOS

“TROUXESTE A CHAVE”?

Leitura da poesia de Drummond e produção de escrita criativa na Educação de Jovens e Adultos

GOIÂNIA

2026

CLEUSA ALVES DE SOUSA VASCONCELOS

“TROUXESTE A CHAVE”?

**Leitura da poesia de Drummond e produção de escrita criativa na
Educação de Jovens e Adultos**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Célia Sebastiana da Silva

GOIÂNIA

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Vasconcelos, Cleusa Alves de Sousa
"Trouxeste a chave?" (manuscrito): leitura da poesia de Drummond e produção de escrita criativa na Educação de Jovens e Adultos / Cleusa Alves de Sousa Vasconcelos. - 2026.
CXLI, 142 f., il.

Orientadora: Prof(a) Dra. Célia Sebastiana da Silva
Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2026.
Ilustrações:
Bibliografia:

1. Formação do Leitor Literário. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Poemas de Drummond. 4. Educação de Jovens e Adultos.

I. Silva, Célia Sebastiana da, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos dois dias do mês de março de dois mil e vinte e seis, às 14h30, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada "A poesia drummondiana na formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio: uma prática de aprendizagem humanizadora" e do Produto Educacional intitulado "TROUXESTE A CHAVE"? Leitura da poesia de Drummond e produção de escrita criativa na Educação de Jovens e Adultos" pela discente **CLEUSA ALVES DE SOUSA VASCONCELOS**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Célia Sebastiana da Silva (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Vivianne Fleury de Faria (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,

Prof. Dr. Alexandre Bonafim Felizardo (UEG CORA CORALINA) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA.



Documento assinado eletronicamente por **Celia Sebastiana Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 12/03/2026, às 14:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Vivianne Fleury De Faria, Professor do Magistério Superior**, em 13/03/2026, às 14:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Bonafim Felizardo, Usuário Externo**, em 24/03/2026, às 09:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6019790** e o código CRC **628E3393**.

Referência: Processo nº 23070.009189/2026-15

SEI nº 6019790

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

Desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos);

Especificação: Sequência didática

DIVULGAÇÃO

- () Filme
 () Hipertexto
 () Impresso
 (X) Meio digital
 () Meio Magnético
 () Outros. Especificar: ____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Sequência didática de Rildo Cosson com propostas de oficinas de leitura e escrita de poemas, destinada a professores do Ensino Médio, especialmente da Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de auxiliar suas práticas no ensino de Literatura.

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Estudantes da Educação Básica – segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio
 Professores (as) da Educação Básica e/ou Profissionais mediadores da leitura literária.

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta:

- () **Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
- (X) **Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
- () **Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional:

- (X) Ensino
 () Aprendizagem
 () Econômico
 () Saúde

- Social
 Ambiental
 Científico

O impacto do Produto Educacional é

Real - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

Potencial - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) **em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores** (inicial, continuada, cursos etc.)?

Sim Não

Em caso afirmativo, descreva essa situação

O produto educacional foi vivenciado com 29 estudantes do 3º período do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, do Colégio Estadual Benedito Lucimar Hesketh, escola pertencente à Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás, localizada na Região Oeste de Goiânia. A vivência ocorreu do dia 02 de maio a 03 de junho de 2024, na qual foram efetuados 30 encontros.

REPLICABILIDADE E ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido?

Sim Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

Local Regional Nacional Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

Alta complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre

os limites de utilização do produto.

Média complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

Baixa complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

Sem complexidade - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

Alto teor inovativo - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

Médio teor inovativo - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

Baixo teor inovativo - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

Sim Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB

Cooperação com outra instituição

Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

Sim Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

Licença Creative Commons

Domínio de Internet

Patente

Outro. Especifique:

Informe o código de registro: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/br/>

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

Sim Não

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

(O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?)

Sim Não

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

Sim Não

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1174800>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto, na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**

(<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>).

VASCONCELOS, Cleusa Alves de Sousa. “**Trouxeste a chave?**” Leitura da poesia de Drummond e produção de escrita criativa na Educação de Jovens e Adultos. 2026. 142 f. Produto educacional (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2026.

RESUMO

Este produto educacional em forma de sequência didática apresenta os resultados de um trabalho desenvolvido no curso de Mestrado Profissional *Stricto sensu* do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB-CEPAE/UFG), entre os anos de 2022 e 2026, cujo produto final é a dissertação intitulada “A poesia drummondiana na formação de leitores na educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio: uma prática de aprendizagem humanizadora”. Este trabalho visa a formação do leitor de poesia no Ensino Médio – modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como *corpus* literário a obra “Antologia poética”, de Carlos Drummond de Andrade. Optou-se por este autor por se tratar de um clássico da literatura brasileira que, em sua obra, transita entre uma linguagem ora mais rebuscada, ora mais simples, mas sempre carregada de profundos significados. Além disso, seus textos abordam temas relacionados à vivência dos alunos, o que os torna mais próximos de sua realidade e favorece a identificação e a compreensão leitora. Sabe-se que a experiência literária se dá no contato direto com o texto, sendo necessário, para isso, possibilitar práticas leitoras que estimulem a fruição estética por meio da literatura, a qual é um direito, assim como postula Candido (2004). Nesse contexto, o poema é um objeto imprescindível, pois, por ser constituído por vários recursos estilísticos, possibilita, ao leitor, a busca de produção de sentidos, proporcionando-lhe experiências singulares. Dessa forma, buscou-se, por meio da pesquisa-ação (Thiollent, 2011), condições didático-metodológicas que contribuam na formação do leitor literário na referida modalidade de ensino. Para embasar o estudo foram utilizados, como aporte teórico, autores que dissertam sobre o ensino de literatura, tais como: Andruetto (2017), Borges (2003), Calvino (2007), Candido (1995), Freire (1989, 2011) Moisés (2012), Paz (1982), Paz (1982), Pilati (2018), Pinheiro (2002), Zilberman (2012), dentre outros; como aparato didático-metodológico, ancorou-se na sequência básica de Cosson (2022b). A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante, das descrições e reflexões do diário de campo, das produções escritas dos alunos em relação às atividades aplicadas nas quatro oficinas, além de um questionário de avaliação inicial e final.

Palavras-chave: Formação do leitor literário. Práticas pedagógicas. Poemas de Drummond. Educação de Jovens e Adultos.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| Introdução..... | 188 |
| 1 A poesia de Drummond na EJA-Ensino Médio: versos que confrontam | 190 |
| 1.1 Carlos Drummond de Andrade: nas trilhas de um poeta modernista | 190 |
| 1.2 A poesia de Drummond: um clássico atemporal e sua relevância na escola | 202 |
| 1.3 “Trouxeste a chave”? Leitura crítica do <i>corpus</i> poético selecionado..... | 209 |
| 1.4 Drummond: entre a arte da palavra e a experiência interior | 217 |
| 2 Da teoria à prática: versos em ação na escola-campo | 222 |
| 2.1 A sequência básica de Cosson para a leitura de poesia em sala de aula | 222 |
| 2.2 Oficinas poéticas na escola-campo: leitura, criação, escuta e partilha..... | 226 |
| 2.2.1 O campo e os participantes..... | 226 |
| 2.2.2 O <i>corpus</i> de leitura e o método..... | 228 |
| 2.2.3 O começo | 230 |
| 3 Sequência didática..... | 236 |
| 3.1 Oficina 1 (7 aulas) – “Uma província: esta” e “A família que me dei” | 236 |
| 3.1.1 Produções dos alunos - 1ª oficina: escrita criativa | 248 |
| 3.2 Oficina 2 (7 aulas) – “Um eu todo retorcido” e “Tentativa de exploração e de interpretação do estar-no-mundo” | 255 |
| 3.2.1 Produções dos alunos – 2ª oficina: escrita criativa..... | 265 |
| 3.3 Oficina 3 (7 aulas) – “Na praça de convites” | 274 |
| 3.3.1 Produções dos alunos – 3ª oficina: escrita criativa..... | 283 |
| 3.4 Oficina 4ª (7 aulas) – Amar-Amaro: “Necrológio dos desiludidos do amor”, “Quadrilha” e “Memória” | 286 |
| 3.4.1 Produções dos alunos – 4ª oficina: escrita criativa..... | 293 |
| 3.5 Socialização das produções dos alunos | 296 |
| 3.5.1 Mural Poético: Escrita Criativa..... | 296 |
| 3.5.2 Sarau Literário: Vozes e Vivências..... | 299 |
| 3.6 Vozes e reflexões dos estudantes: análise dos questionários (inicial e final)..... | 304 |
| 4 Considerações finais..... | 312 |
| Referências..... | 314 |

Introdução

Este produto educacional consiste em uma sequência didática composta por quatro oficinas e é resultado da dissertação de mestrado “A poesia drummondiana na formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio: uma prática de aprendizagem humanizadora”, que atende aos critérios exigidos pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB-CEPAE/UFG) para a obtenção do grau de mestre no Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica.

Buscou-se, por meio da pesquisa-ação (Thiollent, 2011), identificar condições didático-metodológicas que favorecessem a formação do leitor literário na modalidade EJA. Para embasar o estudo foram utilizados autores que discutem o ensino de literatura, tais como: Andruetto (2017), Arroyo (2017), Borges (2003), Calvino (2007), Candido (1995), Freire (1989, 2011), Moisés (2012), Paz (1982), Pilati (2018), Pinheiro (2002), Zilberman (212), entre outros; e, como referência didático-metodológica, buscou-se apoio na sequência básica de Cosson (2022b). A leitura e análise desses autores permitiram compreender a poesia como uma forma de manifestação da subjetividade e como um recurso fundamental para a formação de leitores.

O objetivo geral do trabalho consistiu na formação de leitores de poesia no Ensino Médio – modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como *corpus* literário a “Antologia poética” (2004) de Carlos Drummond de Andrade. Conforme destaca Achcar (2000, p. 116), “grandes poetas têm grande influência na cultura a que pertencem – deixam marcas na língua, na sensibilidade, no pensamento”. Portanto, optou-se por Drummond por este ser um clássico da literatura brasileira, cuja obra transita entre uma linguagem ora mais rebuscada, ora mais simples, mas sempre carregada de significados. Além disso, seus textos abordam temas relacionados à vivência dos alunos, aproximando a poesia de sua realidade e favorecendo a identificação e a compreensão leitora.

Sabe-se que a experiência literária se dá no contato direto com o texto, sendo necessário, para isso, possibilitar práticas leitoras que estimulem a fruição estética por meio da literatura. Conforme defende Cândido (2004, p.175), a leitura literária é um fator “indispensável de humanização”. Além disso, Candido (1991, p. 191) ressalta que “uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”. Nesse contexto, o poema é um objeto imprescindível, pois, por ser constituído de vários recursos estilísticos, possibilita ao leitor a busca de produção

de sentidos proporcionando-lhe experiências singulares. É importante ressaltar que muitos alunos da modalidade EJA não tiveram, ao longo de sua formação escolar, oportunidades de contato com experiências literárias e poéticas, o que motivou a realização deste estudo.

As oficinas poéticas foram realizadas na Escola Estadual Benedito Lucimar Hesketh da Silva e tiveram como referência as contribuições de Cosson (2022), que ressalta a importância da sequência básica no desenvolvimento de atividades literárias. Essa abordagem permite a organização das oficinas de maneira progressiva, conduzindo os alunos da leitura e interpretação de poemas à produção de suas próprias produções. Considerando que “os alunos não são espectadores passivos da aula, por mais brilhante que esta seja, mas são e esperam ser participantes ativos do espetáculo” (Moisés, 2012, p. 8), buscou-se, ainda, explorar o potencial de cada aluno, incentivando sua participação, promovendo a construção autônoma do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, valorizando sua bagagem cultural e seus conhecimentos prévios.

Enfim, a sequência didática aplicada por meio das oficinas poéticas evidenciaram que a poesia de Carlos Drummond de Andrade contribuiu para fortalecer a leitura crítica, a criatividade e a valorização dos saberes dos alunos da modalidade EJA. Devido à eficácia demonstrada por meio dessa prática, torna-se relevante compartilhá-la, especialmente com os professores que atuam na EJA. Nesse sentido, busca-se, por meio desse compartilhamento, promover novas experiências didáticas e favorecer o acesso dos estudantes à literatura de maneira que considere as necessidades e a realidade específica desse público estudantil.

Assim, com este produto busca-se contribuir para a promoção de uma educação de qualidade, pois, como destaca Freire (2011, p. 32): “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

1 A poesia de Drummond na EJA-Ensino Médio: versos que confrontam

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

1.1 Carlos Drummond de Andrade: nas trilhas de um poeta modernista

Segundo Alfredo Bosi, crítico e historiador da literatura brasileira, Carlos Drummond de Andrade foi o primeiro grande poeta a se consolidar após as estreias modernistas. Sua poesia representa uma das expressões mais significativas do Modernismo brasileiro, caracterizada por uma sensibilidade refinada, aliada a uma postura crítica, introspectiva e inovadora. Ao explorar as contradições do sujeito moderno, o sentimento de inadequação, o questionamento da linguagem e o confronto com a realidade histórica e cultural, sua obra transcende o contexto de sua época e estabelece um diálogo contínuo com diferentes gerações e perfis de leitores (Bosi, 1994).

Nesse mesmo contexto, Silva (2010), em seu texto “Carlos Drummond de Andrade e a modernidade literária”, destaca a forma como o poeta articula sua visão de mundo com as inovações estéticas do Modernismo. A autora observa que:

Drummond, embora se ajustasse à ideia de um poeta cindido com a realidade, no contexto da sociedade moderna, não esteve alheio às inovações apresentadas pela arte moderna e modernista e, por isso, apresenta na poesia e na prosa de ficção um afinamento com as propostas de seu contexto literário. Isso sem desconsiderar, obviamente, o seu estilo singularíssimo (Silva, 2010, p. 2).

Com base nessa citação, observa-se a capacidade do poeta de articular a introspecção e o sentimento de desajuste em relação à realidade moderna com uma apurada consciência estética, revelando, assim, uma obra alinhada às transformações literárias do século XX, ainda que marcada por um estilo singular, que acompanhou sua trajetória poética até o fim da vida.

Essa dimensão da poética de Drummond pode ser percebida claramente na epígrafe que abre esta seção, extraída do “Poema de sete faces”, publicado pela primeira vez no primeiro livro do poeta, “Alguma poesia”, de 1930, e, posteriormente, na “Antologia poética”, cuja primeira edição é de 1962, composta por uma seleta de poemas feita pelo próprio Drummond e

que constituiu o *corpus* de análise do trabalho¹. Logo nos primeiros versos, “Quando nasci, um anjo torto / desses que vivem na sombra / disse: Vai, Carlos! ser *gauche* na vida” (Andrade, 2004, p. 24), manifesta-se uma das marcas mais significativas de sua lírica: a figura de um sujeito deslocado, marginal em relação às normas sociais e estéticas. Ao dirigir-se a “Carlos” diretamente, o eu lírico aproxima-se do autor, revelando uma voz íntima e confessional. Nesse contexto, destaca-se o termo *gauche*, derivado do francês, que carrega o sentido de "esquerdo", "desajeitado", "fora do lugar", expressando um "eu" poético que observa o mundo com certo estranhamento e inquietação. Essas características revelam-se marcas essenciais da poesia drummondiana, em que elementos como o inacabado, o imperfeito e o conflito convertem-se em matéria estética, conferindo profundidade e autenticidade à sua obra.

Além das tensões existenciais e do desajuste do sujeito moderno, características centrais da poesia de Carlos Drummond de Andrade, destaca-se também a valorização da experiência pessoal e da memória como elementos estruturantes de sua obra. Natural de Itabira, Minas Gerais, onde nasceu em 31 de outubro de 1902, o poeta constrói uma relação afetiva e simbólica com sua cidade natal, cujas montanhas, ruas silenciosas e o contraste entre a tradição interiorana e o avanço da mineração são constantemente revisitados em seus versos. Essa dimensão autobiográfica evidencia como Drummond dialoga com as transformações da época, integrando à sua poesia uma sensibilidade marcada pelo sentimento de deslocamento e pela reflexão crítica sobre os efeitos da modernização.

Embora a memória afetiva e os lugares vividos constituam elementos centrais de sua poesia, a obra de Drummond também se insere no contexto mais amplo do Modernismo brasileiro, dialogando com questões históricas, culturais e literárias de seu tempo, ultrapassando o espaço geográfico itabirano. Compreender a trajetória desse autor, portanto, implica situá-la no panorama desse movimento, cujo marco inaugural foi a Semana de Arte Moderna, realizada em 1922, no Teatro Municipal de São Paulo. Essa manifestação buscou romper com as tradições acadêmicas e europeias, promovendo uma arte mais autêntica e inovadora, enraizada na identidade nacional, o que explica a reação de espanto de grande parte do público tradicional daquela época. Segundo Candido (1985),

Um certo número de escritores se aplica a mostrar como somos diferentes da Europa e como. Por isso, devemos ver e exprimir diversamente as coisas. Em todos eles encontramos latente o sentimento de que a expressão livre, principalmente na poesia, é a grande possibilidade que tem para manifestar-se com autenticidade um país de

¹ Ressalta-se que para as análises foram utilizadas edições mais atualizadas das obras, conforme disposto na lista de referências ao final do trabalho. A edição utilizada da obra “Antologia poética”, por exemplo, é a de 2004.

contrastes, onde tudo se mistura e as formas regulares não correspondem à realidade (Candido, 1985, p. 121-122)

Nesse sentido, é pertinente observar que, conforme destaca Bosi (1994), "a Semana foi, ao mesmo tempo, o ponto de encontro das várias tendências que desde a I Guerra se vinham firmando em São Paulo e no Rio, e a plataforma que permitiu a consolidação de grupos, a publicação de livros, revistas e manifestos, numa palavra, o seu desdobrar-se em viva realidade cultural" (Bosi, 1994, p. 340). Essa análise evidencia que o evento de 1922 não apenas marcou simbolicamente o início do Modernismo, mas também funcionou como catalisador de uma transformação mais significativa no panorama artístico e literário brasileiro.

Desse impulso criativo e provocador, brotaram inovações que romperam com antigos paradigmas e redefiniram a linguagem literária brasileira. Como explica o próprio Bosi (1994, p. 345), "as inovações atingem os vários estratos da linguagem literária, desde os caracteres materiais da pontuação e do traçado gráfico do texto até as estruturas fônicas, léxicas e sintáticas do discurso". Porém, o Modernismo não se limitou a alterações formais; representou uma reestruturação dos fundamentos da literatura ao reconstruir a forma como os textos se comunicam com o leitor, problematizando não apenas a linguagem, mas também a condição humana. Antonio Candido observa que essa corrente artística refletia uma tendência mais ampla de libertação. Segundo ele,

O Modernismo (tomado o conceito no sentido amplo de movimento das ideias, e não apenas das letras) corresponde à tendência mais autêntica da arte e do pensamento brasileiro. Nele, e sobretudo na culminância em que todos os seus frutos amadureceram (1930-40), fundiram-se a libertação do academicismo, dos recalques históricos, do oficialismo literário; as tendências de educação política e reforma coincidiram com a radicalização posterior à crise de 1929, que marcou em todo o mundo civilizado uma fase nova de inquietação social e ideológica (Candido, 1985, p. 124).

Esse conceito possibilita compreender a poesia de Drummond no cenário das mudanças estética e ideológica que caracterizou o período, revelando um autor atento às contradições da existência e engajado com a transformação da linguagem e da sensibilidade moderna. Bosi (1994) reforça essa ideia ao afirmar que o Modernismo, entendido em sua concepção inicial, "significou, em um primeiro tempo, a ruptura com a rotina acadêmica no pensamento e na linguagem", rotina que, segundo ele "isolara as nossas letras das grandes tensões culturais do Ocidente desde os fins do século" (Bosi, 1994, p. 208). Esse rompimento abriu espaço para uma literatura mais crítica, livre e conectada com as transformações sociais e culturais do Brasil.

Apesar de não ter participado diretamente da Semana de 22, Drummond alinhou sua obra aos ideais modernistas e afirmou-se como uma das vozes mais expressivas da poesia brasileira do século XX, com uma trajetória marcada pela profundidade existencial, pela crítica social e pela constante experimentação estética. O poema “Áporo”, do livro “A rosa do povo” (2007), exemplifica essas características em seus múltiplos aspectos. Nessa composição o poeta traduz o impasse existencial em imagens densas e simbólicas, revelando a força transformadora da criação poética.

Áporo

Um inseto cava
cava sem alarme
perfurando a terra
sem achar escape.

Que fazer, exausto,
em país bloqueado,
enlace de noite
raiz e minério?

Eis que o labirinto
(oh razão, mistério)
presto se desata:

em verde, sozinha,
antieuclidiana,
uma orquídea forma-se (Andrade, 2007, p. 63).

Mais do que simplesmente nomear o poema, o título “Áporo” antecipa a complexidade de sentidos que atravessam seus versos, já que o termo é carregado de múltiplos significados. De acordo com o Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, a palavra, que é de origem grega “áporo” (a, “sem” + poros, “passagem”), essa significa: um inseto cavador, uma situação difícil e uma espécie rara de orquídea (Áporo, 1998). Conforme Achcar (2000, p. 66), ao ativar esses três sentidos, “o poema retrata a estória de um áporo (inseto cavador) que, num áporo (uma situação sem saída, um impasse – uma aporia), transforma-se em um áporo (uma orquídea)”. Ao explorar simultaneamente os três sentidos dessa palavra o autor constrói uma camada de múltiplas interpretações, permitindo que o leitor perceba tanto a luta silenciosa do sujeito diante das dificuldades (o inseto cavador), quanto a sensação de impasse existencial e social (a situação sem saída) e, finalmente, a emergência da beleza e da esperança mesmo nas circunstâncias mais adversas (a orquídea).

Áporo evidencia a experimentação estética de Drummond por meio do ritmo irregular, das pausas estratégicas e imagens evocativas, como em: “Eis que o labirinto / (oh razão, mistério) / presto se desata: / em verde, sozinha, / antieuclidiana, / uma orquídea forma-se”. A

palavra “antieuclidiana” indica ruptura com padrões previsíveis, remetendo à geometria não euclidiana, em que regras tradicionais não se aplicam, e reforça a originalidade e a inovação estética do poema. Além disso, a interjeição “oh” transmite espanto e reflexão, aproximando o poema do coloquial e da oralidade. Esses recursos reafirmam o vínculo da obra de Drummond com os princípios do Modernismo, especialmente no que diz respeito à liberdade formal, à ruptura com convenções clássicas e à valorização de uma linguagem mais subjetiva e sensível à complexidade da experiência moderna.

O poema também revela a dimensão existencial, mostrando a angústia e o esforço silencioso do sujeito: “Um inseto cava / cava sem alarme / perfurando a terra / sem achar escape”. A repetição de “cava, cava” pode refletir a luta contínua diante das dificuldades e impasses da vida. Para Davi Arrigucci Júnior o poema apresenta “uma abertura de interpretação, entendendo por isso alusões referenciais a certos fatos históricos-políticos da década de 40 a que fragmentos do texto poderiam se prestar (como ‘país bloqueado’, relacionado com o Estado Novo, ou ‘presto se desata’, com a libertação de Luís Carlos Prestes...)” (Arrigucci Júnior, 2002, p. 78). O Estado Novo (1937-1945), instaurado por Getúlio Vargas, foi um regime autoritário marcado pela censura, repressão política e limitação das liberdades individuais. Já Luís Carlos Prestes, líder comunista brasileiro, foi preso durante esse período e libertado apenas em 1945, quando o regime chegou ao fim. Assim, os versos citados podem remeter tanto à opressão política da época quanto ao anseio de libertação, temas que dialogam com o sentimento de clausura e busca de saída presente no poema.

Na leitura que faz de “Áporo” Arrigucci Júnior (2002, p. 83) destaca que “As palavras deixam de ser o que eram, entram numa combinatória que criam um contexto linguístico também diverso” o que ocorre por meio da “integração do som com o sentido”. Desse modo, em “Áporo” Drummond evidencia sua capacidade de integrar a dimensão estética – manifestada na forma, no ritmo, na linguagem e no significado – a uma crítica social vigorosa, tensionando a palavra poética e elaborando, sob a aparente simplicidade das imagens, uma leitura complexa e sensível da realidade social, política e cultural de seu tempo.

Essa postura crítica e inovadora, que se manifesta em sua poesia, dialoga diretamente com o projeto modernista brasileiro, movimento que, dividido em três fases, cada uma marcada por diferentes preocupações estéticas e históricas, buscou repensar a literatura em sintonia com as transformações históricas e culturais do país. Considerando que a obra de Drummond se insere no contexto do Modernismo, torna-se relevante revisar brevemente essas etapas do movimento, cujas especificidades ajudam a compreender a singularidade de sua poética. Em relação à duração de cada uma delas, Antonio Candido, em seu texto “Literatura e sociedade”

(1985), apresenta-as da seguinte forma: a primeira vai de 1900 a 1922, a segunda de 1922 a 1945 e a terceira começa em 1945. Com essa periodização apresentada por Antonio Candido, segue-se a análise de cada fase em particular.

A primeira fase (1900-1922), ou fase heroica, foi fortemente influenciada pelas vanguardas europeias e caracterizada pelo rompimento com o academicismo no contexto pós-Primeira Guerra Mundial. Nesse período destacaram-se autores como Mário de Andrade, com sua preocupação com a identidade nacional e a síntese entre erudição e cultura popular; Oswald de Andrade, conhecido pelo espírito irreverente e pelas propostas do “Manifesto Pau-Brasil”, que defendia uma literatura descolonizada, voltada para a valorização da linguagem cotidiana e da cultura nacional, e do “Manifesto antropofágico”, que propunha a “devoração” simbólica das influências estrangeiras para criar uma arte autenticamente brasileira, livre de imitações europeias. De acordo com Bosi (1994, p. 305), “‘desvairismo’, ‘pau-brasil’, ‘antropofagia’, ‘anta’... exprimem tendências evasionistas que permearam toda a fase dita heroica do Modernismo (de 22 a 30)”. Nesse contexto, destaca-se também Manuel Bandeira, cuja poesia sensível e inovadora conciliava traços do simbolismo com a liberdade formal modernista.

Essa diversidade de propostas e tensões evidencia o esforço de construção de uma literatura nacional, ainda atravessada pela influência europeia e pela dificuldade de se desvincular completamente dos modelos culturais estrangeiros. Como observa Bosi (1994),

Nessa fase tentou-se, com mais ímpeto que coerência, uma síntese de correntes opostas: a *centrípeto*, de volta ao Brasil real, que vinha do Euclides sertanejo, do Lobato rural e do Lima Barreto urbano; e a *centrífuga*, o velho transoceanismo, que continuava selando a nossa condição de país periférico a valorizar fatalmente tudo o que chegava da Europa (Bosi, 1994, p. 305).

Dessa forma, depreende-se que os escritores buscavam unir duas direções opostas: uma centrada no Brasil, explorando suas paisagens, cultura e cotidiano, e outra voltada para a Europa, ainda admirando e seguindo seus modelos literários. A expressão “mais ímpeto que coerência” sugere que essa tentativa foi marcada pelo entusiasmo e pela experimentação, mas sem uma conciliação totalmente lógica entre essas influências, refletindo a complexidade de afirmar uma identidade literária genuinamente brasileira.

Em seguida, a segunda fase (1922-1945), conhecida como Geração de 30, surgiu em meio às transformações provocadas pela Revolução de 1930, pela ascensão de Getúlio Vargas e pelo processo de industrialização. Essa fase foi marcada por uma literatura mais crítica e socialmente engajada, preocupada com as desigualdades e os problemas do Brasil real. Foi nessa fase que, na poesia, Carlos Drummond de Andrade se destacou, considerado o poeta mais

importante desse período. Além dele, sobressaíram nomes como Cecília Meireles, cuja obra alia lirismo e musicalidade a uma profunda reflexão existencial; e Murilo Mendes, conhecido pela poesia inovadora e pela influência do surrealismo. Ao lado dessas figuras importantes Drummond incorporou as tensões do período, mantendo, entretanto, um estilo próprio: introspectivo, fragmentado, crítico, por vezes irônico, mas sempre em busca de sentido diante do caos da condição humana. Apesar das mudanças históricas e temáticas, a literatura pós-1930 ainda dialoga com o espírito modernista da primeira fase, como destaca Bosi (1994, p. 385): “Reconhecer o novo sistema cultural posterior a 30 não resulta em cortar as linhas que articulam a sua literatura com o Modernismo. Significa apenas ver novas configurações históricas a exigirem novas experiências artísticas”.

Por fim, a terceira fase, que começou em 1945, chamada de Geração de 45, desenvolveu-se no contexto do pós-guerra e da Guerra Fria, caracterizando-se pelo retorno ao rigor formal e pelas reflexões filosóficas e subjetivas. Segundo Bosi, nessa fase (1994, p. 305), “a literatura tem-se mostrado sensível às exigências formalizantes e técnicas que, por assim dizer, estão no ar. Um formalismo pálido, entendido como respeito ao metro exato e fuga à banalidade nos temas e nas palavras, já se delineava com os poetas da chamada ‘geração de 45’”. Essa análise mostra que a poesia do período retomou o rigor formal e o cuidado técnico, buscando equilíbrio e clareza, mas, como observa o crítico, sem o mesmo vigor criativo e inovador do primeiro Modernismo. Entre os principais autores desse período destacam-se João Cabral de Melo Neto, cuja poesia é marcada pela precisão e objetividade; ele defendia que a origem da poesia não estava na inspiração ou emoção, mas no trabalho racional do artista. Haroldo de Campos e Augusto de Campos se inserem como importantes representantes da poesia concreta; Clarice Lispector, com sua prosa introspectiva e inovadora; e Guimarães Rosa, conhecido por sua linguagem inventiva e profunda exploração do sertão brasileiro.

Em suma, é importante destacar que, ao longo do desenvolvimento do Modernismo brasileiro, Carlos Drummond de Andrade construiu uma trajetória poética singular, marcada pela combinação de crítica social, subjetividade e experimentação formal. Para compreender com mais precisão a riqueza e a complexidade de sua obra é relevante analisá-la em diálogo com as quatro fases que estruturam a trajetória poética do autor, observando como cada etapa reflete aspectos centrais do Modernismo brasileiro. Além do mais, vale ressaltar que essa divisão é importante para a leitura da “Antologia poética”, que, em alguma medida passa por essas fases.

A divisão da poesia de Carlos Drummond de Andrade em fases – *gauche*, social, filosófica e memorialista, constitui um recurso metodológico recorrente nos estudos literários,

não sendo, porém, uma classificação do próprio autor. Essa organização não deriva de um único autor, mas, em grande medida, das interpretações de críticos, como Affonso Romano de Sant’Anna, cujo ensaio “Drummond: o *gauche* no tempo” (1992), publicado pela primeira vez em 1972, aprofunda o conceito de *gauche* e estabelece uma estrutura analítica pautada na relação entre o sujeito e o mundo: “eu maior que o mundo”, “eu menor que o mundo” e “eu igual ao mundo” (Sant’Anna, 1992, p. 16).

Apresentando a primeira fase da sua obra, conhecida como a poética do desajuste ou **fase *gauche*** (1930-1940), Drummond inicia sua trajetória literária com a publicação de “Alguma poesia”, em 1930, e “Brejo das almas”, em 1934, que marcam sua estreia formal no cenário brasileiro. Nesse período inicial, Drummond aderiu à ideia de que a poesia surge a partir da realidade exterior e deve estar comprometida com a valorização estética, em consonância com o impulso modernista de reinterpretar o mundo e romper com as convenções acadêmicas. É sobre esse momento inaugural, especialmente em “Alguma poesia”, que Antonio Candido comenta:

No livro inicial, domina a ideia de que a poesia vem de fora, é dada sobretudo pela beleza do objeto poético, segundo a reconsideração do mundo graças à qual os modernistas romperam com as convenções acadêmicas. Drummond começa por integrar-se nesta orientação, fazendo o valor da poesia confundir-se com o sentimento poético e reduzindo em consequência o poema a um simples condutor (Candido, 1997, p. 114).

Nessa perspectiva, o valor da poesia se identifica com o sentimento que ela suscita, transformando o poema em um meio para transmitir essa sensibilidade. O texto poético funciona, portanto, como um condutor direto da emoção, adotando uma linguagem mais acessível e uma estrutura mais simples, ainda que cuidadosamente trabalhada para garantir a valorização estética. Essa simplicidade inicial contrasta com a complexidade formal e a multiplicidade interpretativa que marcariam fases posteriores da obra do autor.

Em “Poema de sete faces”, que abre o livro “Alguma poesia”, cujo original é de 1930, e que também está incluído em “Antologia poética”, obra original de 1962, essa dimensão se expressa simbolicamente nos versos: “Mundo mundo vasto mundo / mais vasto é meu coração” (Andrade, 2024, p. 21). Neles o sujeito poético se apresenta como “maior que o mundo”, cuja realidade, embora seja a fonte inicial da poesia, não consegue abarcar completamente a profundidade da interioridade marcada por intensa carga emocional e reflexão existencial. Essa desproporção evidencia o sentimento de desajuste diante do mundo e reforça a valorização da

subjetividade como dimensão privilegiada na construção poética de Drummond, característica recorrente nesta fase.

Essa tensão entre o “eu” e o mundo que perpassa grande parte da obra drummondiana, é ressaltada por Candido (1997, p. 100), ao afirmar que, “na obra de Drummond a inquietude com o eu vai desde as formas ligeiras do humor até a autonegação pelo sentimento de culpa que nela é fundamental como tipo de identificação da personalidade”. Um exemplo emblemático dessa inquietação aparece nos versos “No meio do caminho tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho” (Andrade, 2004, p. 267), do poema “No meio do caminho”, também incluído na “Antologia poética”. A repetição insistente da mesma frase, com sua construção circular e monótona, intensifica a sensação de obstáculo contínuo e inevitável, traduzindo simbolicamente a dificuldade de lidar com os impasses da existência. Esse procedimento estilístico, ao mesmo tempo simples e ousado, rompe com o lirismo tradicional ao introduzir uma poética marcada pela ironia e pela subversão da linguagem.

Na sequência, entre os anos de 1940 e 1945, consolidou-se a **fase social** da produção poética de Drummond, representada por obras como “Sentimento do mundo”, de 1940, e “A rosa do povo”, de 1945. Nesse período o tom da poesia torna-se mais engajado e direto, voltando-se para as inquietações políticas e sociais que marcavam o contexto histórico da Segunda Guerra Mundial. Nos versos do poema que dá título ao livro “Sentimento do mundo”, e que compõe a “Antologia poética”: “Tenho apenas duas mãos / e o sentimento do mundo” (Andrade, 2024, p. 154), o sujeito lírico revela sua limitação diante do sofrimento humano, construindo um lirismo marcado pelo peso das responsabilidades coletivas. Assim, a poesia deixa de ser apenas expressão individual para assumir também uma função coletiva e reflexiva. É nesse horizonte ampliado que, como observa Antonio Candido:

No livro *Sentimento do Mundo*, a mão, que simboliza a consciência, aparece de início como algo que se completa, se estende para o semelhante e deseja redimi-lo. Como o poeta traz outro no próprio ser carregado de tradições mortas, a redenção do outro seria como a redenção dele próprio, justificado por essa adesão a algo exterior que ultrapassa a sua humanidade limitada. A poesia consistiria em trazer em si os problemas do mundo, manifestando-os numa espécie de ação pelo testemunho como forma de ação através da poesia, que compensa momentaneamente as fixações individualistas do “eu todo retorcido” (Candido, 1997, p. 106-107).

Essa ideia também aparece no poema “Mundo grande”, publicado no livro “Sentimento do mundo”, de 1940, quando o poeta afirma: “Não, meu coração não é maior que o mundo / é muito menor” (Andrade, 1940), sinalizando um “eu” consciente de sua pequenez frente às dores sociais. Aqui, o sujeito poético expressa um “eu menor que o mundo”, fragilizado diante

das injustiças e dores que ultrapassam sua capacidade individual de agir. O foco desloca-se do “eu” para o “nós”, e a poesia torna-se instrumento de reflexão ética, que questiona valores, atitudes e responsabilidades diante das injustiças e sofrimentos humanos; e social, que trata das condições e problemas da coletividade, buscando despertar a consciência e o compromisso com o bem comum.

Essa inflexão na poesia de Drummond, contudo, não significa o abandono da introspecção ou da temática do eu. Como observa Achcar (2000, p. 36), “embora, a partir de *Sentimento do mundo*, comece a se adensar e a ganhar outro nervo à poesia social, conforme a hora exigia, a temática do eu continua ocupando amplo espaço, e espaço de honra”. Ainda segundo o crítico, o sujeito lírico que emerge nesse momento deixa de ser um ente isolado para tornar-se mais universal, passando a tratar-se do “‘ser-com’, o indivíduo assimilado ao mundo, cujo sentimento seria o dado novo da poesia de Drummond a partir de então” Achcar (2000, p. 36). Apresenta-se aqui um eu que se questiona, reflete sobre a vida e reconhece-se solidário com a dor do outro. Como observa Candido (1997, p. 107), “a experiência política permitiu transfigurar o cotidiano através do aprofundamento da consciência do outro”. O poema passa, então, a funcionar como instrumento de denúncia e reflexão, revelando um compromisso ético com seu tempo.

É também nesse momento que, além do engajamento político e social, Drummond intensifica a autorreflexão sobre a própria poesia, questionando suas possibilidades, limites e funções. Antonio Candido reforça essa perspectiva ao destacar que:

Ao longo da obra de Drummond, não observamos certeza estética, nem mesmo esperança disto, e sim a dúvida, a procura, o debate. A sua poesia é em boa parte uma indagação sobre o problema da poesia, e é natural que esta indagação encontre uma espécie de divisor de águas em *Sentimento do mundo*, que também aqui marca os seus caminhos novos (Candido, 1997, p. 114).

Esse olhar crítico revela a maturidade de Drummond ao encarar o problema da poesia como um desafio constante, sem soluções definitivas. Em “Sentimento do mundo”, de 1940, ele aprofunda essa reflexão, integrando suas preocupações sociais e estéticas e mostrando a complexidade do papel do poeta.

Já na década de 1950 a obra de Carlos Drummond de Andrade adentra a chamada **fase filosófica**, também conhecida como a fase do “não”, marcada por uma poética mais introspectiva e existencial. Em livros como “Claro enigma”, de 1951, o poeta aprofunda-se em temas universais, como a fragilidade da condição humana diante do tempo, os impasses do amor

e a inevitabilidade da morte. O tom é mais sóbrio e o “eu” poético aparece frequentemente desiludido e em constante diálogo com os limites da existência.

Essa fase é associada à ideia de um “eu igual ao mundo”, expressão que reflete a percepção de que sujeito e realidade compartilham a mesma condição existencial, marcada pelo vazio, pela incerteza e pela consciência dos limites da experiência humana. Para Moriconi (2002, p. 90), “Claro enigma” é “não apenas o melhor livro de poesia do século, como também a obra mais exemplar do significado profundo do deslocamento estético e intelectual representado pelo modernismo canônico”. Essa avaliação ressalta a importância desse livro não só como um marco na produção drummondiana, mas também como um ponto fundamental para compreender as transformações estéticas e filosóficas do modernismo brasileiro.

O sentimento de desalento diante do mundo está representado no poema “A máquina do mundo”, que integra essa obra. Nos versos “A máquina do mundo se entreabriu / para quem de a romper já se esquivava / e só de o ter pensado se carpia” (Andrade, 2022, p. 109), revela-se a recusa do sujeito em aceitar ou compreender as explicações que o mundo poderia oferecer, como se já lhe faltassem força e desejo para enfrentar tais revelações. Adota-se, aqui, uma atitude cética e retraída frente a qualquer tentativa de oferecer um sentido absoluto à existência. A respeito dessa fase, Rita de Cássia Barbosa comenta:

A poesia, até aqui dividida entre uma perspectiva mais intimista, voltada para o próprio “eu” e uma dimensão mais participante, voltada para o social, passa por um apuramento formal, por uma recuperação disciplinar, de que não está isenta a contenção emocional, a severidade da linguagem. Drummond de Andrade atinge, a partir de *Claro Enigma*, esta mesma linha de contenção, já prenunciadas em seus livros anteriores (Barbosa, 1988, p. 86).

Embora o verso “O mundo é grande e pequeno” não pertença a esta fase, pois integra o poema “Caso do vestido”, do livro “A rosa do povo”, de 1945, ligado à fase social, ele também revela uma percepção ambígua do mundo, que se alinha à reflexão existencial presente na lírica drummondiana. A imagem de um mundo simultaneamente vasto e ilimitado reforça, ainda que fora do recorte cronológico, o olhar lúcido e questionador que perpassa toda a obra do poeta. Tal exemplo evidencia que, embora as fases de sua obra sejam organizadas criticamente para fins de estudo, elas não se configuram como compartimentos isolados, mas como dimensões interligadas de um mesmo percurso poético, em que temas e perspectivas se entrelaçam e se desdobram ao longo do tempo.

Por fim, as décadas de 1970 e 1980 compreende a **fase memorialista**, na qual o poeta volta seu olhar para o passado, para a infância e para a terra natal, Itabira (MG). Em obras como

“Boitempo & A falta que ama” (1968), o poeta revisita suas origens e os elementos formadores de sua subjetividade. Nesse processo, como aponta Fábio Andrade, Drummond “toca na gênese objetiva de sua consciência e poesia retorcidas (a família, o ambiente da tradição decadente, viva e anacrônica a um só tempo, encarnada na fazenda, a vida de província, o caminho da roça ao elevador)” (Andrade, 2012, p. 95). Desse modo, a dimensão afetiva do tempo vivido é resgatada pela memória, a qual ora se volta com ternura às lembranças da infância e das raízes familiares, ora revela as tensões, os conflitos e as contradições desse passado.

Essa ambivalência aparece de forma expressiva no poema “Liquidação” do livro “Boitempo & A falta que ama”, em que o mineiro declara: “A casa foi vendida com todas as lembranças, todos os móveis, todos os pesadelos” (Andrade, 1968). As lembranças remetem às experiências afetivas que moldaram a identidade do sujeito, enquanto os pesadelos simbolizam justamente os aspectos dolorosos e contraditórios de sua história. A casa, nesse contexto, representa a vida familiar e emocional, agora esvaziada e reduzida a uma quantia simbólica, “por vinte, vinte contos”. A perda das raízes e o esvaziamento do passado revelam o aspecto mais melancólico da memória nessa fase, em que revisitar o que foi vivido implica também encarar o que foi perdido ou deformado pelo tempo.

Ao percorrer as fases da produção poética de Drummond, observa-se que, apesar das mudanças formais e temáticas ao longo de sua trajetória, permanece constante a reflexão sobre o “eu” em relação ao mundo. Como sintetiza Silva (2006, p. 145): “É o poeta, o contista, o cronista, o escritor, o homem, o *gauche* que se reinventa por meio da ficção literária, e essa reinvenção é integradora dos vários 'eus', inclusive desse 'eu' fragmentado pelo mundo moderno, ora igual ao mundo, ora maior, ora menor que o mundo”. Essa preocupação atravessa toda a obra e se manifesta em diferentes formas de relação entre sujeito e realidade, permitindo compreender a profundidade existencial e a complexidade da experiência poética de Drummond.

Esses movimentos de aproximação e afastamento, de tensão e harmonia, revelam a ambivalência e a profundidade do eu drummondiano, capaz de dialogar com o íntimo e com o coletivo, consolidando sua poesia como um espaço de reflexão sobre a condição humana e a complexidade das relações entre indivíduo e mundo.

Em cada uma dessas trilhas, a poesia de Drummond pulsa viva, renovando-se a cada leitura como um sopro que atravessa gerações. Seus versos carregam as dores, as esperanças e os sonhos do país, revelando-se ao mesmo tempo íntimos e universais. Embora Antonio Candido relacione a chamada “falta de maturidade” sobretudo à fase inicial da obra de Drummond, é possível afirmar que essa característica, compreendida não como limitação, mas

como abertura à dúvida, à hesitação e à incerteza do eu, atravessa todas as fases de sua produção. Essa capacidade de transformar qualquer aspecto da experiência em matéria poética, ainda que envolva em tensão e autoconsciência, está no cerne de sua originalidade. Assim, comenta o crítico:

A força poética de Drummond vem um pouco dessa falta de maturidade, que distingue a sua obra, por exemplo, da de Manuel Bandeira. O modo espontâneo com que este fala de si, dos seus hábitos, amores, família, amigos, transformando qualquer assunto em poesia pelo simples fato de tocá-lo, talvez fosse uma aspiração profunda de Drummond, para quem o eu é uma espécie de pecado poético inevitável, em que precisa incorrer para criar, mas que o horroriza à medida que o atrai (Candido, 1997, p. 97).

Essa tensão entre o desejo de revelar e a relutância em expor o íntimo transforma a poesia de Drummond em um espaço de produção criativa, no qual cada verso funciona como instrumento de reflexão sobre a existência, a memória e a busca humana por significado. Nesse contexto, Bosi (1994) observa como Drummond, desde os primeiros poemas de “Alguma poesia”, afirma-se como poeta modernamente engajado:

Na verdade, desde *Alguma Poesia* foi pelo prosaico, pelo irônico, pelo antirretórico que Drummond se afirmou como poeta congenialmente moderno. O rigor da sua fala madura, lastreada na recusa e na contenção (, assim como o fizera homem de esperança no momento participante de *A Rosa do Povo*, o faz agora homem de um tempo reificado até à medula pela dificuldade de transcender a crise de sentido e de valor que rói a nossa época, apanhando indiscriminadamente as velhas elites, a burguesia afluyente, as massas (Bosi, 1994, p. 444).

O percurso pelas fases da poesia de Drummond evidencia uma obra capaz de se reinventar sem perder sua essência, cuja vitalidade sustenta sua presença contínua na literatura brasileira. Essa característica prepara o caminho para a análise na próxima seção, em que se aborda Drummond como um clássico atemporal, capaz de atravessar gerações e manter diálogo constante com diferentes leitores e contextos.

1.2 A poesia de Drummond: um clássico atemporal e sua relevância na escola

Os clássicos são livros que,
quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer,
quando são lidos de fato
mais se revelam novos, inesperados, inéditos.
(Ítalo Calvino)

A obra de Carlos Drummond de Andrade permanece como um dos pilares da literatura brasileira, não apenas por sua excelência estética, mas, sobretudo, por sua capacidade de

continuar dialogando com diferentes épocas, gerações e contextos. O referido autor se destacou como poeta consagrado desde o início de sua carreira, influenciando de forma decisiva o cenário cultural brasileiro. Assim, como ressalta Moura (2012, p. 14), já na primeira fase do modernismo, “a poesia de Drummond iria sutilmente começar a penetrar no imaginário brasileiro, percurso dado à duplicidade, uma vez que o Brasil também iria emergir da lira do mineiro”. Essa afirmação revela a relação de troca e influência mútua entre a trajetória do poeta e a construção da identidade nacional.

Embora inserido no século XX, com marcas históricas evidentes em sua produção, Drummond é um poeta que escapa às amarras do tempo, cujos versos atravessam décadas por abordarem questões universais, como a solidão, a identidade, a angústia, a memória, a injustiça, entre outras. Essas temáticas são exploradas com uma sensibilidade refinada e por meio de uma linguagem que preserva sua força expressiva e continua a dialogar com o leitor contemporâneo.

Essas características refletem exatamente aquilo que Ezra Pound identifica como a essência de um clássico: a vitalidade e a capacidade de continuar a dizer o que tem a dizer, independentemente das normas formais. Segundo o autor, “um clássico é clássico não porque esteja conforme a certas regras ou estruturas ou se ajuste a certas definições (das quais o autor clássico provavelmente jamais teve conhecimento). Ele é clássico devido a uma juventude eterna e irreprimível” (Pound, 2007, p. 21-22). Portanto, ser atemporal na literatura é transcender o momento histórico em que uma obra foi criada, oferecendo significados e reflexões que continuam pertinentes ao longo dos anos. Essa qualidade permite que tais obras resistam às transformações culturais e sociais, reafirmando seu valor e relevância em contextos diversos e promovendo a reflexão crítica sobre temas universais que continuam a desafiar o pensamento contemporâneo.

Conforme observa Calvino (2007), um clássico permanece sempre aberto à interpretação, nunca se esgotando em seu significado. No caso da obra do autor itabirano, essa capacidade reside em sua complexidade estrutural e temática, que impede uma leitura definitiva ou exaustiva. Os poemas de Drummond desafiam o leitor a revisitar e reinterpretar o texto, promovendo um diálogo renovado a cada leitura e garantindo a persistência do seu impacto na travessia do tempo. Essa dinâmica está em consonância com o que observa Andruetto (2017), ao destacar que a literatura não visa certezas, mas sim provocar continuamente a consciência do leitor.

Assim a literatura nos propõe inquietação, insatisfação, intempérie. Como sabemos, seu território não é o geral, mas o particular. Nela, não está a palavra infalível, nem a palavra uniforme que suprime a indecisão e a dúvida; muito pelo contrário, em seu

mundo vive a dúvida, as indecisões, as dificuldades de compreensão, que são todas estratégias necessárias para pensarmos por nós mesmos (Andruetto, 2017, p. 79).

Essa visão reforça o caráter instigante e aberto da obra drummondiana, que não se prende a respostas simplificadas. Sua poesia convida o leitor a conviver com dúvidas e ambiguidades, transformando-as em elementos essenciais para a construção de novos sentidos. A cada leitura novas camadas se revelam, possibilitando múltiplas interpretações que acompanham as transformações pessoais e sociais. Assim, sua poesia mantém-se em constante movimento, provocando reflexão contínua por meio da reavaliação e, com isso, preservando sua vitalidade.

Nessa perspectiva, Compagnon (2009) destaca que a literatura tem a capacidade de provocar estranhamento e desconforto, mobilizando emoções e empatia. Por isso, alcança áreas da experiência humana que outros discursos tendem a ignorar, explorando-as com a riqueza de detalhes própria da ficção. Essa concepção amplia a compreensão da leitura literária como uma experiência que ultrapassa o campo racional, alcançando as zonas mais sensíveis do sujeito, exatamente como ocorre na poesia de Drummond, que mobiliza afetos, memórias e contradições, instaurando um espaço de escuta e questionamento permanentes.

Tomando como base o entendimento da atemporalidade literária como a capacidade de uma obra de continuar relevante e significativa independentemente do tempo histórico, observa-se que a poesia de Drummond exemplifica essa característica com notável consistência. Poemas como “José”, “No meio do caminho”, “A flor e a náusea”, “Lembrança do mundo antigo” e “Morte do leiteiro”, todos presentes na “Antologia poética” (2004), continuam a ser lidos, citados, estudados e reinterpretados, pois abordam sentimentos e situações que permanecem presentes no mundo contemporâneo. A pluralidade temática de sua obra revela as múltiplas facetas da obra de Drummond: podemos identificar um poeta íntimo e existencial, outro crítico e social, e ainda um lírico e nostálgico. Todas essas dimensões permanecem vivas em sua poesia e continuam a ressoar na contemporaneidade.

Essa capacidade de se manter atual manifesta-se de maneira especialmente marcante quando o próprio poeta, valendo-se do eu lírico, elabora com fina ironia uma reflexão acerca de sua relação com o tempo e com a modernidade. Um exemplo claro disso pode ser encontrado nos versos do poema “Eterno”, presente no livro “Fazendeiro do ar”, de 1954, e incluído na obra “Antologia poética” (2004). Nele, Drummond faz a seguinte colocação: “E como ficou chato ser moderno. / Agora serei eterno. / Eterno! Eterno!” (Andrade, 2004, p. 301). Ao declarar que “ficou chato ser moderno” o poeta ironiza o esvaziamento de sentido associado à modernidade, marcada por modismos efêmeros, pressa e superficialidade, sugerindo que o

novo, por si só, já não basta. Em seguida ele complementa sua concepção de eternidade: “eterno é tudo aquilo que vive uma fração de segundo / mas com tamanha intensidade que se petrifica e nenhuma força [o resgata]” (Andrade, 2004, p. 301). Nessa definição, o poeta revela que o “eterno” não se restringe à duração temporal, mas reside na intensidade da experiência vivida; aquilo que é pleno, singular e profundo alcança a imortalidade, permanecendo vívido na memória e na literatura.

Ao declarar-se “eterno” Drummond não apenas provoca, mas expressa um cansaço diante das exigências da modernidade estética e existencial. Como afirma Silva (2010, p. 1), esses versos “revelam o enfado do poeta com a modernidade e o fazem pelas vias da ironia, recurso importante quando o assunto é arte moderna”. A escolha da ironia, nesse contexto, permite, ao poeta, distanciar-se criticamente de certas imposições do moderno, ao mesmo tempo em que afirma a potência duradoura da experiência poética. Ao afirmar “Agora serei eterno” Drummond antecipa o destino de sua própria obra: atravessar décadas, permanecer viva e vibrante, renovando-se a cada leitura.

Desse modo, o poeta encarna a “juventude eterna” evocada por Calvino (2007) na epígrafe desta seção, consolidando seu lugar incontestável como um clássico atemporal do cânone literário brasileiro. Na epígrafe o escritor italiano afirma que os clássicos são obras que, mesmo quando pensamos conhecê-las “por ouvir dizer”, revelam-se surpreendentemente novas a cada leitura. Em outra passagem de sua reflexão o autor observa que os clássicos “exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (Calvino, 2007, p. 10-11). A poesia de Drummond exemplifica essa característica ao articular, de maneira singular, dimensões individuais e coletivas da experiência humana, o que se manifesta em sua capacidade de estabelecer um diálogo com o presente.

No poema “Mãos dadas”, publicado na “Antologia poética”, Drummond afirma: “O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente” (Andrade, 2004, p. 158), ressaltando seu compromisso com a realidade concreta e com a experiência humana do momento histórico em que viveu, consolidando o tempo presente como matéria central de sua poesia. Essa característica confere à sua obra uma relevância notável no contexto educacional de EJA, ao mesmo tempo em que reafirma a importância da literatura clássica na formação intelectual e sensível dos leitores, sobretudo em um cenário marcado pelo progressivo enfraquecimento do vínculo com os textos literários. Todorov (2009), ao discutir a perda de espaço da literatura na sociedade contemporânea, alerta que muitos professores enfrentam

dificuldades para mobilizar os alunos com os textos literários, o que compromete a vivência estética proporcionada por essa prática.

A inserção da poesia de Carlos Drummond de Andrade na EJA vai além da simples apresentação de um autor renomado. Seus versos, ora marcados pela introspecção, ora por um forte engajamento social, estabelecem conexões profundas com as vivências desses estudantes. Por meio desse contato o aluno pode se identificar com o sujeito lírico diante de dilemas pessoais, refletir sobre questões sociais mais amplas ou ainda se emocionar com a beleza e a potência estética da linguagem poética.

A BNCC também expõe o valor formativo da literatura clássica na Educação Básica, enfatizando que:

A tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores. Além disso, tais obras proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos (Brasil, 2018, p. 523).

O documento enfatiza que a literatura desempenha um papel essencial no processo educativo ao preservar a memória cultural e, simultaneamente, estimular o desenvolvimento da linguagem, da sensibilidade e do pensamento crítico dos estudantes. Esse potencial formativo se intensifica quando os textos literários dialogam com as singularidades dos alunos, contribuindo para reduzir a resistência à leitura e despertar o interesse pelo universo literário. Como ressalta Cunha (2025, p. 26), “a leitura literária tem esse poder de despertar imagens individuais que muito têm a ver com os conteúdos internos”, e construir imagens a partir da leitura “é uma experiência enriquecedora e que promove um encontro com a singularidade”, reforçando, assim, a importância de práticas pedagógicas que favoreçam o engajamento pessoal e reflexivo do aluno com a obra literária.

Diante disso, vale ressaltar que é responsabilidade da escola proporcionar, aos alunos, o contato com a literatura e oferecer os suportes necessários para que, com o tempo, eles possam exercer sua autonomia como leitores. Como observa Calvino (2007, p. 13), “a escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola”. Essa reflexão ressalta que o ambiente escolar deve fornecer as ferramentas iniciais para a leitura do clássico, mas a prática efetiva e contínua se consolida nas experiências vividas fora desse espaço após a vida escolar. Assim, a instituição

cria condições, mas não garante sozinha a continuidade da prática leitora. Portanto, é fundamental despertar o interesse pela leitura, permitindo que a curiosidade, a sensibilidade literária e a autonomia do leitor floresçam gradualmente ao longo do tempo.

Sob essa perspectiva, Silva e Faria (2018), professoras do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG), com experiências significativas na mediação da leitura literária em sala de aula, argumentam, no artigo “Em defesa do direito de ler”, que é fundamental reconhecer não apenas o “direito”, mas também o “dever” do aluno de ler, destacando que “a escola deve franquear ao aluno o direito de ler e a contrapartida é o dever de ler” (Silva; Faria, 2018, p. 108). Nesse processo, é relevante optar por um clássico pois, como questionam as autoras, “se o aluno leitor desconhece minimamente a obra clássica, como irá fazer parte dessa geração que lê com prévio fervor?” (Silva; Faria, 2018, p. 108). Segundo as pesquisadoras, essa formação depende da mediação pedagógica, que deve democratizar o acesso ao patrimônio literário e assegurar essa prática, pois a ausência de tal mediação compromete a construção de um repertório literário sólido e o desenvolvimento da autonomia na leitura.

Nesse contexto, a BNCC reforça o papel da escola na mediação entre os estudantes e o patrimônio literário, destacando que a valorização da tradição clássica é indispensável para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, especialmente nos níveis mais avançados de ensino. Nessa perspectiva, o documento orienta que no Ensino Médio, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea,

Devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas (Brasil, 2018, p. 523).

Diante disso, a inclusão de autores como Carlos Drummond de Andrade nos currículos escolares mostra-se ainda mais urgente, não apenas por sua densidade poética e permanência no debate literário e social, mas sobretudo diante da realidade da EJA, na qual o contato com a literatura é, em grande medida, quase inexistente, conforme apontam pesquisas na área – como, por exemplo a de Santos (2023), intitulada “A poesia de Mario Quintana e a formação de leitores literários críticos na educação de jovens e adultos (EJA)”.

Essa constatação também se evidencia na prática pedagógica dessa modalidade – como pude observar ao longo de anos de atuação docente na EJA –, em que a presença de obras

literárias e de experiências sistemáticas de leitura ainda se mostra bastante limitada no percurso formativo dos estudantes.

A leitura de obras como a de Drummond representa, nesse contexto, uma oportunidade de conexão com o universo simbólico da linguagem, com a sensibilidade estética e com a reflexão crítica sobre a condição humana. No entanto, para que essa experiência seja significativa, é preciso ir além da simples inserção do clássico no currículo: torna-se essencial considerar o lugar de onde o leitor se aproxima do texto, suas vivências, lacunas formativas e horizontes de sentido. Ou seja, a leitura de obras consagradas deve dialogar com a realidade dos estudantes, respeitando seus percursos e ampliando suas possibilidades de interpretação.

Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Ítalo Calvino, que ressalta a importância de situar o olhar do leitor ao abordar os clássicos, enfatizando a necessidade de definir “de onde” esses textos são lidos. Ignorar essa contextualização, segundo o autor, pode resultar em uma leitura desconectada da realidade, na qual “tanto o livro quanto o leitor se perdem numa nuvem atemporal” (Calvino, 2007, p. 14). Para o autor, o “rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem” (Calvino (2007, p. 14-15). Dessa forma, compreende-se que, ao relacionar as obras com a realidade contemporânea, o leitor percebe com mais clareza sua relevância, tornando a experiência literária mais rica, viva e próxima da própria vivência. Assim, a leitura literária exige mediação pedagógica intencional e sensível, capaz de construir pontes entre o universo do estudante e os textos clássicos, tornando-os significativos e próximos da experiência vivida. A obra de Drummond, por sua riqueza temática e força expressiva, representa um caminho fértil para os estudantes ao se manter viva e aberta a ressignificações. Sua poesia reafirma o papel da literatura na formação do pensamento sensível, reflexivo e social, especialmente em contextos em que esse direito foi historicamente negado. Como observa Compagnon (2009, p. 29), “lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem”. Essa afirmação evidencia que a leitura amplia o entendimento do mundo, proporcionando experiências e sensações que enriquecem a vida cotidiana e os processos educativos.

Nesse horizonte, Furtado e Silva (2025), ao refletirem sobre o papel da literatura clássica no processo de formação leitora, defendem que:

Trabalhar o clássico na perspectiva da democratização cultural da leitura literária pode ser um meio de garantir ao aluno, tanto para aquele que veio de uma “cultura socialmente privilegiada” quanto para o que veio de uma “cultura desprivilegiada”, o acesso a um tipo de capital cultural, visto que, como já foi tratado, o clássico é um bem cultural que deve estar disponível a todos, dados os seus tantos benefícios para a

humanização do leitor, para a percepção de si mesmo e para a resistência e o desmascaramento na luta pelos direitos humanos (Furtado; Silva, 2025, p. 94).

À luz dessa perspectiva, a obra de Carlos Drummond de Andrade se destaca como um exemplo emblemático do clássico que deve ser acessível a todos os leitores. Drummond é amplamente estudado em universidades, analisado em pesquisas acadêmicas e presença constante em livros didáticos de diferentes níveis de ensino, o que reforça seu papel fundamental na formação de leitores críticos. Sua capacidade de dialogar com diferentes gerações, de problematizar a condição humana e de reinventar a linguagem poética confirma não apenas sua relevância histórica, mas também sua vitalidade estética e intelectual, características que definem os grandes clássicos da literatura.

Tendo em vista essa discussão, que ressalta a importância dos clássicos na formação do leitor, especialmente em contextos educacionais, faz-se, a seguir, uma leitura panorâmica do *corpus* selecionado para compor esta pesquisa. Com base na obra “Antologia poética” (2004), organizada por Carlos Drummond de Andrade, são exploradas as principais temáticas, as fases da produção do autor, suas estratégias formais e a relação de sua obra com o Modernismo. Ressalta-se que nesta seção não são realizadas análises interpretativas aprofundadas dos poemas, uma vez que essa etapa está no capítulo 3. O foco, neste momento, é apresentar a estrutura interna da obra e evidenciar a pluralidade temática que permeia a produção poética do autor, permitindo assim, um entendimento preliminar que fundamenta as análises subsequentes. O objetivo, portanto, é oferecer um panorama geral da estrutura da obra.

1.3 “Trouxeste a chave”? Leitura crítica do *corpus* poético selecionado

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?
(Carlos Drummond de Andrade)

Mais do que uma simples provocação retórica, a pergunta que abre esta seção – “Trouxeste a chave?” –, presente no poema “Procura da poesia”, das obras “A rosa do povo”, cuja primeira edição é de 1945, e “Antologia poética” (2004), instaura uma atmosfera de busca e iniciação no território da linguagem poética. A “chave”, nesse contexto, sugere uma postura do leitor: sensibilidade, escuta atenta, abertura ao que escapa à lógica imediata da linguagem. Para acessar a riqueza semântica da poesia é preciso mais do que decodificar palavras, já que o

poema se constrói na tensão entre o que se mostra e o que se cala, revelando camadas que resistem à leitura superficial.

Nesse sentido, Andruetto (2017), em seu texto “Elogio da dificuldade: formar um leitor de literatura”, ao citar Tzvetan Todorov, ressalta que este autor relaciona a experiência da leitura à investigação típica do gênero policial, na qual o leitor deve se aproximar do texto como um detetive atento aos sinais que se escondem entre as palavras.

O corpo de um morto, tanto quanto um texto, emite sinais, e quem os lê é como um investigador que procura compreender, tenta deixar-se atravessar por esses sinais. O leitor é um detetive que fareja entre as frases, nos interstícios entre uma palavra e outra, retirando as camadas, em busca de um certo grau de revelação, para que apareça o que está ali, mas escondido, reconstruindo o edifício que é uma obra (Todorov, 2009 *apud* Andruetto, 2017, p. 85-86).

É necessário, portanto, desvendar o que se oculta nas frestas, nos silêncios e nas entrelinhas de cada verso, pois, como observa Andruetto (2017, p. 85), “o texto vela e o leitor desvela em seu desvelo”. Ou seja, o texto poético não revela seus sentidos de forma imediata, e cabe ao leitor, com atenção, cuidado e esforço (seu desvelo), descobrir as camadas ocultas e os significados implícitos da obra.

Conforme destaca Silva (2009, p. 210), “é sabido que Drummond, como modernista que é, transgrediu conscientemente as leis que regem o compromisso da literatura com o real empírico”. Não se trata apenas de representar o mundo, mas de problematizá-lo, dando voz às múltiplas camadas que se escondem sob a superfície dos acontecimentos apresentados no poema. A autora convida o leitor a uma reflexão crítica e sensível sobre a realidade, mostrando que o sentido poético é construído não apenas pelo que está explícito, mas também pelo que é sugerido, silenciado ou tensionado.

Ao analisar algumas passagens da “Antologia poética” (2004) busca-se evidenciar como essa “chave” pode ser acionada por meio de uma leitura crítica que reconheça as múltiplas camadas de sentido presentes nos versos de um poema, a complexidade do sujeito poético e a densidade existencial e social que permeiam a obra de Drummond. A escolha por esta coletânea justifica-se não apenas por ter sido organizada pelo próprio autor – o que não é comum, já que normalmente antologias poéticas são compiladas por críticos ou editores –, conferindo-lhe um caráter reflexivo e autoral; mas também por sua abrangência, que contempla diferentes fases de sua trajetória poética, oferecendo um recorte representativo da pluralidade temática e formal de sua obra. Uma antologia poética, vale ressaltar, é uma seleção de poemas que busca representar

o percurso, os temas ou as características centrais de um poeta, servindo como uma espécie de síntese de sua obra.

Essa escolha se justifica ainda pela forma como a obra foi estruturada. Conforme se lê na nota editorial da primeira edição:

Ao organizar este volume, o autor não teve em mira, propriamente, selecionar poemas pela qualidade, nem pelas fases que acaso se observem em sua carreira poética. Cuidou antes de localizar, na obra publicada, certas características, preocupações e tendências que a condicionam ou definem, em conjunto. A *Antologia* lhe pareceu assim mais vertebrada e, por outro lado, espelho mais fiel (Andrade, 2004, p. 17).

Assim, observa-se que a estruturação da “Antologia poética” não obedece a critérios cronológicos ou meramente qualitativos, mas se baseia em eixos temáticos e existenciais que atravessam toda a produção do autor, cujo objetivo é explorar diferentes camadas da condição humana. Dessa forma, a antologia não apenas oferece uma visão panorâmica da diversidade estilística de Drummond, mas também reforça a unidade de sua proposta artística, centrada na exploração dos sentidos da existência, da memória e do tempo. Essa perspectiva permite, ainda, estabelecer conexões entre os temas e formas ao longo de sua trajetória, contribuindo para um olhar mais articulado sobre o conjunto de sua obra. Alguns dos poemas mais representativos de Drummond – como “No meio do caminho”, “Infância”, “José”, “A procura da poesia”, “Quadrilha”, “Mãos dadas”, “Sentimento do mundo” e “Morte do leiteiro” – evidenciam o estilo modernista característico de sua obra, marcado pela exploração da existência humana, do cotidiano e das relações sociais, além da concisão, do ritmo e do coloquialismo que conferem densidade e expressividade aos versos.

Para compreender melhor essa proposta é importante conhecer a organização interna da obra. “Antologia poética”, de Carlos Drummond de Andrade, é composta por 134 poemas, divididos em nove seções temáticas, cada uma intitulada de modo a expressar seu foco poético, conforme a ordem estabelecida pelo próprio autor. Essa divisão permite uma abordagem segmentada da obra, facilitando a compreensão dos temas recorrentes e evidenciando a diversidade da sua produção poética.

A primeira seção, **Um eu todo retorcido**, composta por 18 poemas, de acordo com Araújo e Martins (2020), já revela a multiplicidade de vozes e o conflito entre o eu lírico e o mundo, característicos do sujeito moderno e que se encontram presentes em poemas como “Poema de Sete Faces”, “José” e “A flor e a náusea”. Essas composições exploram sentimentos profundos de inadequação, deslocamento e resistência diante das contradições da existência contemporânea. Em “A flor e a náusea”, por exemplo, o verso “Uma flor nasceu na rua”

(Andrade, 2004, p. 36) simboliza a esperança que emerge inesperadamente em meio a um ambiente hostil, marcado pela opressão política do Estado Novo, pelos horrores da Segunda Guerra Mundial e pela desumanização provocada pela modernidade urbana e industrial. Esse cenário representa tanto um mundo externo violento e indiferente quanto o mal-estar existencial do sujeito moderno, sufocado por um cotidiano árido, mecânico e sem sentido. Nesse contexto, a “flor que brota do asfalto” surge como um gesto simbólico de resistência, expressando a possibilidade de renovação e afirmação da vida, mesmo diante da náusea e do desencanto.

Em **Uma província: esta**, que reúne oito poemas, Carlos Drummond de Andrade explora a complexa relação com a terra natal, resgatando memórias, paisagens e tradições que moldam a experiência do eu-lírico. Os poemas dessa coletânea revelam tanto o apego afetivo quanto a crítica às condições sociais, culturais e econômicas do interior brasileiro, especialmente em relação à pequena cidade de Itabira (MG). Poemas como “Cidadezinha qualquer”, “Confidência do itabirano” e “Romaria” trazem à tona diferentes facetas dessa vivência: a monotonia e o isolamento social, a saudade dolorosa e a religiosidade popular.

Em “Cidadezinha qualquer” Drummond apresenta uma visão crítica e irônica da pequena cidade do interior, revelando a sensação de estagnação e isolamento social. O poema retrata o cotidiano repetitivo e a falta de perspectiva, como nos versos “Um homem vai devagar. / Um cachorro vai devagar” (Andrade, 2004, p. 63), que simbolizam a lentidão e o ritmo monótono da vida local. A expressão simples e direta “Eta vida besta, meu Deus” (Andrade, 2004, p. 63) traduz o sentimento de tédio e frustração diante de uma existência que parece parada no tempo.

No poema “Confidência do itabirano” Drummond escreve os seguintes versos: “Itabira é apenas uma fotografia na parede. / Mas como dói!” (Andrade, 2004, p. 83). O verso “Itabira é apenas uma fotografia na parede” expressa a ideia de que a cidade natal existe agora somente como uma memória imobilizada, simbolizando a distância física e emocional do eu-lírico em relação ao seu passado. O verso “Mas como dói!” revela a intensidade do sentimento de saudade e sofrimento do eu-lírico, mostrando que, apesar de a cidade ser apenas uma imagem distante, a lembrança causa uma dor profunda e persistente, marcada pela ausência e pelo vazio emocional.

Já em “Romaria” Drummond revela a religiosidade popular como elemento fundamental da identidade cultural brasileira, mas o faz com um olhar crítico e irônico. A estrofe “Os romeiros pedem com os olhos, / pedem com a boca, pedem com as mãos. / Jesus já cansado de tanto pedido / dorme sonhando com outra humanidade” (Andrade, 2004, p. 64) sintetiza a exaustão simbólica do sagrado diante de uma multidão que suplica por respostas para problemas

tanto materiais quanto existenciais. Como observa Sant'Anna (1994), Drummond não idealiza Itabira (MG) como refúgio bucólico, mas como um espaço sufocante, uma pátria pequena demais para os conflitos e o pensamento do poeta. Há, portanto, uma recusa da leitura romântica do espaço natal: o poeta olha para sua origem com lucidez crítica, reconhecendo nela tanto os afetos fundadores quanto às restrições culturais e históricas.

Poemas como “Retrato de família”, “Infância” e “Ser”, três dos dez que integram a terceira parte da “Antologia poética”, intitulada **A família que me dei**, exploram os vínculos afetivos e as tensões do universo familiar. Em “Retrato de família” Drummond constrói uma imagem irônica de uma família presa às aparências, como revelam os versos “Vinte anos é um grande tempo. / Modela qualquer imagem. / Se uma figura vai murchando, / outra, sorrindo, se propõe” (Andrade, 2004, p. 83), evidenciando a ação do tempo sobre as relações. Já em “Infância” a memória do passado é resgatada com melancolia e encantamento, como no verso: “E eu não sabia que minha história / era mais bonita que a de Robinson Crusóé” (Andrade, 2004, p. 93) que revela a redescoberta do valor da própria experiência. Em “Ser” o poeta aborda a ausência de um filho não gerado, simbolizando, com lirismo contido, os desejos não realizados e as lacunas afetivas que também compõem sua identidade.

Na seção **Cantar de amigos**, composta por sete poemas, destaca-se “A Federico García Lorca” e “Conhecimento de Jorge de Lima”, nos quais a amizade é explorada sob ângulos distintos por meio de uma combinação entre lirismo e profundidade reflexiva. No poema “Mário de Andrade desce aos infernos” a amizade se expressa como um vínculo que resiste à morte e ao tempo; entretanto, também revela a dor profunda da perda. Versos como: “No chão me deito: à maneira dos desesperados” e “Estou escuro, estou rigorosamente noturno, estou vazio” (Andrade, 2004, p. 129) manifestam o desamparo e o vazio diante da ausência do amigo. Ao trazer à tona essa dimensão emocional e existencial da amizade o poema evidencia a força dos laços humanos. Quando trabalhado no contexto escolar esse tipo de abordagem pode favorecer reflexões sobre empatia, escuta e pertencimento, mostrando como a literatura pode despertar e fortalecer conexões significativas.

Na quinta seção, **Na praça de convites**, constituída por 14 poemas, destaca-se o confronto com a realidade social por meio da revelação das desigualdades, opressões e contradições. Os poemas “Lembrança do mundo antigo” e “Congresso internacional do medo” abordam tensões sociais relacionadas à memória histórica e o medo institucionalizado. Em “Os ombros suportam o mundo”, os versos como “As guerras, as fomes, as discussões dentro dos edifícios/ provam apenas que a vida prossegue/ e nem todos se libertaram ainda” e “Teus ombros suportam o mundo/ e ele não pesa mais que a mão de uma criança” (Andrade, 2004, p. 182)

expressam, de modo sensível, a persistência das desigualdades e a força silenciosa do indivíduo diante das adversidades. Ao evidenciar tais aspectos o conjunto de poemas estimula reflexões sobre responsabilidade, resistência e engajamento coletivo, demonstrando como a literatura pode despertar a consciência crítica e contribuir para a transformação social.

Na sexta seção, **Amar-Amaro**, com 23 poemas, a experiência amorosa é apresentada em suas diversas nuances, da paixão à dor, do afeto à perda. Poemas como “Necrológio dos desiludidos do amor” e “Quadrilha” revelam a fragilidade e a complexidade dos afetos, expondo como sentimentos intensos podem levar até à tragédia, uma realidade que também se manifesta em diversas situações da vida cotidiana. Já em “Memória” o amor é tratado com melancolia, como nos versos: “Mas as coisas findas/ muito mais que lindas, essas ficarão” (Andrade, 2004, p. 238), que evidenciam a permanência das emoções no tempo. Esses poemas dialogam com vivências humanas universais e podem, no contexto escolar, estimular reflexões sensíveis sobre os sentimentos amorosos.

Um dos poemas mais marcantes dessa seção e que merece destaque é “Necrológio dos desiludidos do amor”, em que Drummond apresenta, com tom direto e irônico, casos de pessoas que se matam por causa de desilusões amorosas. A linguagem objetiva contrasta com a gravidade do tema, revelando a intensidade do sofrimento afetivo e criticando a idealização exagerada do amor. Ao expor essas tragédias sem romantização o poema convida à reflexão sobre os limites emocionais e os impactos profundos que as frustrações amorosas podem causar, uma realidade que permanece atual e que se mostra relevante para ser abordada em sala de aula a fim de promover discussões reflexivas sobre o tema.

Na sétima seção, **Poesia contemplada**, que recebe maior ênfase aqui, por tratar diretamente da poesia, objeto de estudo desta pesquisa, destaca-se seis poemas de metalinguagem que oferecem uma reflexão profunda sobre o fazer poético e os desafios da linguagem. Em “O lutador” e “Procura da poesia” Drummond compartilha seu olhar sobre a função da poesia, revelando a luta constante para dar forma ao indizível e tornar visível o invisível. Esses textos, marcados pela metalinguagem, colocam o poeta frente aos limites e possibilidades da palavra, ao mesmo tempo que convidam o leitor a uma escuta sensível e reflexiva.

Nesse sentido, Drummond não apenas tematiza a poesia, mas também radicaliza sua busca por formas expressivas coerentes com seu projeto estético. Como observa Alfredo Bosi,

Drummond aportou coerentemente a uma opção concreto-formalista, radicalizando processos estruturais que sempre marcaram o seu modo de escrever. A atenção ao nome em si remonta a poemas de 1942 (‘O Lutador’) e de 1943 (‘Procura da Poesia’)

e a afirmações críticas do livro de prosa *Confissões de Minas* (1944) (Bosi, 1994, p. 444).

Essa análise reforça a ideia de que o poeta mineiro opera com um grau elevado de consciência formal, tratando a linguagem como matéria que precisa ser moldada cuidadosamente. O processo criativo, portanto, não se limita à inspiração, mas envolve uma elaboração estética precisa e exigente na qual cada palavra carrega um peso específico, ecoando as tensões entre o dizer e o calar.

Assim como o leitor precisa de uma “chave” para acessar as camadas profundas do poema, o poeta também é convocado a exercitar uma escuta atenta e sensível durante o processo criativo. O gesto de escrever requer silêncio, paciência e disposição para lidar com o que ainda não tomou forma. Nesse sentido, a estrofe a seguir, que pertence ao poema “Procura da poesia”, reflete o momento anterior à escrita, em que o poema repousa em estado de latência, aguardando a escuta silenciosa que o tornará possível por meio das palavras:

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intacta.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los (Andrade, 2004, p. 247).

Nos versos “Penetra surdamente no reino das palavras. / Lá estão os poemas que esperam ser escritos” Carlos Drummond de Andrade propõe uma reflexão sobre o fazer poético, entendendo-o como um processo de escuta interior e aproximação sensível da linguagem. Ao empregar a ideia de “penetrar surdamente” o poeta sugere que o ato de criação exige recolhimento, introspecção e silêncio, ou seja, uma entrada quase ritual no universo das palavras. Nesse espaço os poemas ainda não existem como obra acabada, mas permanecem em estado latente, “paralisados”, à espera de realização. No entanto, não se trata de um estado de angústia criativa, mas de uma suspensão fértil, como indicam os versos “mas não há desespero, / há calma e frescura na superfície intacta” (Andrade, 2004, p. 248). A imagem de palavras “em estado de dicionário” reforça a ideia de potencialidade: os elementos da linguagem estão disponíveis, mas ainda não organizados poeticamente. Ao afirmar: “Convive com teus poemas, antes de escrevê-los” Drummond estabelece uma ética da criação poética, baseada na paciência e no convívio com a matéria poética antes de sua formalização. Nesse sentido, o poema não é fruto de uma inspiração súbita, mas de um gesto consciente, reflexivo e cuidadoso de elaboração estética, em que o poeta se coloca como mediador entre o silêncio e a palavra.

Já no poema “Conclusão” Drummond questiona a ideia tradicional do que é poesia, como fica evidente na seguinte estrofe:

Que é poesia, o belo? Não é poesia,
e o que não é poesia não tem fala.
nem o mistério em si nem velhos nomes
poesia são: coxa, fúria, cabala (Andrade, 2004, p. 254).

Esses versos indicam que a poesia não se reduz à simples manifestação do belo, tampouco pode ser definida por mistérios abstratos ou por fórmulas consagradas, como ele reforça ao dizer: “nem o mistério em si nem velhos nomes”. A poesia, para o poeta, é algo mais complexo e paradoxal, expressado na sequência dos termos “coxa, fúria, cabala”. Ao escolher palavras aparentemente desconexas, “coxa” (algo imperfeito ou irregular), “fúria” (intensidade e luta) e “cabala” (mistério e segredo), Drummond evidencia que a poesia é um processo vivo, marcado por contradições, desafios e uma força que vai além do convencional.

Essa concepção se alinha à ideia de Octavio Paz, para quem o poema é uma unidade orgânica e indivisível:

Cada palavra do poema é única. Não há sinônimo. Única e irremovível: impossível ferir um vocábulo sem ferir todo o poema; impossível mudar uma vírgula sem transtornar todo o edifício. O poema é uma totalidade viva, feita de elementos insubstituíveis. A verdadeira tradução, não pode ser, portanto, senão uma recriação (Paz, 1982, p. 55).

Assim, o poema revela a visão de que a poesia tem voz própria, surgindo justamente dessa tensão entre o visível e o oculto, o dito e o não dito. Essa abordagem permite, no contexto escolar, uma rica discussão sobre a linguagem como instrumento de expressão, escuta e invenção, além de promover a valorização da dúvida como parte do processo de criação e compreensão do mundo.

Na oitava seção, **Uma, duas argolinhas**, com cinco poemas, predominam os jogos de linguagem, o humor e o lúdico, recursos que provocam tanto o riso quanto a reflexão crítica. Os poemas “Sinal de apito” e “Áporo” revelam como a simplicidade aparente pode esconder camadas de sentido profundas. No poema “Política literária” o autor ironiza as disputas por *status* entre escritores, como nos versos: “O poeta municipal / discute com o poeta estadual / qual deles é capaz de bater o poeta federal. / Enquanto isso o poeta federal / tira ouro do nariz” (Andrade, 2004, p. 258). Com ironia mordaz, o poema critica o afastamento da poesia de seu compromisso social ao mostrar que as vaidades e hierarquias literárias levam à produção vazia

e burocrática, distante da experiência humana, reduzida a uma prática burocrática e autorreferente.

Por fim, a nona seção, **Tentativa de exploração e de interpretação do estar-no-mundo**, propõe uma meditação mais ampla sobre a condição humana, distribuída ao longo de seus 28 poemas, dos quais “A máquina do mundo” e “No meio do caminho” revelam um sujeito em constante confronto com os limites da vida, marcado pelos obstáculos, pela incerteza e pela incompletude. Em “Especulações em torno da palavra homem” Drummond questiona a identidade do homem, sua relação com o mundo e com o outro e a própria busca por sentido na vida por meio de perguntas inquietantes como: “Por que vive o homem? /Mas que dor é homem? /Para que serve o homem?” e “Mas existe o homem?” (Andrade, 2004, p. 295). Essa abordagem estimula, no contexto escolar, uma reflexão crítica sobre a existência, promovendo o desenvolvimento do pensamento filosófico e a construção da identidade do estudante.

Embora a divisão em nove seções esteja indicada na nota editorial da obra, observa-se que a “Antologia poética” apresenta uma décima parte, intitulada **Suplemento**, que não é mencionada nessa nota. Essa seção amplia o universo poético da coletânea e retoma, de forma complementar, os eixos temáticos já explorados. Poemas como “O relógio”, “Mulinha”, “O diabo na escada” e “Água-cor” integram esse conjunto por dialogarem com os temas anteriores, ainda que não se encaixem em categorias temáticas fixas.

Para desvendar as entrelinhas do universo poético de Drummond é preciso, como sugere o próprio poeta, encontrar a “chave” que abre as múltiplas camadas de sentido presentes em seus versos. Ainda que a linguagem empregada em grande parte dos poemas dialogue com a realidade do leitor, sua riqueza simbólica permite e exige leituras diversas, que variam conforme o repertório cultural, as vivências e a sensibilidade de cada sujeito. Portanto, trabalhar Drummond na EJA é apostar na literatura como experiência estética e ética capaz de romper silêncios e acionar memórias. Esta leitura panorâmica do *corpus* convida, portanto, a seguir adiante, aprofundando o contato estético com os poemas, como está apresentado na seção seguinte.

1.4 Drummond: entre a arte da palavra e a experiência interior

A leitura de um só poema nos revelará,
com maior certeza do que qualquer investigação
histórica ou filológica
o que é poesia.
(Octavio Paz)

Refletir sobre o fazer poético implica compreender a tensão entre a força intrínseca das palavras e o trabalho consciente do poeta em organizá-las para atribuir-lhes sentido. É sob essa ótica que Carlos Drummond de Andrade, na orelha da “Antologia poética” (2004), expõe sua visão sobre o ofício do poeta:

Entendo que a poesia é negócio de grande responsabilidade, e não considero rotular-se de poeta quem apenas verseje por dor de cotovelo, falta de dinheiro ou momentânea tomada de contato com as forças líricas do mundo, sem se entregar aos trabalhos cotidianos e secretos da técnica, da leitura, da contemplação e mesmo da ação. Até os poetas se armam, e um poeta desarmado é mesmo um ser a mercê de inspirações fáceis, dóceis às modas e compromissos (Andrade, 2004).

As palavras de Drummond evidenciam que a criação poética não se restringe a um mero impulso emocional. Tal prática exige dedicação, disciplina, atenção, esforço intelectual e domínio da linguagem, que são condições indispensáveis para que a escrita se transforme em uma experiência estética capaz de dar forma às inquietações e vivências humanas. O autor adverte que um “poeta desarmado”, isto é, aquele que se lança à escrita sem preparo, fica sujeito a inspirações passageiras e, por isso, é incapaz de sustentar um trabalho poético consistente.

Essa visão da poesia como um ofício que requer rigor e consciência aproxima-se da concepção de Octavio Paz, para quem o fazer poético é, antes de tudo, uma experiência interior, anterior ao verso escrito. Sobre essa dimensão da poesia, afirma o autor:

O poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. Poesia é inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. [...] A unidade da poesia só pode ser aprendida através do trato desnudo com o poema. [...] O poeta cria imagens, poemas; o poema faz do leitor imagem, poesia (Paz, 1982, p. 15, 16, 30).

Ao definir o poema como “um caracol onde ressoa a música do mundo”, Paz (1982) expressa a ideia de que a poesia capta e traduz a essência invisível da realidade, transformando-a em ritmo, imagem e emoção. Essa perspectiva está em consonância com a poética de Drummond, em que o processo de criação do poema decorre de um mergulho interior e de um confronto com a própria realidade. Essa perspectiva encontra-se presente no poema “Poesia”, publicado em seu livro de estreia “Alguma poesia” (2024), no qual Drummond expressa de forma introspectiva o processo criativo do poema como uma vivência existencial.

Poesia

Gastei uma hora pensando um verso

que a pena não quer escrever.
 No entanto ele está cá dentro
 inquieto, vivo.
 Ele está cá dentro
 e não quer sair.
 Mas a poesia deste momento
 inunda a minha vida inteira (Andrade, 2024, p. 44).

Nos versos “Gastei uma hora pensando um verso / que a pena não quer escrever”, o sujeito lírico revela a tensão entre o impulso criador do poema e os limites da linguagem, demonstrando que a poesia, antes de se concretizar em palavras, já se manifesta como uma presença viva e inquieta no interior do sujeito. Ao afirmar que “a poesia deste momento / inunda a minha vida inteira” o autor evidencia a força com que a experiência estética permeia e transforma a existência do sujeito, revelando, ao mesmo tempo, a tensão entre o desejo de expressar plenamente as emoções e os limites impostos pela linguagem.

Essa concepção dialoga com a perspectiva de Antonio Candido, que ressalta o vínculo essencial entre a mensagem e a forma que a sustenta:

A mensagem é inseparável do código, mas o código é a condição que assegura o seu efeito. Mas as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização” (Candido, 2004, p. 178).

Ainda segundo as ideias de Candido (2004, p. 182), “a eficácia humana é função da eficácia estética, e, portanto, o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes”. Para o autor a forma artística é inseparável da função humanizadora da literatura, pois é a beleza, a coerência e a intensidade estética da obra que fazem com que ela provoque emoções e reflexões e, portanto, humaniza.

Conforme Bosi (1994), essa compreensão já estava presente no pensamento modernista de Mário de Andrade, que via a criação poética como uma elaboração consciente, estruturada e, ao mesmo tempo, reveladora da condição humana. Para ele

Poesia é uma arte. Toda arte supõe uma organização, uma técnica, uma disciplina que faz das obras uma manifestação encerrada em si mesma. A obra de arte é antes de mais nada uma organização fechada, em toda criação artística deve haver a intenção da obra de arte. Essa intenção é que a torna uma entidade valendo por si mesma, desrelacionada. Desrelacionada, não quero dizer que não possa ter intenções até práticas de moralização, socialização, edificação, etc, quero dizer que se torna livre da percepção temporal vivida da sensação e do sentimento reais (Bosi, 1994, p. 342).

Mário de Andrade defende que a poesia não é mero desabafo emocional, mas uma construção estética consciente. O artista organiza suas vivências em uma forma que transcende o instante e passa a existir como obra de arte, dotada de valor próprio, independente da emoção original. Ao afirmar que a arte é “desrelacionada”, ele expressa a ideia de que, uma vez criada, ela se desvincula dos sentimentos e das circunstâncias que a originaram, adquirindo vida própria e tornando-se independente do tempo e das emoções do artista (Bosi, 1994).

Essa mesma concepção manifesta-se no poema de Drummond, “Brinde no banquete das musas”, de sua “Antologia poética” (2004). Nesse poema Drummond encena um embate contínuo com as palavras, que se mostram simultaneamente obstáculo e instrumento, cuja tensão pode ser observada nos seguintes versos:

Brinde no banquete das musas

Poesia, marulho e náusea,
poesia, canção suicida,
poesia, que recomeças
de outro mundo, noutra vida.

Deixaste-nos mais famintos,
poesia, comida estranha,
se nenhum pão te eqüivale:
a mosca deglute a aranha.

Poesia, sobre os princípios
e os vagos dons do universo:
em teu regaço incestuoso,
o belo câncer do verso.

Azul, em chama, o telúrio
reintegra a essência do poeta,
e o que é perdido se salva...
Poesia, morte secreta (Andrade, 2004, p.250).

Nesse poema Drummond apresenta a poesia como força ambígua e paradoxal: ao mesmo tempo que fascina, provoca desconforto e resistência, como em “marulho e náusea” e “canção suicida”. Ela é inacabada e cíclica, sempre renascendo, conforme indicam os versos: “que recomeças de outro mundo, noutra vida”, revelando a persistência e a transformação do ato de criar. A poesia alimenta e desafia, revelando o sublime e o corrosivo, como em “O belo câncer do verso”.

Essa capacidade de renovação encontra eco na ideia de Ezra Pound de que “Literatura é novidade que permanece novidade” (Pound, 2007, p. 33). A poesia de Drummond se reinventa a cada leitura, oferecendo múltiplos sentidos, despertando emoções variadas e mantendo viva a chama da descoberta.

Para além da análise dos poemas, o trabalho com a poesia pode se tornar uma experiência reflexiva e transformadora no contexto de sala de aula. Nesse sentido, Andruetto (2017, p. 129) afirma que “a escola não é só o espaço para instalar a leitura, [mas também] um espaço para construir consciência acerca de nós mesmos, de desenvolver nosso pensamento, não dar o mundo por ordenado”. Ao percorrer ritmos, imagens e metáforas o leitor não apenas aprecia a forma, mas se depara com questões existenciais, tornando a leitura um espaço de autoconhecimento e reflexão.

Por fim, vale destacar que esse compromisso com a formação de leitores críticos e sensíveis está presente também na BNCC (Brasil, 2018, p. 524), que orienta a “ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas, que desafiem os estudantes do ponto de vista linguístico, ético e estético”. Embora o documento não trate especificamente da EJA, essa orientação mostra-se especialmente significativa para esse público, que constitui o foco deste trabalho e com o qual se busca promover o encontro com a literatura, em especial a poesia. De acordo com Octavio Paz: “Cada leitor procura algo no poema. E não é insólito que o encontre: já o trazia dentro de si” (Paz, 1982, p. 29). Ou seja, a leitura de poemas permite que os estudantes reconheçam e vivenciem esses sentidos que já trazem consigo.

Com base nas reflexões sobre a leitura literária e os sentidos despertados pelos poemas, no próximo capítulo apresenta-se a prática na escola-campo. Nesse contexto, são abordadas a pesquisa-ação e as relações entre estudantes e escola, a sequência básica de Cosson (2022b) para o ensino de poesia, as oficinas poéticas de criação, escuta e partilha e, por fim, a aplicação de instrumentos que permitiram compreender as percepções dos estudantes sobre a leitura literária a partir dos questionários inicial e final.

2 Da teoria à prática: versos em ação na escola-campo

Se a pesquisa é a razão do ensino,
vale o reverso,
o ensino é a razão da pesquisa.
O importante é compreender
que sem pesquisa não há ensino.
(Pedro Demo)

2.1 A sequência básica de Cosson para a leitura de poesia em sala de aula

A literatura é uma prática e um discurso,
cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno.
Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica,
levando seus alunos a ultrapassar
o simples consumo de textos literários.
(Rildo Cosson)

Em seu livro “Letramento literário: teoria e prática” (2022b), Rildo Cosson apresenta, para o trabalho com a leitura no ambiente escolar, com o objetivo de desenvolver e ampliar o letramento literário, a realização de atividades interventivas, seguindo a sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência didática apresentada pelo autor oferece um direcionamento claro e detalhado, sendo especialmente útil para professores que enfrentam dificuldades tanto em participar de formações quanto em planejar e desenvolver aulas mais criativas, promovendo o engajamento dos alunos e o desenvolvimento de sua autonomia e criticidade como leitores.

Considerando a relevância dessa abordagem para estruturar o processo de aprendizagem na EJA, a aplicação desta pesquisa foi pautada nessa sequência como fundamento metodológico, estruturando-a de modo que cada etapa orientasse o percurso formativo dos estudantes. Assim, todas as ações desenvolvidas na escola-campo foram planejadas e executadas a partir desse modelo, garantindo coerência entre teoria e prática e favorecendo uma aproximação gradual, significativa e crítica dos alunos com o texto poético.

Seguindo a dinâmica orientada por Rildo Cosson, o primeiro passo indicado nesta sequência foi o de preparar o aluno para “entrar no texto”, pois o resultado profícuo inicial do encontro do leitor com a obra, segundo o autor, depende de uma boa **motivação**. Portanto, nesta primeira parte da sequência é preciso que se estabeleçam laços com o texto a ser lido. Sobre a etapa em questão, o autor afirma que

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer

que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto (Cosson, 2022b, p. 54).

Para Cosson (2022b) o leitor que tem conhecimento do objetivo da leitura, do autor, do gênero do texto, o contexto histórico e do suporte em que ele se encontra consegue antecipar o conteúdo e, conseqüentemente, construir de forma mais efetiva os sentidos do texto. Vale ressaltar que a etapa de motivação não se limita a uma introdução superficial da obra, mas constitui um momento fundamental para ativar saberes prévios, despertar o interesse do aluno e criar condições para uma leitura significativa e participativa.

Para que esse momento da motivação atinja seus objetivos é preciso realizar atividades que incentivem os alunos a se posicionar e dialogar sobre os textos que serão apresentados, afinal, como bem esclarece Cosson (2022b, p. 36), “selecionado o livro, é preciso trabalhá-lo adequadamente em sala de aula. Já sabemos que não basta mandar os alunos lerem”. Nessa perspectiva o professor assume o papel de mediador do processo de leitura, orientando, problematizando e ampliando as possibilidades de interpretação, sem impor sentidos únicos ao texto e respeitando os posicionamentos, as experiências e as leituras construídas pelos alunos. Tal compreensão converge com o pensamento de Pinheiro (2018, p. 113), ao afirmar que “é o professor que deverá ser o mediador dessa experiência com a poesia, e ele precisa estar convencido de que o acesso à poesia é um direito”. Essa concepção também dialoga com Candido (2004), para quem a literatura constitui um direito fundamental, por contribuir para a humanização, a sensibilidade e a formação integral do indivíduo.

Em relação ao segundo passo, que é a **introdução**, Cosson (2022b, p. 60) propõe a apresentação do autor e da obra de forma bem resumida, pois, nesse momento, “é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele contexto”. O objetivo dessa etapa é permitir que o aluno receba a obra de maneira positiva e agradável. Portanto, “cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha” (Cosson, 2022b, p. 60). A introdução cumpre um papel essencial no primeiro contato do aluno com a obra, pois oferece um panorama inicial que pode despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes.

Um aspecto importante que o autor supracitado destaca na referida etapa é a relevância de realizar a apresentação física da obra original aos alunos, principalmente nos casos em que se usa cópias como recurso. Segundo Cosson (2022b, p. 60) a apresentação física da obra é também o momento em que “o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da

orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura do livro”. Nesse momento recomenda-se a formulação de hipóteses acerca do desenvolvimento do texto, estimulando os alunos a confirmá-las ou refutá-las após a conclusão da leitura da obra.

Dando sequência ao processo de letramento literário proposto por Rildo Cosson, a terceira etapa, a **leitura** dos textos, cujo acompanhamento é essencial. O professor não deve apenas indicar a leitura e finalizar. De acordo com o autor:

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se está lendo o livro, [ou os textos propostos] mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (Cosson, 2022b, p. 62).

Nessa etapa, conforme recomenda Cosson (2022b), é viável apresentar, aos alunos, os títulos das obras que serão trabalhadas posteriormente, pois é importante que eles dialoguem sobre o que esperam encontrar nos textos antes de iniciarem, de fato, a leitura.

Para a efetivação da leitura Cosson (2022b, p. 71) recomenda que ela ocorra de duas formas: “a leitura de reconhecimento, a ser feita silenciosamente pelos alunos, e a leitura oral ou expressiva, que pode ser feita pelo professor ou em forma de jogral pelos alunos”. Ambas as estratégias são consideradas fundamentais para o processo de formação do leitor, contribuindo tanto para a compreensão individual do texto quanto para o desenvolvimento da expressividade e da interação coletiva.

A última etapa, a qual Cosson (2022b) chama de **interpretação**, é o complemento das outras três etapas já mencionadas. Ela compreende dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro é, segundo o autor, “aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (Cosson, 2022b, p. 65). Trata-se do momento em que o leitor se depara com o texto, mergulhando em seu conteúdo e construindo, de forma gradual, uma compreensão completa dos textos. Aqui se dá o encontro do leitor com a obra, à medida que ele relaciona os detalhes às suas próprias experiências e significados.

Segundo Cosson (2022b, p. 65), é nesse momento que “o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras”. Embora seja uma experiência predominantemente individual, essa interação com o texto envolve múltiplas possibilidades de interpretação. Nesse sentido, o autor compara o texto a um verdadeiro enigma,

afirmando que “o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele”, enfatizando que cada leitor percorre caminhos próprios na busca de sentido, mas que, “isso não significa que esse momento interno é impermeável a influências” (Cosson 2022b, p. 65). Dessa forma o conhecimento de mundo do aluno influencia diretamente no processo de interpretação, como evidencia a seguinte passagem do mesmo autor:

A motivação, a introdução e a leitura são os elementos de interferência da escola no letramento literário. Do mesmo modo, a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita pelo que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social (Cosson, 2022b, p. 65).

Em suma, o momento interno da leitura literária resulta da articulação entre as ações realizadas antes e durante o contato com a obra, bem como das experiências, dos saberes e do contexto social do leitor. Desse modo a construção de sentidos não ocorre de forma isolada ou espontânea, mas é profundamente influenciada pelas mediações pedagógicas, pelas condições de leitura e pela trajetória de formação do aluno.

O segundo momento, o externo, é definido por (Cosson, 2022b, p. 65) como sendo “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. Para o autor, é nesse momento que o letramento literário feito na escola se diferencia com clareza da leitura que fazemos independentemente dela. O papel da escola, entretanto, é o de “compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente” (Cosson, 2022b, p. 66). A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, “os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2022b, p. 66). Enfim, trata-se de um momento de extrema importância, pois, ao compartilhar conhecimentos, os alunos não apenas consolidam suas interpretações individuais, mas também aprendem a dialogar com diferentes perspectivas, a reconhecer múltiplos sentidos possíveis do texto e a construir coletivamente um entendimento mais amplo e enriquecido da obra.

Para finalizar esta seção é importante destacar que, por meio da sequência aqui apresentada pode-se realizar aulas com qualquer texto literário e, no caso do poema, também fica a critério do professor escolher sua antologia de forma que melhor atenda às necessidades do aluno. O importante é que se estabeleça um elo entre esse gênero e o leitor, para que se possa

viver experiências únicas na singularidade de cada poema. Afinal, como afirma Paz (1982, p. 18), “cada poema é único, irredutível e irrepetível”.

Após a apresentação dessa sequência para a compreensão da leitura e interpretação de textos literários, passa-se para a exposição e análise das práticas pedagógicas que foram desenvolvidas com a apresentação das oficinas poéticas na escola-campo, com ênfase na leitura, criação, escuta e partilha.

2.2 Oficinas poéticas na escola-campo: leitura, criação, escuta e partilha

Não há “ensino” de poesia possível
sem o estímulo à produção ativa e criativa
de leituras que dialeticamente envolvam
o texto e o mundo que este mesmo texto
interpreta esteticamente.
(Alexandre Pilati)

2.2.1 O campo e os participantes

A escola-campo selecionada para a realização desta pesquisa foi o Colégio Estadual Benedito Lucimar Hesketh da Silva, localizado na Rua do Cerrado, quadra 28, lote 27, no setor Jardim Marques de Abreu, região Oeste de Goiânia, Goiás, criado sob a Lei nº 12.871, de 9 de maio de 1996. A instituição oferta as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio regular, EJA e Educação Profissional Técnica (EPT). Trata-se de uma instituição que atende aproximadamente mil estudantes, com idade a partir de 13 anos, distribuídos em 30 turmas, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A investigação foi desenvolvida no ano de 2024, entre abril e maio, ao longo de quatro semanas, totalizando 28 aulas de aproximadamente 35 minutos cada. A pesquisa envolveu duas turmas do terceiro período da EJA, no turno noturno, compostas por 35 estudantes matriculados, dos quais 29 assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e participaram da pesquisa.

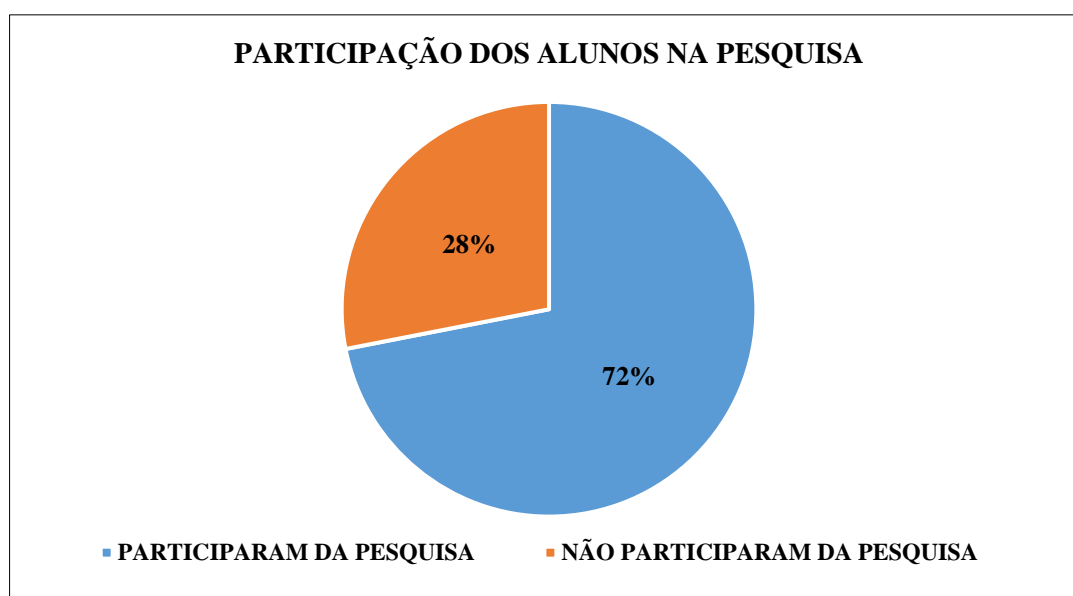
Vale ressaltar que todos os alunos das turmas participantes frequentaram as aulas durante a realização da pesquisa, uma vez que as oficinas sobre poemas de Carlos Drummond de Andrade, inseridas no contexto do Modernismo, integravam o componente curricular de Língua Portuguesa. Todavia, nos casos em que não houve consentimento formal para participação, o material produzido pelos alunos não foi coletado. Acrescente-se ainda que, além das aulas regulares de Língua Portuguesa, em alguns momentos foi necessário recorrer à colaboração de

colegas docentes, que cederam parte de suas aulas para viabilizar as atividades propostas no âmbito da pesquisa.

A escolha dessas turmas foi motivada pelo fato de a pesquisadora atuar como professora de Língua Portuguesa junto a esses grupos, o que possibilitou maior proximidade com os alunos e facilitou a implementação e o acompanhamento das atividades propostas no contexto da pesquisa. Vale salientar que o andamento de toda a pesquisa só teve início após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFG) e a prévia anuência da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), respeitando rigorosamente a todas as exigências estabelecidas.

Desse modo, a partir do consentimento formal obtido, o percentual de participação na pesquisa ficou definido conforme demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1- Participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Ressalta-se que os seis alunos que não assinaram o termo de participação são jovens, com idade inferior a 25 anos, e apresentam frequência muito baixa nas aulas. Em contrapartida, a maioria dos alunos que assinou o termo é composta por estudantes de idade mais avançada, com mais de 30 anos. Observa-se, com base na experiência da pesquisadora como docente dessa modalidade de ensino, que os alunos de idade mais avançada têm demonstrado maior dedicação e engajamento nas atividades escolares, possivelmente em decorrência da maturidade e do afastamento prolongado da escola, o que faz com que valorizem a retomada dos estudos.

2.2.2 O *corpus* de leitura e o método

Em relação aos textos selecionados para leitura durante as oficinas, diante da ausência de exemplares da “Antologia poética” de Carlos Drummond de Andrade no acervo da biblioteca escolar, tornou-se necessária a elaboração de uma apostila contendo os poemas selecionados para realizar a pesquisa. O material foi organizado de forma sistemática e distribuído a cada aluno sem qualquer custo, assegurando-lhes acesso ao conteúdo literário indispensável para o desenvolvimento das atividades propostas e para a efetivação das análises previstas no estudo. Essa iniciativa, além de suprir uma demanda material, contribuiu para ampliar as possibilidades de contato dos alunos com a leitura literária.

Vale ressaltar que o processo de letramento literário não deve restringir-se apenas à sala de aula, uma vez que o contato com a leitura individual, tanto na escola quanto em casa, possui um valor “insubstituível”. Segundo Pinheiro (2018, p. 77), “é a hora de, embora nem tão consciente, o aluno assustar-se com determinadas imagens, sonhar com uma descrição, emocionar-se com uma experiência revelada no texto”. Trata-se de um momento em que o leitor se debruça sobre as palavras, buscando significados de acordo com sua subjetividade, pois, muitas vezes, “uma palavra gera, na leitura individual, uma reflexão ou descoberta de algo que estava escondido em sua interioridade” (Pinheiro, 2018, p. 77). Dessa forma, conforme defendem Cosson (2022b), Colomer (2023) e Petit (2019), o objetivo do letramento literário é formar leitores autônomos, capazes de se engajar com os textos por iniciativa própria e de cultivar o prazer e o desejo de ler mesmo fora do ambiente escolar.

Para acompanhar as experiências de leitura e registrar as percepções dos alunos foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: o diário de campo e o diário de leitura. O diário de campo foi destinado à pesquisadora, permitindo registrar observações e impressões, acompanhar o desenvolvimento da pesquisa e, quando necessário, realizar ajustes que assegurassem a qualidade dos dados ao longo da aplicação das atividades. Já o diário de leitura foi indicado aos alunos com o objetivo de que pudessem escrever suas impressões de forma livre sobre as leituras realizadas, incluindo dificuldades, aspectos que mais os impactaram e as superações.

Sobre o diário de leitura, Raquel Cristina de Souza e Souza, em seu texto “O diário de leitura como ferramenta didática: subjetividade, construção de sentidos e fruição” (2020), orienta que os registros no diário sejam feitos inicialmente em casa, “com orientações que procuram estimular a projeção subjetiva, a verbalização de reações emotivas, a lógica associativa (memórias pessoais de vivências e leituras) e o automonitoramento das

dificuldades” (Souza, 2020, p. 102). Posteriormente esses registros foram compartilhados em sala de aula, proporcionando espaço para os alunos pudessem expressar de forma explícita suas impressões subjetivas sobre a leitura realizada, integrando reflexão pessoal e discussão coletiva.

Com o objetivo de formar leitores autônomos e engajados, as oficinas, como já mencionadas, foram estruturadas de acordo com a sequência básica de Cosson (2022b), contemplando as etapas de **motivação, introdução, leitura e interpretação**. Essa escolha justifica-se pela familiaridade da pesquisadora com a metodologia, uma vez que já vinha sendo aplicada no decorrer de sua prática docente. Conforme a orientação metodológica das oficinas proposta por Rildo Cosson, cada atividade de leitura foi complementada por uma atividade de escrita, permitindo que os alunos refletissem sobre o conteúdo e produzissem textos criativos, como poemas, paródias e cartas, consolidando a aprendizagem de maneira prática e significativa.

Cada oficina abordou uma temática específica da “Antologia poética” (2004) de Carlos Drummond de Andrade, possibilitando, aos alunos, explorar diferentes dimensões das produções do autor. Assim, foram explorados poemas que abordam diversos temas, como memória, infância, cotidiano e relações humanas, com o objetivo de proporcionar, aos alunos, múltiplas possibilidades de identificação. Conforme Pinheiro (2018, p. 124), “é o professor que conhece sua turma e sabe que poemas indicar, que tipo de discussão pode estimular e como procurar sensibilizar os leitores mais recalcitrantes”. A diversidade temática permitiu que cada estudante encontrasse elementos que dialogassem com suas próprias experiências e vivências, favorecendo uma relação mais pessoal e significativa com a poesia. Dessa forma, a seleção dos textos buscou não apenas trabalhar a leitura e interpretação, mas também criar um espaço de reconhecimento e aproximação entre o leitor e o conteúdo poético.

Em todas as oficinas a reflexão sobre a forma e o conteúdo dos poemas foi conduzida pela professora-mediadora, no caso a pesquisadora, que utilizou questões norteadoras como instrumento para orientar a discussão oral. Essa abordagem favoreceu o aprofundamento da leitura e a construção coletiva de sentidos, estimulando, nos estudantes, uma compreensão mais crítica e reflexiva dos textos poéticos.

Essas sequências têm como objetivo sistematizar a abordagem metodológica do material literário em sala de aula. Segundo Cosson (2022b, p. 48), “sob a máxima do aprender a fazer fazendo, ela consiste em levar o aluno a construir, pela prática, seu conhecimento”. O autor enfatiza que “o princípio da oficina se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita; isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro” (Cosson, 2022b, p. 48). Porém, o professor precisa ter cautela na escolha

das atividades de leitura e escrita que irão compor as oficinas, adaptando-as à faixa etária e às características dos alunos. É fundamental que cada proposta seja acessível e significativa para o leitor, favorecendo o engajamento e a apropriação do conhecimento literário de forma crítica e reflexiva.

Para a análise dos resultados das produções dos textos dos alunos, recorreu-se à amostragem e representatividade. Como aponta Thiollent (2011), “trata-se de um pequeno número de pessoas escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam a um determinado assunto”. Para o autor este princípio é sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação.

2.2.3 O começo

Com as oficinas estruturadas e os objetivos definidos, iniciou-se a etapa de implementação do projeto. No dia 22 de abril, na sala de vídeo, a proposta foi apresentada inicialmente à equipe profissional da escola-campo e, em seguida, aos alunos. O espaço foi organizado em filas, de modo a facilitar a visualização e manter a atenção dos participantes, sendo utilizado o *data show* para a exposição e explicação dos conteúdos a serem trabalhados (Fotografia 1). Durante a apresentação foi explicado detalhadamente sobre o termo de compromisso, que logo em seguida foi assinado pelos alunos. A maioria deles prestou atenção e revelou desconhecer previamente o que envolve um projeto de pesquisa. Além disso, foi aplicado um questionário inicial a fim de averiguar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao ensino de literatura, em especial o gênero poema.

No início da pesquisa, em 23 de abril, os alunos realizaram uma atividade diagnóstica (Fotografia 2) composta por cinco questões, respondidas individualmente ao longo de duas aulas. Baseada no poema “A morte do leiteiro”, de Carlos Drummond de Andrade, publicado na obra “A rosa do povo” (2007), a atividade teve como objetivo levantar um diagnóstico inicial das habilidades dos alunos relacionadas à leitura, compreensão e interpretação de textos literários. De acordo com Moraes (1977, p. 37), “este poema é um exemplo, entre muitos na obra do autor, de como se pode extrair poesia de um acontecimento da crônica policial: um leiteiro é assassinado na madrugada pelo dono da casa, que o tomou por um ladrão”. Esse aspecto evidencia a verossimilhança da literatura, que transforma fatos cotidianos, muitas vezes trágicos, em matéria poética, voltada à reflexão.

Fotografia 1 - Apresentação (sala de vídeo) do projeto aos estudantes do 3º período da EJA- 2024



Fonte: Elaboração própria (2024).

Fotografia 2 - Leitura da atividade diagnóstica realizada na sala de aula do 3º período da EJA- 2024



Fonte: Elaboração própria (2024).

Ressalta-se que, embora a professora pesquisadora já realizasse de forma recorrente atividades com textos literários em sala de aula, tornou-se necessária a aplicação do instrumento diagnóstico para identificar com maior precisão o nível de familiaridade dos alunos e as dificuldades apresentadas frente a esse gênero textual. Essa etapa revelou-se de extrema importância para a pesquisa, pois possibilitou a coleta de dados individuais e uma análise mais aprofundada e sistematizada dos resultados.

A seguir, no Quadro 1, apresenta-se o poema selecionado para o diagnóstico, a atividade proposta aos alunos e uma análise geral das respostas obtidas. Em relação à questão 1, dos 20 estudantes que participaram desta aula, 16 afirmaram que é possível associar o poema “Morte do leiteiro”, de Carlos Drummond de Andrade, ao período atual. Muitos justificaram suas

respostas destacando que, na contemporaneidade, ainda existem guerras, violência, desigualdade social, egoísmo e falta de empatia, evidenciando que os conflitos e problemas humanos abordados no poema permanecem presentes na sociedade atual.

De acordo a aluna R. F., “estamos vivendo em um mundo onde não existe mais amor para a maior parte das pessoas, pois elas só pensam em bens materiais e esquecem o verdadeiro valor da vida”. Conforme Houdart-Mérot (2013, p. 182), “a cultura literária funda-se no gesto de relacionar, pelo qual o leitor religa a obra literária a outras obras e à sua própria vida e à sua experiência de mundo”. Nesse sentido, alinhando-se a essas ideias sobre a relação entre leitura e experiência pessoal, Paulo Freire defende que a leitura literária deve possibilitar a reflexão crítica, promovendo a conexão entre o texto e a realidade do leitor.

J. S. M., um aluno de 55 anos, comentou: “Professora, fiquei indignado quando li esse poema. O coitado do entregador de leite morreu sem dever nada, e o homem que o matou nem chamou ajuda, pensando apenas em si mesmo e em sua propriedade. Que raiva, professora!” A aluna A. C. A. também demonstrou indignação com a morte do rapaz: “Não gostei muito desse poema, professora, porque o rapaz que entrega leite morreu muito novo enquanto trabalhava. Fiquei triste com isso”. Esse sentimento de indignação, manifestado tanto por J. S. M. quanto pela aluna A. C. A., assim como por outros estudantes que expressaram reação semelhante, está em consonância com Cosson (2021, p. 138), que afirma:

O texto literário não apenas consola e conforta frente às adversidades da vida, desenvolve a empatia, amplia o conhecimento de mundo com novas experiências e fortalece identidades, mas também questiona o estabelecido, resulta em melancolia, gera angústia, traz inquietações e desaloja o leitor de suas certezas.

A reação dos alunos demonstra como o poema os deslocou de suas certezas, provocando reflexão crítica sobre injustiças e atitudes humanas, evidenciando o poder da literatura de gerar emoções intensas e estimular a análise da realidade social. Nesse sentido, complementando com a ideia de Candido (2004), a literatura nos humaniza ao ampliar a compreensão da experiência humana, despertando empatia e reflexão crítica sobre a realidade social.

Quadro 1 - Atividade proposta

| ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE LEITURA | | |
|---|---|---|
| Poema: <i>Morte do leiteiro</i> de Carlos Drummond de Andrade, 1945 | | |
| <p>Há pouco leite no país, é preciso entregá-lo cedo. Há muita sede no país, é preciso entregá-lo cedo. Há no país uma lenda, que ladrão se mata com tiro. Então o moço que é leiteiro de madrugada com sua lata sai correndo e distribuindo leite bom para gente ruim. Sua lata, suas garrafas e seus sapatos de borracha vão dizendo aos homens no sono que alguém acordou cedinho e veio do último subúrbio trazer o leite mais frio e mais alvo da melhor vaca para todos criarem força na luta brava da cidade. Na mão a garrafa branca não tem tempo de dizer as coisas que lhe atribuo nem o moço leiteiro ignaro, morados na Rua Namur, empregado no entreposto, com 21 anos de idade, sabe lá o que seja impulso de humana compreensão. E já que tem pressa, o corpo</p> | <p>vai deixando à beira das casas uma apenas mercadoria. E como a porta dos fundos também escondesse gente que aspira ao pouco de leite disponível em nosso tempo, avancemos por esse beco, peguemos o corredor, depositemos o litro... Sem fazer barulho, é claro, que barulho nada resolve. Meu leiteiro tão sutil de passo maneiro e leve, antes desliza que marcha. É certo que algum rumor sempre se faz: passo errado, vaso de flor no caminho, cão latindo por princípio, ou um gato quizilento. E há sempre um senhor que acorda, resmungando e torna a dormir. Mas este acordou em pânico (ladrões infestam o bairro), não quis saber de mais nada. O revólver da gaveta saltou para sua mão. Ladrão? se pega com tiro. Os tiros na madrugada liquidaram meu leiteiro.</p> | <p>Se era noivo, se era virgem, se era alegre, se era bom, não sei, é tarde para saber. Mas o homem perdeu o sono de todo, e foge pra rua. Meu Deus, matei um inocente. Bala que mata gatuno também serve pra furtar a vida de nosso irmão. Quem quiser que chame médico, polícia não bota a mão neste filho de meu pai. Está salva a propriedade. A noite geral prossegue, a manhã custa a chegar, mas o leiteiro estatelado, ao relento, perdeu a pressa que tinha. Da garrafa estilhaçada, no ladrilho já sereno escorre uma coisa espessa que é leite, sangue... não sei. Por entre objetos confusos, mal redimidos da noite, duas cores se procuram, suavemente se tocam, amorosamente se enlaçam, formando um terceiro tom a que chamamos aurora.</p> |
| <p>A partir do poema “Morte do leiteiro”, de Carlos Drummond de Andrade, responderam às seguintes questões.</p> <p>► Questões discursivas</p> <p>1) O poema “Morte do leiteiro”, do autor Carlos Drummond de Andrade, foi publicado no livro <i>A Rosa do Povo</i>, em 1945, período da Segunda Guerra Mundial. Embora o contexto no qual o poema foi escrito encontrasse um pouco distante, seria possível associá-lo com o período em que estamos vivendo? Justifique sua resposta.</p> <p>2) A figura do leiteiro, nesse poema, nos é apresentada como um personagem sem nome e sem muitas características físicas descritas. Ao longo do texto é possibilitado ao leitor criar um perfil de sua identidade. Como você caracteriza esse “leiteiro”? Justifique sua resposta.</p> <p>3) Carlos Drummond de Andrade compôs o quadro dos autores da segunda fase do modernismo brasileiro, que teve início oficialmente em São Paulo com a Semana de Arte Moderna, em 1922. Dentre várias características que compõem esse movimento, a linguagem mais simples, com liberdade formal, se faz presente nas obras do referido autor. Na sua opinião, o poema “Morte do leiteiro” é acessível à compreensão ao leitor? Justifique sua resposta.</p> <p>4) No final do poema, temos a “mistura” do leite com o sangue do leiteiro assassinado, o que fica evidenciado nos seguintes versos: “duas cores se procuram, / suavemente se tocam, / amorosamente se enlaçam, / formando um terceiro tom, / a que chamamos aurora”. O que você entendeu sobre essa passagem do poema?</p> | | |

Fonte: Elaboração própria (2024).

A aluna M. R. P. demonstrou sensibilidade tanto para a mensagem quanto para a forma do texto: “Achei o poema triste, se parece com uma notícia, mas ao mesmo tempo ele é bonito porque o ritmo é bom de ler”. Essa percepção dialoga com Paz (1982, p. 32), segundo o qual “o poema é feito de palavras, seres equívocos que, se são cor e som, também são significados”. Ao dizer que as palavras “também são significados”, o autor lembra que, além da beleza sonora e visual, elas carregam sentidos, ideias e reflexões. “O poema encanta a linguagem por meio do ritmo. Uma imagem suscita outra. Assim, a função predominante do ritmo distingue o poema de todas as outras formas literárias. O poema é um conjunto de frases, uma ordem verbal, fundadas no ritmo” (Paz, 1982, p. 32). Ou seja, o poema une forma e conteúdo: o que é dito e como é dito são inseparáveis.

Em relação à importância dos elementos composicionais do poema, Pilati (2018) traz com a seguinte reflexão:

A análise do ritmo, da métrica e da sonoridade é fundamental, uma vez que são elementos que amparam o poema, dando-lhe uma ossatura que capta aspectos do mundo exterior ao texto, seja de consistência natural ou social. Utilizado com a função de exprimir impasses ou de rejeitar uma harmonia, o ritmo certamente comunica uma realidade profunda da existência. Por isso, ele não deve ser desprezado numa leitura da poesia (Pilati, 2018, p. 86).

Portanto, compreender o ritmo, a métrica e a sonoridade do poema é fundamental, pois esses elementos dão suporte à obra e potencializam sua capacidade de comunicar experiências humanas, tornando a leitura mais rica e envolvente.

Sobre a questão número 2, que pede para caracterizar o leiteiro do poema, os alunos apresentaram diferentes percepções sobre o personagem. M. S. afirmou: “Eu acho que o leiteiro é um homem trabalhador e humilde. Ele faz o seu trabalho todo dia, mas ninguém percebe o esforço dele. Isso me deixou triste”. J. P. L. disse: “Pra mim, o leiteiro é uma pessoa simples e boa. Ele trabalha muito e enfrenta dificuldades, mas continua fazendo o que precisa com coragem”. Já L. M. comentou: “Eu vejo o leiteiro como qualquer trabalhador comum. Ele ajuda todo mundo, mas ninguém dá valor pra ele. Essa é a realidade, professora Cleusa, os humildes não são reconhecidos pela sociedade”. L. M. trouxe um exemplo pessoal para justificar sua opinião, relatando que o irmão dela foi torturado por policiais apenas por estar no lugar errado e na hora errada, reforçando a crítica social que Drummond retrata em seu texto. Ela disse o seguinte: “Professora, meu irmão só foi torturado porque é pobre”.

Diante dessas respostas, percebe-se que o texto literário exerce um papel importante na experiência dos alunos. Conforme Cosson (202b, p. 17), “A experiência literária não só nos

permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”, evidenciando como a leitura possibilita compreender e sentir as situações vividas por outras pessoas, ampliando a empatia e a percepção do mundo.

Com relação à questão 3, a maior parte dos alunos considerou o poema acessível para leitura e interpretação. M. S. comentou: “Eu achei fácil de entender, professora. As palavras não são difíceis e dá pra imaginar direitinho o que aconteceu com o leiteiro”. J. P. L. acrescentou: “Eu não tive dificuldade. O poema é claro e mostra de forma clara como o rapaz morreu, dá até pra sentir o que ele passou”. Essas falas evidenciam que a linguagem simples e direta do poema facilitou a leitura e a interpretação, permitindo compreender os sentimentos e as ações do personagem. Embora nem todos os poemas de Drummond apresentem uma linguagem tão clara, neste caso ele opta por frases curtas, vocabulário cotidiano e narrativa direta, aproximando o leitor da situação do personagem e reforçando sua capacidade de comunicar experiências humanas de forma acessível e próxima ao leitor.

Quanto à questão 4, os alunos demonstraram maior dificuldade em interpretar a passagem do poema em que o leite se mistura com o sangue do leiteiro, possivelmente em razão do caráter figurado e simbólico do trecho. Alguns tiveram dificuldade em perceber que a imagem sugere a fusão entre vida e morte, sofrimento e beleza, representada poeticamente pela “aurora”. M. S. comentou: “Eu não entendi muito bem essa parte, professora, fiquei confusa com a mistura do leite com o sangue e o que a aurora quer dizer”. J. P. L. também se manifestou: “Achei difícil de imaginar o que Drummond quis mostrar aqui, professora. Eu sei que é algo bonito, mas não consegui entender direito”.

Andruetto (2017, p. 85) observa que a leitura é “um encontro entre subjetividades, como desvelar um segredo que o outro nos escondeu. Um segredo que semeou no livro seus traços e nos convida a revelá-lo, pois o que nos leva a prosseguir na página é saber que ali permanece algo não dito”. Essa passagem evidencia que, na literatura, nem tudo é apresentado de forma direta; o “não dito” provoca curiosidade, interpretação e reflexão, convidando o leitor a descobrir sentidos por si mesmo.

Após a atividade diagnóstica foram realizadas quatro oficinas, as quais correspondem à sequência didática implementada na escola-campo, organizadas segundo seções temáticas do livro “Antologia poética”, de Drummond. Cada oficina foi planejada de modo a favorecer a apropriação crítica da obra, articulando atividades de leitura, análise e produção textual, com o objetivo de desenvolver competências interpretativas e reflexivas nos estudantes.

3 Sequência didática

A seguir apresenta-se uma sequência didática de ensino de poesia aplicada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), organizada como um guia estruturado para professores. A sequência é composta por quatro oficinas, organizadas segundo seções temáticas do livro “Antologia Poética”, edição de 2004, de Carlos Drummond de Andrade, todas seguindo o mesmo padrão metodológico para garantir consistência e facilitar sua adaptação a diferentes turmas e contextos. Cada oficina segue as etapas propostas por Rildo Cosson (2022), garantindo uma progressão pedagógica consistente¹.

Inicialmente, para cada oficina, foram apresentados aos alunos os poemas selecionados da “Antologia poética”, acompanhados de uma breve análise, destacando elementos de linguagem, ritmo, imagens e temas centrais das obras, além de questões norteadoras que orientaram a leitura e a reflexão dos estudantes sobre os textos. Essa etapa teve como finalidade aproximar os estudantes do universo poético e fornecer subsídios interpretativos, servindo também como referência para a produção da escrita criativa. A partir dos textos estudados cada aluno elaborou suas próprias criações, conectando a leitura à expressão pessoal e à reflexão crítica. Ao final das oficinas as produções dos alunos foram socializadas por meio do Mural de Escrita Criativa, que reuniu os textos elaborados pelos estudantes, e do Sarau Literário: Vozes e Vivências, proporcionando a valorização da autoria e o compartilhamento das experiências com a comunidade escolar.

A experiência relatada foi desenvolvida ao longo de 28 aulas, com duração aproximada de 35 minutos cada, destinadas às oficinas, além de um encontro adicional voltado à realização do sarau literário. Ressalta-se que esta sequência didática constitui uma proposta orientadora, podendo ser reorganizada conforme o tempo disponível, o número de encontros previstos, o perfil da turma e os espaços físicos da instituição.

3.1 Oficina 1 (7 aulas) – “Uma província: esta” e “A família que me dei”

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos.
(Rildo Cosson)

¹ Para mais detalhes sobre essas etapas, consultar o subcapítulo 2.1, Capítulo 2, que trata da sequência básica de Rildo Cosson para o ensino de poesia na escola.

A primeira oficina da sequência didática foi composta por duas seções da “Antologia poética” de Carlos Drummond de Andrade. A primeira, intitulada “**Uma província: esta**”, contemplou os poemas “Confidência do itabirano” e “Cidadezinha qualquer”, cujas temáticas abordam o espaço interiorano, a identidade e a relação do sujeito com sua cidade natal por meio do resgate de sua memória. A respeito dessas temáticas, Chaves (1993) faz a seguinte afirmação:

Através dessa viagem, ele vai recolhendo pedaços de sua história: as igrejas, o movimento das cidadezinhas tomadas pela monotonia, as festas religiosas, as terras da família, os personagens de fatos que viveu ou a que simplesmente assistiu (uma de suas formas de viver as coisas) e que formam moldado a sua sensibilidade. A poesia é, então, um veículo de que o poeta procura mão para recuperar as terras de que se afastou no tempo e no espaço. Lugares e pessoas são transformados em matéria poética, suas origens são tematizadas em muitos textos, onde a afetividade é expressa de modo discreto, muitas vezes misturada a uma certa ironia (Chaves, 1993, p. 44).

Dessa forma, ao visitar a cidade natal e suas paisagens humanas e simbólicas, Drummond transforma fragmentos de sua história em poesia, revelando como o espaço vivido participa ativamente da constituição de sua sensibilidade e de sua visão de mundo.

Na segunda seção, intitulada “**A família que me dei**”, foram selecionados os poemas “Retrato de família” e “Infância”, que abordam temas relacionados à família, às memórias da infância e às relações afetivas. Essa escolha possibilitou, aos alunos, refletir sobre suas experiências pessoais e coletivas, promovendo uma aproximação mais íntima e significativa com o conteúdo literário.

Na 1ª aula, realizada no auditório, no dia 29 de abril, foi desenvolvida a etapa de **motivação**. Foram apresentadas imagens em *slides* relacionadas à família, à infância, às cidades interioranas, ao amor e à violência, entre outras temáticas. O principal objetivo desta atividade consistiu em criar um espaço de diálogo que favorecesse a autorreflexão dos estudantes por meio da identificação com os conteúdos apresentados. O momento de interação foi conduzido de forma organizada, com o espaço disposto em filas para promover atenção e participação coletiva.

Nessa etapa, como recomenda Rildo Cosson, realizou-se a apresentação de Carlos Drummond de Andrade aos estudantes, uma vez que, “ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade” (Cosson, 2022b, p. 35). Drummond, além de pertencer ao cânone literário, é reconhecido como um clássico da literatura brasileira, cujas obras possuem relevância estética e histórica, o que reforça a importância de sua leitura no contexto escolar.

Em seguida os alunos receberam, como tarefa para casa, a realização de uma breve pesquisa sobre o autor, buscando informações sobre a época em que viveu (Fotografia 3). Na aula seguinte os resultados foram compartilhados, permitindo situar os estudantes no contexto histórico de Drummond, estabelecer comparações entre passado e presente e favorecer uma compreensão mais aprofundada do autor e de sua obra. Cosson (2022b, p. 35) ressalta que é papel do professor “partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”. Os resultados dessa atividade forneceram subsídios para a etapa seguinte, permitindo que os alunos se aproximassem do conteúdo poético com maior compreensão histórica e contextual do autor.

Fotografia 3 - Pesquisa feita em casa sobre Drummond, 3º período da EJA - 2024



Fonte: Elaboração própria (2024).

Na 2ª aula, aplicada também no dia 29 de abril, no auditório, foi desenvolvida a etapa de **introdução**. Nessa ocasião, foi apresentado aos alunos o livro físico, seguido de uma breve exposição em vídeo sobre a biografia de Carlos Drummond de Andrade, conduzida pela professora pesquisadora (Fotografia 4). Em relação à apresentação da obra aos alunos, Rildo Cosson tece o seguinte comentário:

Independente da estratégia usada pra introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos. Aqui vale a pena levar a turma à biblioteca pra a retirada do livro diretamente da estante. Se os livros não estão na biblioteca, mas sim

na estante da sala de aula, pode-se fazer uma pequena cerimônia para separar a leitura daquela obra das atividades usuais. Nos casos em que se usa apenas uma cópia ou reprodução, convém deixar os alunos manusearem o original do professor”. (Cosson, 2022b, p. 60).

Fotografia 4 - Apresentação do livro físico na biblioteca aos alunos 3º período da EJA - 2024



Fonte: Elaboração própria (2024).

Diante da disponibilidade de apenas três exemplares da “Antologia poética”, seguiu-se a última recomendação de Cosson (2022b), que orienta a circulação rotativa da obra entre os alunos, possibilitando que todos tocassem o livro. O momento contou ainda com um espaço de diálogo, no qual a classe pôde discutir e refletir sobre as informações levantadas como atividade de casa sobre Carlos Drummond de Andrade, aprofundando conhecimentos acerca de sua trajetória e reconhecendo sua importância para a literatura brasileira, bem como as principais características de sua produção poética.

Na sequência foram apresentados os poemas da primeira oficina, acompanhados de uma breve análise. O primeiro foi “Confidência do itabirano”, poema no qual se evidencia a relação crítica e melancólica do eu lírico com sua cidade natal.

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!
(Andrade, 2004, p. 66).

No poema “Confidência do itabirano”, publicado pela primeira vez no livro “A rosa do povo”, na edição de 1945, o eu lírico estabelece uma relação entre sua identidade e a cidade de Itabira (MG), lugar de origem marcado pela mineração e pela dureza do ferro. O ferro representa rigidez, dureza, frieza emocional. Ao dizer que é “de ferro” ele indica que tanto ele quanto o ambiente (a cidade e seus habitantes) têm resistência. O tom confessional do eu lírico revela um sujeito dividido entre orgulho e dor, que carrega consigo as marcas simbólicas e materiais de sua terra natal. De acordo com Chaves (1993, p. 75), trata-se de um poema em que “não temos um canto de amor idealizando a terra natal”, sendo que o conteúdo essencial “é a referência às marcas dessa origem, que serão retomadas em inúmeros outros poemas”.

Ao afirmar que Itabira (MG) se tornou “apenas uma fotografia na parede” o poema evidencia o distanciamento físico, mas não emocional, uma vez que a memória do lugar continua a provocar sofrimento, o que é evidenciado no último verso do poema: “Mas como dói”. Dessa forma Drummond problematiza o pertencimento, mostrando que a origem molda o sujeito mesmo quando ele se afasta dela.

Se em “Confidência do itabirano” o eu lírico reflete sobre as marcas da cidade natal em sua identidade, a seguir apresenta-se o poema “Cidadezinha qualquer”, que retrata, de forma simples e cotidiana, a vida em pequenas cidades e sua relação com a memória do sujeito poético.

Cidadezinha qualquer

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

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

Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus
Andrade, 2024, p. 63).

Em “Cidadezinha qualquer”, publicado primeiramente em 1930, no livro “Alguma poesia”, Drummond retrata a monotonia e a lentidão da vida no interior por meio de versos curtos e repetitivos que reforçam a sensação de imobilidade. A repetição da palavra “devagar” cria um ritmo arrastado, traduzindo poeticamente a rotina sem grandes acontecimentos. Achcar (2000, p. 25) afirma que neste poema impera a “fanopeia”, que significa a construção do significado através da imagem e que “o texto funciona como um quadrinho singelo de aspectos de uma pequena cidade”, enfatizando que não se trata “de uma ilustração lírica, pitoresca ou sentimental, mas sim de um epigrama crítico”. Diante disso, nota-se que as imagens simples, como casas, homens e animais, compõem um cenário estagnado, observado por “janelas” que apenas assistem à vida passar, marcada pela repetição e pela ausência de perspectivas.

O poema, embora breve, revela uma reflexão sobre o tédio cotidiano e a condição humana em espaços provincianos, comuns às pequenas cidades do interior do Brasil. Nessa perspectiva, Achcar (2000, p. 25-26) observa que “a expressão ‘vida besta’, acompanhada da exclamação tão mineira em seu ‘eta’, passou a designar, para certos comentadores da obra do poeta, um tema ou subtema associado à área temática da vida provinciana”.

Na sequência, a reflexão volta-se para o universo familiar, conforme apresentado no poema “Retrato de família”.

Retrato de família

Este retrato de família
está um tanto empoeirado.
Já não se vê no rosto do pai
quanto dinheiro ele ganhou.

Nas mãos dos tios não se percebem
as viagens que ambos fizeram.
A avó ficou lisa e amarela,
sem memórias da monarquia.

Os meninos, como estão mudados.
O rosto de Pedro é tranquilo,
usou os melhores sonhos.
E João não é mais mentiroso.

O jardim tornou-se fantástico.
As flores são placas cinzentas.
E a areia, sob pés extintos,
é um oceano de névoa.

No semicírculo das cadeiras
 nota-se certo movimento.
 As crianças trocam de lugar,
 mas sem barulho: é um retrato.

Vinte anos é um grande tempo.
 Modela qualquer imagem.
 Se uma figura vai murchando,
 outra, sorrindo, se propõe.

Esses estranhos assentados,
 meus parentes? Não acredito.
 São visitas se divertindo
 numa sala que se abre pouco.

Ficaram traços da família
 perdidos no jeito dos corpos.
 Bastante para sugerir
 que um corpo é cheio de surpresas.

A moldura deste retrato
 em vão prende suas personagens.
 Estão ali voluntariamente,
 saberiam – se preciso – voar.

Poderiam sutilar-se
 no claro-escuro do salão,
 ir morar no fundo dos móveis
 ou no bolso de velhos coletes.

A casa tem muitas gavetas
 e papéis, escadas compridas.
 Quem sabe a malícia das coisas,
 quando a matéria se aborrece?

O retrato não me responde.
 ele me fita e se contempla
 nos meus olhos empoeirados.
 E no cristal se multiplicam

os parentes mortos e vivos.
 Já não distingo os que se foram
 dos que restaram. Percebo apenas
 a estranha ideia de família
 viajando através da carne (Andrade, 2004, p. 83).

No poema “Retrato de família”, publicado no livro “A rosa do povo”, na primeira edição, em 1945, e depois na “Antologia poética”, de 1962, Carlos Drummond de Andrade constrói uma reflexão sobre o tempo, a memória e a fragilidade das relações familiares. Como observa Lordelo (2023, p. 37), no referido poema há um movimento de ressignificação do passado, pois “ao afirmar que o retrato ‘está um tanto empoeirado’, o eu lírico explicita a passagem do tempo. A poeira é neste caso uma imagem polissêmica, nos remete a dificuldade de enxergar com nitidez a figuração de nossa memória, evidencia instabilidade e corrosão”. A família, antes

reconhecível, torna-se estranha, quase irreconhecível, o que revela uma visão crítica e melancólica sobre a idealização da instituição familiar.

O poema destaca ainda a instabilidade da memória, que mistura vivos e mortos, passado e presente, sugerindo que a ideia de família não é fixa, mas um conceito em constante deslocamento, “viajando através da carne”. Nesse sentido, Lordelo (2003) afirma que

[...] o poema nos transporta por meio do arranjo de palavras versejadas ao retrato de família e, mais que isso, o poeta nos convida a um mergulho nas turbulentas águas que circulam e preenchem o complexo contexto familiar. A foto delineada pelos vocábulos, ao traduzir um dinamismo histórico, é capaz de ilustrar o que não está explícito pelo flash fotográfico (Lordelo, 2023, p. 36).

Ao observar os familiares fixados na fotografia, o eu lírico percebe a transformação dos corpos, dos sonhos e das narrativas individuais, evidenciando que o tempo “modela qualquer imagem”. Após a reflexão sobre o retrato familiar a análise se volta agora para o poema “Infância”, em que Drummond retoma o tema do tempo e da memória.

Infância

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusóé,
comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóé (Andrade, 2004, p. 93).

No poema “Infância”, publicado no livro “Alguma poesia”, de 1930, e depois na “Antologia poética”, de 1962, Drummond, ao revisitar suas memórias de infância, constrói uma narrativa marcada pela simplicidade do cotidiano rural e pela afetividade familiar, em que o eu

lírico ainda menino observa e vivencia a organização e os papéis da família. Nesse contexto, Lordelo (2023) destaca que:

A ambientação da família organizada nos padrões da aristocracia rural do século passado, em que Carlos Drummond se encontra ainda menino, como nos revela no título do poema ‘Infância’, cria um clima sugestivo de equilíbrio e serenidade, um delinear dos papéis dos componentes familiares naquele momento da vida que expressa de certo modo as identidades do pai, da mãe e dos filhos, em especial, Carlos Drummond, além da agregada: ‘preta velha’, de relevância afetiva para Drummond e uma significativa representante do povo negro no contexto sócio histórico brasileiro (Lordelo, 2023, p. 52).

Após revisitar suas lembranças infantis, o eu lírico, já adulto, sente saudade da simplicidade e da liberdade daquele tempo, percebendo um contraste entre a segurança da vida familiar e os desafios do mundo adulto. Essa reflexão o leva a comparar sua própria existência com a de Robinson Crusóé, personagem que, isolado em uma ilha, precisa enfrentar sozinho as dificuldades da vida. Nesse sentido, o eu lírico aproxima-se do personagem por se sentir solitário: “Eu sozinho menino entre as mangueiras / lia a história de Robinson Crusóé”. Por meio dessa comparação Drummond evidencia a solidão e a necessidade de enfrentar os desafios da vida, aproximando o eu lírico de Crusóé e destacando a intensidade de suas experiências infantis e a forma como elas influenciam sua percepção do mundo adulto.

Já a 3ª e 4ª aulas, realizadas na biblioteca, corresponderam à etapa de **leitura e interpretação**. Conforme recomenda Cosson (2022b), iniciou-se com uma leitura silenciosa de reconhecimento, permitindo, aos alunos, apreenderem globalmente os textos (Fotografia 5).

Fotografia 5 - Leitura dos poemas da 1ª oficina realizada na biblioteca - 3º período da EJA- 2024



Fonte: Elaboração própria (2024).

Em seguida realizou-se a leitura oral, conduzida de forma colaborativa entre estudantes e professora, favorecendo a interpretação e a familiarização com o conteúdo. Durante a realização da leitura compartilhada foi possível observar a empolgação por parte de alguns alunos, os quais se sentiram parte do texto, interagindo com cada palavra em busca de sentido, construindo suas próprias interpretações e relacionando o que lia com sua experiência de mundo. Essa dinâmica de leitura colaborativa evidencia a importância do diálogo entre leitores, mostrando como a interação coletiva potencializa a compreensão e a construção de sentidos, conforme observa Rildo Cosson:

Na escola, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (Cosson, 2022b, p. 66).

Segundo Cosson (2022b), a interação entre os leitores possibilita a ampliação das interpretações individuais, enriquecendo a compreensão do texto e fortalecendo a construção coletiva de sentidos, processo que ultrapassa o espaço escolar e contribui para a formação do leitor em diferentes contextos sociais.

Após esse momento de leitura e reflexão os alunos responderam, por escrito, na 5ª aula, também no dia 30 de abril, questões sobre os poemas trabalhados na oficina com o objetivo de refletir sobre suas impressões e dificuldades na leitura. Foram propostas perguntas sobre identificação com os textos, facilidades e dificuldades de compreensão e a contribuição do momento de discussão coletiva para o entendimento dos poemas (Quadro 2).

Quadro 2 - Questões sobre os poemas trabalhados na oficina 1

| Agora que você leu os poemas, responda: |
|--|
| 3) Com qual deles você mais se identificou? Justifique sua resposta. |
| 4) No primeiro contato com a leitura dos poemas, qual deles você teve mais dificuldade e qual você teve mais facilidade de entender? Por quê? |
| 3) Em sua opinião, o momento de reflexão realizado junto com a turma e com a professora contribuiu para esclarecer melhor o assunto tratado nos poemas? Justifique sua resposta. |

Fonte: Elaboração própria (2026).

Em relação à questão 1, a maioria dos estudantes respondeu que se identificou mais com os textos “Retrato de família” e “Infância”. A seguir são apresentadas algumas respostas transcritas.

Sobre o texto “Confidência do itabirano”:

“Me identifiquei com o texto Confidência do itabirano porque ele me fez lembrar da minha cidade no interior do Pará”.

“Itabira me fez lembrar de quando eu era criança e morava na cidade de Goiás com minha família. Eu trouxe várias recordações de lá, triste e alegres como fala no poema”.

Sobre o texto “Cidadezinha qualquer”:

“Eu gostei mais do texto quatro porque ele fala de uma cidade bem tranquila e onde eu morava também era assim”.

“Cidadezinha qualquer foi o que eu mais me identifiquei porque eu não gostava de lá por ser uma cidade muito pacata, também achava que vivia uma vida besta”.

Sobre o texto “Retrato de família”:

“Retrato de família, pois quando eu era criança via os quadros na parede. Um dia vi um e perguntei: Quem é essa mulher linda com esse bebezinho? Minha mãe respondeu que era minha tia e seu filho”.

“Retrato de família, porque retrata a realidade da vida, que tudo passa, tudo tem seu tempo, e que no final fica apenas lembranças expressas nas fotografias”.

“Com o primeiro, pois retratou parentes, não como família, mas sim como ‘desconhecidos alegres’, e na minha família é mais ou menos isso, não me recordo da maioria dos meus parentes, somente pela fotografia”.

“Retrato de família foi o texto que mais me identifiquei, pois mostra o passado sendo lembrado, das mudanças ao longo dos anos. Quando li esse texto me lembrei das fotos antigas que vejo frequentemente na parede da casa de meus pais e que lembram minha infância”.

“Esse poema me lembrou da infância onde eu olhava os retratos antigos, minha mãe sentava comigo e passávamos horas e horas vendo as fotos”.

Sobre o texto “Infância”:

“Me identifiquei com o poema Infância porque ele fez lembrar o quanto eu e meu pai éramos companheiros, a nossa família não era tão unida, mas trouxe-me recordações que estavam escondidas”.

“Com o poema Infância, pois morava na roça e eu tinha um cavalo que meu pai me deu de presente”.

“Gostei do poema Infância porque ele fala que a mãe ficava sentada cosendo, e isso é o que eu mais amo fazer”.

“Com o texto II, Infância, porque me lembrei da minha infância de quando eu tinha meus dez anos de idade e minha família se reunia no fim das tardes para tomar café”.

“Com o poema que fala da infância, porque retrata a vida de uma criança que recorda seu passado e eu vivo fazendo isso”.

No que diz respeito à questão 2, os estudantes relataram diferentes níveis de facilidade e de dificuldade no primeiro contato com a leitura dos poemas. A seguir são apresentadas algumas respostas transcritas.

Sobre o texto “Confidência do itabirano”:

“Não tive dificuldade de entender Confidência do itabirano porque usa palavras simples”.

“Achei esse poema difícil, pois fala de lembranças tristes de maneira diferente precisei ler mais de uma vez”.

“Tive um pouco de dificuldade mas deu pra entender”.

“Apesar de ser um pouco triste, consegui entender bem o poema e achei interessante a forma como fala da cidade dele”.

Sobre o texto “Cidadezinha qualquer”:

“Não tive dificuldade de entender Confidência do itabirano porque usa palavras simples”.

“O poema que tive mais facilidade de entender foi Cidadezinha qualquer, pois a linguagem é simples.

“Achei esse texto fácil, porque descreve uma cidade pequena e tranquila com palavras fáceis de entender”.

“Não tive muita dificuldade com esse poema, deu para imaginar bem o lugar”.

“Tive um pouco de dificuldade no início, mas depois consegui entender”.

Sobre o texto “Retrato de família”:

“No primeiro momento tive dificuldade com Retrato de família, porque fala do tempo passando”.

“Achei esse poema fácil de entender, pois fala de fotos antigas e lembranças da família, da saudade”.

“Tive que ler com atenção, pois ele não fala diretamente, mas consegui compreender”.

“Apesar de ser reflexivo, foi um dos poemas que mais entendi”.

Sobre o texto “Infância”:

“O poema Infância foi o que tive mais facilidade de entender, porque fala de coisas simples com palavras fáceis”.

“Achei esse texto fácil, pois me fez lembrar da minha própria infância”.

“Não tive dificuldade com esse poema, a linguagem é clara”.

“Só fiquei confuso com a parte que fala de Robson Crusóé, porque eu não conhecia essa história”.

Em relação à questão 3, a maioria dos estudantes afirmou que o momento de reflexão realizado junto com a turma e com a professora contribuiu para uma melhor compreensão dos poemas. A seguir, são apresentadas algumas respostas transcritas.

“Sim, porque com a explicação da professora e a opinião dos colegas ficou mais fácil entender”.

“Contribuiu bastante, pois cada colega falou o que entendeu e isso ajudou a esclarecer o sentido dos poemas”.

“Sim, ajudou muito, porque sozinha eu não tinha entendido algumas partes dos poemas”.

“Em parte, contribuiu, mas ainda fiquei com dúvidas em alguns poemas”.

“Não contribuiu muito, pois achei os poemas difíceis mesmo após a explicação”.

Na próxima seção estão apresentados os poemas produzidos pelos alunos na primeira oficina, seguidos de alguns comentários.

3.1.1 Produções dos alunos - 1ª oficina: escrita criativa

Na etapa final da **Oficina 1**, 6ª e 7ª aulas, que ocorreu no dia 2 de maio, os alunos foram convidados e motivados a produzirem seus próprios poemas, escolhendo como referência aquele que mais lhes chamou a atenção entre os quatro estudados. De acordo com Pilati (2018, p. 49), para que haja uma educação literária emancipadora é preciso “basear em um princípio metodológico que estimule a atividade, a produção, a criatividade dos alunos”, pois “não há ‘ensino’ de poesia possível sem o estímulo à produção ativa e criativa de leituras que dialeticamente envolvam o texto e o mundo que este mesmo texto interpreta esteticamente”.

Compreende-se, a partir dessa reflexão, que é papel da escola fugir da educação instrumentalizada, em que o aluno é mero receptor de conteúdo, ou seja, “um mero fruidor

sonâmbulo da mercadoria literária, conforme a indústria cultural deseja que sejamos” (Pilati, 2018, p. 49).

Assim, essa atividade teve como objetivo estimular a criatividade e a expressão individual, permitindo que cada estudante experimentasse a prática da escrita poética e desenvolvesse sua autonomia. As produções foram bastante diversas: alguns escreveram sobre a infância, outros sobre sua cidade natal e outros, ainda, sobre a família. Nesse sentido, a proposta se alinha à perspectiva de Moisés (2012, p. 16), para quem “tentar escrever um poema é um dos caminhos para se chegar a saber o que é poesia”, reforçando a importância da produção escrita no processo do letramento literário.

Em seguida estão apresentadas algumas dessas produções, que revelam diferentes olhares e sensibilidades, evidenciando o envolvimento dos alunos com as obras trabalhadas e o desenvolvimento de sua autoria poética. Para tal, inicia-se com as produções que remetem ao poema “Retrato de família”.

Retrato da minha família

Olhei a foto da minha família.
 Meu pai, Carlos, parece cansado.
 Minha mãe, Ana, está quieta.
 Os meus tios, João e Marta,
 parecem sérios.
 Minha avó, Dona Lúcia,
 não lembra das coisas antigas.
 As crianças cresceram.
 Lucas está calmo,
 Mariana aprendeu a não mentir.
 O quintal da casa mudou,
 as flores estão sem cor,
 a areia parece pó.
 Todos na foto estão parados,
 mas na minha cabeça eles se mexem.
 Vinte anos se passaram.
 Alguns mudaram, outros continuam iguais.
 Não sei se todos estão vivos,
 mas sei que todos fazem parte da minha história.
 (B. M. D.)

O retrato que virou lembrança

Olhei a foto da minha família com atenção.
 Meu pai, Ricardo, está sério,
 como sempre quando pensa nas dificuldades.
 Minha mãe, Sandra, sorri devagar,
 como se lembrasse de algo bom.
 Meus tios, Marcos e Renata,
 parecem quietos, parados no tempo.
 Minha avó, Dona Lourdes,

já não lembra das histórias antigas,
 mas continua olhando para todos com carinho.
 As crianças cresceram.
 Lucas está calmo agora,
 Sofia aprendeu a ajudar em casa.
 Eles não são mais os mesmos de antes,
 mas ainda lembro das brincadeiras no quintal.
 O quintal mudou bastante,
 as flores secaram,
 a areia virou pó.
 Mesmo assim, consigo imaginar
 as risadas e corridas de antigamente.
 Todos na foto estão parados,
 mas na minha cabeça eles se mexem,
 fazendo bagunça e conversando como se estivessem vivos.
 Vinte anos se passaram rápido.
 Alguns mudaram, outros continuam iguais.
 Não sei se todos ainda estão aqui,
 mas sei que todos moram na minha memória,
 e que cada um faz parte da minha história.
 (L. S.)

As produções “Retrato da minha família” (A. M. D.) e “Minha família no retrato” (L. S.) revelam como os alunos da EJA se apropriaram do poema “Retrato de Família”, reescrevendo-o a partir de suas próprias experiências e memórias familiares. Como observa Queirós (2019, p. 119): “Ler é reescrever, mesmo silenciosamente, a sua experiência na presença da escritura do outro”. Ao reescrever o poema a partir de suas vivências os alunos transformam a leitura em prática ativa, atribuindo novos sentidos a partir do texto do autor. Afinal, como aponta Paz (1982, p. 204), depois da criação do poema “o poeta fica sozinho; são outros, os leitores que agora vão se recriar a si mesmos ao recriarem o poema”. Sendo assim, o poema só se completa na interação com o leitor, após a criação ele deixa de pertencer exclusivamente ao poeta e passa a viver na experiência de quem o lê.

Ambos os textos mantêm a ideia central do original, que observa o tempo e as mudanças nas pessoas, mas apresentam uma linguagem simples e direta, característica da escrita cotidiana dos estudantes. Enquanto Drummond trabalha com imagens poéticas mais complexas e reflexões sobre memória, identidade e passagem do tempo, as releituras dos alunos traduzem essas reflexões para a realidade pessoal, usando nomes próprios, relações familiares próximas e cenas do cotidiano, como quintal, flores e brincadeiras. Assim, percebe-se que os alunos não apenas reproduzem o conteúdo do poema, mas reinterpretam sua estrutura e sentidos, transformando a leitura poética em uma prática significativa de expressão e autorreflexão sobre suas próprias histórias de vida. Com base nessa experiência de apropriação e reescrita, a seguir apresenta-se duas produções poéticas, agora inspiradas no poema “Infância”.

Minha infância na cidade

Meu pai ia trabalhar todo dia,
 pegava ônibus cedo.
 Minha mãe ficava em casa,
 lavando roupa e preparando comida.
 Meu irmão pequeno dormia,
 e eu ficava na varanda olhando a rua,
 brincando com carrinhos ou lendo histórias.
 No meio da tarde, minha mãe chamava:
 Hora do lanche!
 O pão com café estava quente e bom.
 Eu corria pelo quintal pequeno,
 observava os vizinhos passando,
 ouvia risadas das crianças da rua.
 E eu nem sabia, mas minha vida
 já era cheia de momentos felizes.
 (M. S. N.)

Infância perdida

Na solidão do campo
 Minha infância vem na minha memória
 Entre as sombras das mangueiras,
 onde mergulhava minhas tristezas
 Intermináveis tardes de sofrimentos

Enquanto meu pai cavalgava pelos matos
 Minha mãe ficava em casa cuidando da casa e dos animais
 Nas noites eu era o guardião do meu irmãozinho
 Contava histórias pra ele dormir

Pela manhã tomava meu café com bolinho e seguia pelo campo
 Uma rotina que se repetia, dia após dia
 Rotina que levou minha infância embora
 E deixou um buraco no meu coração.
 (A. A.)

As produções “Minha infância na cidade” (M. S. N.) e “Infância perdida” (A. A.) representam releituras do poema “Infância” de Drummond. Enquanto o poema original retrata a infância no contexto rural, com o pai cavalgando pelo campo, a mãe cuidando da casa e o narrador imerso em leituras e pequenas responsabilidades, as releituras mantêm o tema da memória afetiva da infância, mas cada uma desloca o espaço e o cotidiano para realidades próprias dos estudantes. Pilati (2028, p. 84) corrobora com essa ideia ao afirmar que o poema não é nem pura forma, nem puro conteúdo, mas “uma estrutura artística que, em sua peculiaridade construtiva, dispara, na direção do leitor; um conjunto de significados que podemos denominar como mensagem”. Assim, o poema não se limita a ser uma estrutura estética ou formal – como ritmo, métrica ou disposição das palavras, nem se reduz a seu conteúdo; ele constitui uma mensagem, ou seja, um conjunto de significados que se realiza na interação entre forma, conteúdo e leitor.

No poema intitulado “Minha infância na cidade” a narrativa se passa na zona urbana, com o pai indo trabalhar de ônibus, a mãe cuidando da casa e do lanche e as brincadeiras acontecendo na varanda e na rua, mostrando como a infância pode ser significativa, independentemente do ambiente. O poema “Infância perdida”, de A. A., retrata a memória de uma infância marcada pela solidão, responsabilidades precoces e rotina no campo. Ao ler seu poema para a turma a aluna revelou que nunca conheceu plenamente a infância, tendo precisado trabalhar desde cedo para ajudar em casa.

Na obra “Estética da criação verbal”, Bakhtin (2011, p. 345) defende que “todo enunciado real, ao ser pronunciado, é dirigido ao ouvinte ou ao leitor, é orientado para ele. O enunciado pressupõe uma reação responsiva ativa do outro”. Essa perspectiva evidencia que a leitura poética não é passiva: os alunos, ao apresentarem suas memórias em forma de poema, participam ativamente da criação de sentido, dialogando com o texto, reinterpretando experiências e tornando o enunciado literário uma prática responsiva e viva.

Ambas as releituras demonstram como os alunos reinterpretaram o poema de Drummond a partir de suas vivências, resgatando sentimentos de afeto, dores, rotina e descobertas da infância, transformando a leitura poética em uma prática de autorreflexão e expressão pessoal. Com base nessa mesma proposta de leitura e reescrita, a seguir apresenta-se produções poéticas dos alunos inspiradas no poema “Confidência do itabirano”, em que a memória da cidade natal e suas marcas afetivas e sociais são reinterpretadas a partir de suas experiências.

Confidência do goiano

Sempre vivi em Goiânia
 Principalmente pelas ruas da cidade
 Sempre fui alegre, esperto e cuidadoso
 Pelas ruas das selvas de pedra fui criado
 Cresci, chorei e sorri.
 A cidade passou por suas mudanças
 O que era terra, hoje é asfalto
 Onde era escuro, hoje é iluminado
 E assim vivi...

Vi mudanças e mudanças acontecerem
 E com tantas mudanças acabei mudando
 Tive namoros, romances profundos e tive paixões
 Também tive alegrias e decepções
 Assim vivo na minha linda cidade
 Que outrora era pequena e hoje virou capital.
 (D. J. S.)

Confidência de uma jussareense

Alguns anos vivi em Jussara
 Principalmente nasci em Jussara
 Por isso sou alegre, linda, de fibra
 Cem por cento guerreira!
 A vontade de viver que motiva a trabalhar
 Vem de Jussara, de suas noites quentes e marcantes
 E o hábito de ser alegre que tanto me diverte
 Vem das lembranças dessa linda cidade.

De Jussara trouxe retratos e panelas de ferro
 Hoje tenho casa, tenho filhos e um trabalho
 E só me restou saudades de Jussara.
 (M. G. S.)

As produções “Confidência do goiano” (D. J. S.) e “Confidência de uma jussarense” (M. G. S.) revelam como os alunos da EJA se apropriaram do conceito de confidência, presente na poesia de Carlos Drummond de Andrade, para narrar suas próprias histórias de vida e as relações afetivas com suas cidades de origem. Em ambos os textos os autores constroem relatos íntimos e pessoais, nos quais se entrelaçam memórias de infância, transformações dos espaços em que cresceram e experiências do cotidiano, como trabalho, família e amizades. Enquanto D. J. S. destaca as mudanças urbanas de Goiânia, refletindo sobre as transformações da cidade e de sua própria trajetória ao longo do tempo, M. G. S. enfatiza os vínculos afetivos e culturais com Jussara, evocando tradições, lembranças e sentimentos de saudade.

Esse movimento de apropriação e recriação embasada na experiência estética pode ser compreendido à luz de Rouxel (2014, p. 33), quando esta afirmar que “a leitura literária embasada na experiência estética permite que os alunos se apropriem do texto, criando, de algum modo, a sua própria obra literária”. Assim, evidencia-se que a leitura dos poemas possibilitou, aos alunos, uma apropriação criativa do texto literário, consolidando a experiência estética como espaço de construção de sentidos e expressão da identidade, característica que se mantém evidente nas próximas produções, agora inspiradas no poema “Cidadezinha qualquer”.

Cidadezinha do interior

Casas sem muros
 Mulheres nas portas
 Sentadas nas calçadas
 Conversar fofocar intrigar

Muitas crianças a brincar
 Uns pássaros a cantar
 Uma nuvem a passar
 Devagar o dia se passa

Eta vida sem graça, meu Deus!
 (P. G. S.)

Cidadezinha do sul

Corpos entre destroços
A água que nunca cessa
Chorar procurar desesperar

Uma mãe que apavora
Uma criança por sua vida implora
Uma cidade que chora
E o socorro...sempre demora

Eta cena impactante, meu Deus!
(A. G. N.)

As produções “Cidadezinha do interior” (P. G. S.) e “Cidadezinha do sul” (A. G. N.) revelam como as alunas se apropriaram do poema “Cidadezinha qualquer”. No primeiro poema, P. G. S. retrata a rotina tranquila de uma cidade pequena no interior, com cenas simples e serenas que refletem a observação cotidiana do espaço e das pessoas ao seu redor, mantendo uma certa fidelidade com o poema de Drummond. Já no segundo A. G. N. expõe, de forma chocante, a enchente que atingiu o sul do Brasil em 2024, quando fortes chuvas inundaram diversas cidades do Rio Grande do Sul, provocando destruição; um acontecimento que teve grande repercussão no país. Esse contraste evidencia como experiências vividas pelos estudantes podem moldar o sentido e as imagens construídas na poesia, demonstrando que o contexto social e histórico influencia a produção literária.

Após refletir sobre o tema a ser desenvolvido as alunas decidiram escrever sobre a enchente que atingiu o Rio Grande do Sul, em 2024, por se tratar de um acontecimento recente e que sensibilizou o país. A escolha partiu do reconhecimento do sofrimento das pessoas afetadas, como elas próprias relataram: “estávamos pensando sobre o que escrever e decidimos falar desse caso, um acontecimento muito delicado, que despertou em nós uma profunda tristeza e compaixão por esse povo”.

Tal posicionamento evidencia que a produção poética ultrapassa o exercício formal da escrita, assim como aponta Petit (2019), quando considera que a literatura é uma “transfiguração da realidade”, pois transforma experiências e fatos cotidianos em criações artísticas, permitindo que sentidos, emoções e reflexões sobre a vida humana sejam revelados de maneira subjetiva e imaginativa.

Dando continuidade a esse processo de leitura e criação, a segunda oficina foi uma sequência à seção que aborda aspectos relacionados às questões existenciais

3.2 Oficina 2 (7 aulas) – “Um eu todo retorcido” e “Tentativa de exploração e de interpretação do estar-no-mundo”

A literatura nos diz o que somos
e nos incentiva a interpretar o mundo
por nós mesmos.
E isso se dá porque a literatura
é uma experiência a ser realizada.
É mais que um conhecimento a ser reelaborado,
ela é a incorporação do outro em mim
sem renúncia da minha própria identidade.
(Rildo Cosson)

A segunda oficina da sequência didática também foi composta por duas seções da “Antologia poética” de Carlos Drummond de Andrade. A primeira, intitulada “**Um eu todo retorcido**”, contemplou os poemas “José” e “Consolo na praia”, nos quais, segundo Chaves (1993, p. 39), “podemos enxergar a imagem de um homem dividido, quase dilacerado, que com uma frágil esperança tenta vencer o desânimo que o seu destino parece trazer”. Já a segunda, denominada “**Tentativa de exploração e de interpretação do estar-no-mundo**”, teve, como poema selecionado, “No meio do caminho”. De acordo com Chaves (1993, p. 66), “para Drummond, ‘estar no mundo’ tem muitas consequências e uma delas é a necessidade de explicação desse mundo e de si mesmo”.

As temáticas dessas seções abordam conflitos existenciais, sentimentos de solidão e inadequação, bem como os obstáculos da vida cotidiana e as possibilidades de resistência e reflexão diante das adversidades. A seguir apresenta-se os referidos poemas, acompanhados de uma análise global de cada um deles, iniciando com “José”, em sequência, a proposta de escrita criativa repassada aos estudantes.

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,
 eu 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, pra onde? (Andrade, 2004, p. 30).

No poema “José”, publicado no livro “José” (1942), o eu lírico expressa sentimento de frustração e impotência diante da vida, refletindo sobre obstáculos que parecem impossíveis de superar. Para a pesquisadora Rita de Cássia Barbosa, o José apresentado no poema trata-se do próprio Drummond: “Este José, outro não é senão o poeta. A personagem funciona no poema

como desdobramento da personalidade poética do autor, tanto quanto nas demais situações apontadas, atrás de quem o poeta se esconde e se desvenda” (Barbosa, 1988, p. 162).

Nesse contexto, José sintetiza algumas preocupações básicas da época vivida pelo poeta. O Brasil encontrava-se sob o Estado Novo, no comando de Getúlio Vargas, período em que se ampliava a reflexão dos artistas sobre o destino do homem e suas condições existenciais. A instabilidade política, as restrições à liberdade e as desigualdades sociais geravam um clima de incerteza e angústia que refletiram na obra de Drummond. Em seu texto “Inquietudes da poesia de Drummond”, Candido (1997, p. 96) afirma que “na obra de Drummond, a força dos problemas é tão intensa que o poema parece crescer e organizar-se em torno deles, como arquitetura que os projeta. Daí o relevo que assumem e a necessidade de identificá-los, através do sistema simbólico formados por eles”. Tal efeito é perceptível ao longo da leitura do poema “José”, uma vez que o ritmo se intensifica a cada verso, transmitindo a sensação de que a angústia cresce gradualmente. Por sua vez, em “Consolo na praia”, embora o sofrimento seja reconhecido, o tom torna-se mais solidário e acolhedor, apontando para a possibilidade de resistência e continuidade da vida. Veja:

Consolo na praia

Vamos, não chores.
A infância está perdida.
A mocidade está perdida.
Mas a vida não se perdeu.

O primeiro amor passou.
O segundo amor passou.
O terceiro amor passou.
Mas o coração continua.

Perdeste o melhor amigo.
Não tentaste qualquer viagem.
Não possuis carro, navio, terra.
Mas tens um cão.

Algumas palavras duras,
em voz mansa, te golpearam.
Nunca, nunca cicatrizam.
Mas, e o humor?

A injustiça não se resolve.
À sombra do mundo errado
murmuraste um protesto tímido.
Mas virão outros.

Tudo somado, devias
precipitar-te, de vez, nas águas.
Estás nu na areia, no vento...
Dorme, meu filho (Andrade, 2004, p. 38).

Em “Consolo na praia”, publicado primeiramente em 1945, no livro “A rosa do povo”, Drummond explora o sofrimento humano de forma acolhedora e reflexiva, reconhecendo a inevitabilidade das perdas e dores da vida. O eu lírico inicia com um convite de consolo: “Vamos, não chores. A infância está perdida. A mocidade está perdida. Mas a vida não se perdeu” (Andrade, 2004, p. 38), indicando que, apesar das frustrações, a existência continua. Nos versos: “O primeiro amor passou. O segundo amor passou. O terceiro amor passou. Mas o coração continua” o poema apresenta as perdas afetivas e materiais, como os amores que passam, amizades que se vão, em seguida ressalta a continuidade da vida e a resiliência do coração: “Mas o coração continua”.

Drummond também aborda as injustiças e dores emocionais, como as palavras duras que “nunca, nunca cicatrizam”, mas aponta pequenas formas de resistência, como o humor e a esperança de que “virão outros”. Nesse sentido, sua prática poética articula duas dimensões destacadas por Achcar (2000, p. 49): “fazer poesia é empenhar a vida na luta contra as palavras, na construção de objetos de palavras” e por outro lado, “participar da luta social, voltar-se contra as injustiças, solidarizar-se com suas vítimas, é entregar-se a impulsos humanitários, ou seja, a boas intenções”. Em “Consolo na praia” esses aspectos se combinam na forma como o poema reconhece a dor, mas ao mesmo tempo oferece consolo e reflexão, unindo a construção poética à solidariedade humana. Dessa forma, o verso final, “Dorme, meu filho”, transmite um sentimento de repouso e serenidade diante das perdas, reforçando o tom acolhedor e reflexivo do poema.

Na sequência apresenta-se “No meio do caminho”, um dos poemas de Drummond mais estudado pela crítica literária.

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 (Andrade, 2004, p. 267).

O poema “No meio do caminho”, do poeta itabirano, foi originalmente publicado na “Revista de Antropofagia” em 1928 e, posteriormente, incluído em “Alguma poesia”, em 1930. Aquele período, marcado pelas inovações do Modernismo brasileiro, é caracterizado pela

experimentação formal e pela atenção aos desafios da vida cotidiana, que Drummond expressa de forma simbólica no poema por meio da presença constante de obstáculos. Essa interpretação encontra diálogo com a leitura de Candido, que afirma que, para o jovem poeta de “Alguma poesia” e para o poeta mais maduro de “Brejo das almas”, “a sociedade oferece obstáculos que impedem a plenitude dos atos e dos acontecimentos” (Candido, 1997, p. 76). Nessa perspectiva, a pedra presente no poema ultrapassa o plano individual, passando a representar também entraves sociais e existenciais, unindo a dimensão simbólica do objeto à reflexão sobre a condição humana frente às limitações impostas pelo contexto histórico e social.

Antonio Candido observa ainda que a própria estrutura do poema reforça essa noção de impedimento contínuo, pois a leitura confirma que “o meio do caminho é bloqueado topograficamente pela pedra, antes e depois, e que os obstáculos se encadeiam sem fim” (Candido, 1997, p. 76). A repetição do verso central intensifica essa sensação de bloqueio permanente, transformando a pedra em metáfora da condição humana e social vivida pelo sujeito poético. Essa centralidade do obstáculo na poesia de Drummond é confirmada por outros críticos, como Achcar (2000), que destaca a importância e a repercussão de “No meio do caminho” na trajetória do poeta:

“No meio do caminho” não foi o primeiro poema que Drummond publicou, mas foi seu batismo de fogo. Os ataques sofridos foram lembrados mais de uma vez, em poemas posteriores. Não obstante a amplitude e a diversidade da poesia drummondiana, a imagem da ‘pedra no meio do caminho’ constitui-se em seu símbolo mais marcante, e não sem razão, de tal forma é insistente em Drummond a expressão do impasse, da dificuldade, do obstáculo, da frustração, da não-transcendência (Achcar, 2000, p. 19).

Em síntese, “No meio do caminho” consolidou-se como marco do Modernismo brasileiro e símbolo central da poesia de Drummond ao transformar a pedra em metáfora de obstáculos persistentes, frustrações e limites da experiência humana e social.

Enfim, os poemas “No meio do caminho”, “José” e “Consolo na praia”, de Carlos Drummond de Andrade, embora dialoguem entre si por abordarem a condição humana, apresentam perspectivas distintas diante do sofrimento e das adversidades da vida. Dessa forma, os três poemas constroem um percurso que vai da consciência do obstáculo, passa pela crise existencial e culmina na tentativa de enfrentamento da dor.

Dando sequência, no dia 3 de maio, na 8ª aula da sequência didática, dentro da **Oficina 2**, foi realizada a etapa de **motivação**, cujo objetivo foi instigar os alunos a refletir sobre os títulos dos poemas. Esse momento se mostrou bastante produtivo, pois a maioria já havia realizado a leitura prévia em casa, o que corresponde ao que Cosson (2022b, p. 65) denomina

de momento interior, ou seja, “aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura”. Nesse contexto, questões como “Quem seria José?”, “Qual o significado de consolo?” e “Por que no meio do caminho?” favoreceram a construção de reflexões críticas acerca dos poemas. Este foi um dos momentos em que os alunos demonstraram empolgação ao participar e manifestar seus pontos de vista.

A aluna J. M. comentou que José era o nome de seu pai e que ele se parecia muito com o personagem de Drummond, destacando que ele nunca “entregou os pontos” diante das muitas dificuldades que enfrentou. De forma semelhante, J. P. relatou que, ao ler o título do poema “No meio do caminho”, pensou inicialmente que se tratasse de um acidente na estrada, pois a primeira coisa que veio em sua mente foi um episódio vivido durante uma viagem à casa de seus pais, em Brasília. Nesse sentido, Cosson (2022a, p. 170) afirma que “a leitura de uma obra sempre envolverá, de uma forma ou de outra, a experiência prévia do leitor, seus conhecimentos formais e informais do mundo”. Esse conceito ficou evidente durante a oficina, quando os alunos compartilharam suas experiências relacionando-as com os títulos dos poemas. Além disso, foi exibido um vídeo com imagens relacionadas aos poemas, no qual os alunos deveriam adivinhar a qual poema cada sequência correspondia, o que aumentou ainda mais a participação e a interação.

Como estratégia de sensibilização e aprofundamento da leitura poética, foram desenvolvidas diferentes práticas de leitura em sala de aula, considerando-se que a leitura silenciosa individual dos poemas já havia sido realizada previamente em casa. Para essa etapa foram necessárias duas aulas (9^a e 10^a), realizadas no dia 3 de maio, garantindo tempo adequado para que os alunos explorassem e compreendessem os textos com mais profundidade. Para tal, buscou-se diversificar os recursos de leitura, incluindo materiais audiovisuais que pudessem aproximar os alunos da experiência poética de maneira mais sensorial (Fotografia 6).

Fotografia 6 - Momento de motivação da 2ª oficina para os alunos do 3º período da EJA - 2024



Fonte: Elaboração própria e arquivo pessoal (2024).

A exibição do vídeo “Consolo na praia”, na voz de Carlos Drummond de Andrade, despertou o interesse dos alunos, que demonstraram apreciação ao ouvir a voz do próprio poeta, o que favoreceu maior envolvimento com o texto e a compreensão dos efeitos de sentido produzidos pela entonação (Fotografia 7). Em seguida, realizou-se a leitura em voz alta do poema “José”, sendo que cada aluno ficou responsável por um verso. Inicialmente o revezamento foi feito de maneira aleatória, o que gerou confusão, já que alguns alunos iniciavam a leitura ao mesmo tempo e havia certa dificuldade de acompanhar a sequência do poema. Diante disso, para tornar a atividade mais organizada, passou-se a seguir a ordem da fila, de modo que cada aluno soubesse exatamente quando ler. Essa organização permitiu que todos participassem de forma clara e estruturada, favorecendo a atenção ao texto, a percepção do ritmo do poema e o engajamento coletivo. Esse é o papel do mediador: observar o desenvolvimento das atividades e ajustar o planejamento sempre que necessário.

Fotografia 7 - Exibição do vídeo declamando o poema “Consolo na praia” na voz de Drummond



Fonte: Elaboração própria (2024).

Por fim, o poema “No meio do caminho” foi lido em forma de jogral, favorecendo o trabalho com ritmo, repetição e entonação. Para isso, três grupos foram formados, ficando cada um responsável pela recitação de uma parte do poema, o que contribuiu para uma melhor organização e colaboração entre os alunos. Conforme elucidada Paz (1982, p. 47), poeta e leitor pertencem à mesma realidade considerando que “o poema é uma criação original e única, mas também é leitura e recitação – participação. O poeta o cria; o povo, ao recitá-lo, recria-o”. Seguindo essa dinâmica, a leitura foi realizada várias vezes, até que todos conseguissem manter o mesmo compasso, o qual, em alguns momentos, foi quebrado, provocando risos entre os estudantes, que se divertiram com a experiência e colaboraram entre si. Esse efeito do ritmo, de gerar expectativa e reação quando interrompido, pode ser observado nas palavras de Antonio Candido:

O ritmo provoca uma expectativa, suscita um anelo. Se é interrompido, sentimos um choque. Algo se rompeu. Se continua, esperamos alguma coisa que não conseguimos nomear. O ritmo engendra em nós uma disposição de ânimo que só poderá se acalmar quando sobrevir ‘algo’. Coloca-nos em atitude de espera. Sentimos que o ritmo é um ‘ir em direção a’ alguma coisa, ainda que não saibamos o que seja essa coisa. Todo ritmo é sentido de algo. Assim, o ritmo não é exclusivamente uma medida vazia de conteúdo, mas uma direção, um sentido (Candido, 1997, p. 68).

Essa abordagem justifica-se, pois, conforme Candido (1997, p. 70), “o ritmo não é medida, nem algo que está fora de nós; somos nós mesmos que nos transformamos em ritmo e rumamos para ‘algo’. O ritmo é sentido e diz algo”. Essa reflexão permite perceber que trabalhar o ritmo de forma prática, como no jogral, não só aproxima os estudantes do texto, mas também estimula a atenção, a colaboração e o prazer na aprendizagem.

Finalizada a leitura dos poemas, os alunos foram convidados a realizar sua **interpretação**, com o objetivo de aprofundar a compreensão dos textos, considerando tanto seus aspectos estruturais quanto seus significados. Essa etapa, ocorrida também no dia 3 de maio e distribuída em duas aulas, (11^a e 12^a), possibilitou que os estudantes se dedicassem com atenção à interpretação dos poemas. Nesse processo de análise, por meio das questões norteadoras elaboradas pela professora pesquisadora, ao serem questionados sobre os sentidos produzidos pelo texto com a escolha do nome José para o poema, a maioria dos alunos apresentou interpretações semelhantes e compreendeu que Drummond quis criar um personagem simbólico universal, representando qualquer indivíduo que possa se ver refletido no personagem.

A. L. B. observou que “ao escolher o nome José para o poema, Carlos Drummond pode ter tido a intenção de representar, por meio dele, o homem comum que passa pelos mesmos problemas”. De forma semelhante, T. F. S. comentou que “José é um nome comum e pode ser qualquer um de nós”. Outra aluna acrescentou que “ele está se referindo a qualquer pessoa que se colocar no lugar de José”, enquanto A. N. considerou que o nome foi escolhido “para representar alguém comum, para que o leitor possa se familiarizar com mais facilidade em relação a mensagem que o texto quer passar”.

Por outro lado, alguns alunos não realizaram uma leitura mais aprofundada sobre o personagem. R. G. S. comentou que “é porque José é um nome fácil de pronunciar”; J. S. acrescentou: “É porque José é um nome bonito e, por isso, foi escolhido”. Esse episódio ilustra a ideia de Pound (2007, p. 139), segundo a qual “não cabe ao professor impor uma opinião. O melhor que pode fazer, para si próprio ou para seu aluno, é tomar algumas precauções ou colocar o aluno em posição de tomá-las”. Nesse sentido, o papel do professor é mediar a interpretação, evitando que os alunos construam sentidos muito distorcidos do texto. Como afirma Cosson (2022b, p. 41), “Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto”. O autor ainda ressalta que esse contexto “é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor”, ou seja, para que a leitura faça sentido, é necessário que texto e leitor se encontrem de forma complementar.

Sobre o poema em si destacou-se, entre outros aspectos, a discussão acerca da repetição de “tinha uma pedra” no decorrer do poema. Ao serem questionados sobre o motivo dessa repetição das respostas, os alunos foram quase unânimes ao apontar que o autor buscou intensificar a ideia de que a vida é marcada por obstáculos constantes. Essa leitura que os alunos apontaram encontra respaldo na análise de Candido (1997), quando este discute a estrutura do poema e os efeitos produzidos pela repetição do verso central. Conforme o autor: “A leitura

optativa a partir do terceiro verso (que se abre para os dois lados, sendo fim do segundo ou começo do quarto) confirma que o meio do caminho é bloqueado topograficamente pela pedra antes e depois, e que os obstáculos se encadeiam sem fim” (Candido, 1997, p. 76).

Essa perspectiva teórica dialoga diretamente com as interpretações construídas pelos estudantes. A. C. M. afirmou: “Essa repetição enfatiza a presença de obstáculos constantemente em nossas vidas e que não tem como fugir”. De modo semelhante M. M. S. destacou que a repetição serve “para demonstrar que ao longo do caminho a gente se depara com vários problemas, que podem ser uma doença, desemprego, depressão, fome, tantas coisas”. Outros alunos reforçaram essa leitura ao relacionar a repetição do verso à trajetória humana. P. A. C. afirmou que “a repetição enfatiza nossa caminhada pela vida; sempre vai haver essas pedras, sempre vamos ter problemas e dificuldades no meio do caminho”. Na mesma perspectiva, E. J. S. comentou: “Para mim, o Drummond quis mostrar que o ser humano, desde que nasce, vai passar por dificuldades, e que elas são constantes”.

Em relação ao poema “Consolo na praia” foram apresentados dois questionamentos aos alunos, focalizando os elementos gráficos e seus efeitos sobre a leitura. Como aponta Antunes (2010, p. 175), o sentido de qualquer texto “se constrói na articulação entre partes e todo, entre o lexical e o gramatical, entre o linguístico e o pragmático; entre o texto e a situação de comunicação. Qualquer isolamento de um desses elementos reduz a significação e a funcionalidade das ações de linguagem”. Essa perspectiva evidencia a importância de observar detalhes aparentemente simples, como palavras ou sinais, para compreender os efeitos de sentido no poema. Assim, é possível observar como certas escolhas lexicais do autor geram efeitos significativos de sentido no leitor.

Um dos pontos de análise dirige-se à repetição da palavra “mas” em cada estrofe do poema, que estabelece uma contraposição entre as ideias expressas: “Mas a vida não se perdeu”, “Mas o coração continua”, “Mas tens um cão”, “Mas e o humor?” e “Mas virão outros”. Vale ressaltar que os alunos conseguiram identificar a conjunção adversativa quando foi perguntado qual palavra causava esse efeito de contraposição no poema. Ao serem indagados sobre o uso dessa palavra, J. B. comentou que “apesar de todos os momentos ruins apontados no poema, o autor quis passar a ideia de que devemos persistir e seguir em frente”. Por sua vez, K. P. M. acrescentou: “Mesmo que ele tenha perdido tudo, ainda há esperança”. Dando continuidade às reflexões dos colegas, C. E. R. afirmou: “O autor, quando utilizou a palavra ‘mas’ por várias vezes, quis mostrar que na vida as pessoas perdem seus amores, amigos, nem sempre serão reconhecidas, mas pra tudo há uma solução”. Em tom de brincadeira ele acrescentou que “só não há solução para a morte, pois ela chega e leva”. A partir das interpretações dos alunos em

relação ao emprego da palavra “mas” percebe-se que Drummond atingiu seu objetivo, que consiste em mostrar que, mesmo diante das adversidades, há sempre espaço para continuidade e resiliência. O poema cria uma tensão entre o que seria desejável, ou seja, infância, amor, justiça, e o que realmente existe: perdas, frustrações e pequenas alegrias, como a companhia de um cão. O consolo está sempre em contraste com a dura realidade, o que evidencia a forma como a ironia permeia o texto. Essa ironia sutil, que combina melancolia e humor contido, foi percebida por alguns alunos, ao notarem que o eu poético apresenta primeiro as perdas e só em seguida oferece algum consolo diante de situações inevitáveis. Essa leitura ficou evidenciada na fala de G. N. P.: “Grande consolo, professora, primeiro ele despeja as coisas ruins e só depois ele ‘consola’”.

O segundo questionamento envolve o efeito de sentido provocado pela repetição do advérbio “nunca” na seguinte estrofe: “Algumas palavras duras, / em voz mansa, te golpearam. / Nunca, nunca cicatrizam”. A repetição desse advérbio enfatiza a persistência e a intensidade do sentimento ou situação descrita, mostrando que algumas palavras, mesmo ditas de forma calma, podem deixar marcas emocionais profundas e duradouras. Ao analisar as reflexões feitas pelos alunos, o que foi constatado é que a maioria conseguiu compreender o propósito do emprego desse termo. A. G. N. comentou que “uma palavra mal falada, mesmo que de forma suave, acaba deixando marcas profundas em nossos corações”. De maneira semelhante, A. M. D. acrescentou que “algumas coisas ditas, mesmo com o passar do tempo, nunca iremos esquecer e sempre ficarão marcadas de alguma forma”. P. R. S. reforçou essa ideia ao afirmar que “há palavras que causam dores e que, sempre que são lembradas, voltam a doer, permanecendo na memória”. Essas interpretações evidenciam a força expressiva da linguagem poética, confirmando a afirmação de Paz (1982, p. 55) de que “o poema é feito de palavras necessárias e insubstituíveis”. Assim, as interpretações dos estudantes revelam a expressividade da linguagem poética, dialogando com a concepção do citado autor de que “o poema é feito de palavras necessárias e insubstituíveis”.

Após essa etapa de análise e interpretação, que evidenciou a sensibilidade dos alunos diante da linguagem poética, avançou-se para as produções escritas desenvolvidas pelos estudantes na segunda oficina, as quais estão apresentadas na próxima seção.

3.2.1 Produções dos alunos – 2ª oficina: escrita criativa

Para finalizar a Oficina 2, correspondente à 13ª e 14ª aulas, realizada no dia 6 de maio, os alunos produziram seus textos a partir da proposta da escrita criativa. Cada aluno ou dupla

escolheu um dos poemas trabalhados ao longo da oficina para realizar a produção escrita. A atividade foi desenvolvida majoritariamente em duplas, atendendo ao pedido da maioria dos estudantes, embora alguns tenham optado pela produção individual, escolha que foi respeitada.

Para os poemas “José” e “No meio do caminho” solicitou-se que os alunos mantivessem o ritmo do texto original, realizando uma interpretação criativa. Já em relação ao poema “Consolo na praia” foi proposta a escrita de uma carta direcionada ao interlocutor do poema, aquele que se encontra à beira da praia, chorando em razão de suas perdas. A proposta de produção dessa oficina está apoiada na concepção de escrita como reescrita apresentada por Houdart-Mérot (2013), que afirma:

Transformar a leitura em escrita poderia ser uma das maneiras de tornar a leitura verdadeiramente criativa e o leitor um ator por inteiro: com a condição de não procurar nesse exercício de reescrita qualquer ‘fidelidade’ para com o texto, de romper com a ideia de contrassenso, inevitável, em compensação, num exercício de comentário. Se é verdade que, em uma ótica de comentário, a interpretação tem os limites que impõe o texto comentado, ao contrário, quando a leitura se faz reescrita, novas aberturas são possíveis (Houdart-Mérot, 2013, p. 114).

A escrita literária exerce influência significativa na formação do estudante e constitui um componente central da leitura subjetiva. Permitir que os alunos produzam textos a partir de suas leituras, utilizando o texto literário como ponto de partida – neste caso, os poemas de Drummond, possibilita intervenções criativas, como a reorganização de elementos do texto original, a inclusão ou supressão de informações, rompendo com a fidelidade estrita à obra lida.

Definidos os critérios, os alunos se organizaram e produziram poemas e cartas significativas, evidenciando criatividade, envolvimento e apropriação das leituras realizadas. A seguir estão algumas das produções dos estudantes, que demonstraram grande entusiasmo ao realizar a atividade. Para iniciar, destaca-se três trabalhos inspirados no poema “José”.

Lajeado

E agora, Lajeado?
A rua sumiu,
o povo não dormiu,
a ponte caiu,
os postes a correnteza levou,
e agora, Lajeado?
E agora, povo do Lajeado?
sem casa para morar,
tudo veio a inundar,
Sem cama para dormir,
sem ter para onde ir,
E agora, povo lajeadense?

Está triste,

está sem lar,
 está a chorar
 já não pode estudar,
 já não pode comprar,
 andar já não pode,
 pois a rua inundada ficou,
 a felicidade não surgiu,
 a dor apareceu,
 o sol não raiou,
 tudo nublado ficou,
 a chuva não parou,
 tudo molhado ficou,
 a veste não secou,
 E agora, Lajeado?

E agora, Lajeado?
 É com grande pesar,
 que venho te falar,
 que a dor e o sofrimento,
 breve irá findar,
 pois as águas irão cessar ,
 a terra irá surgir,
 tudo novo se fará,
 a esperança - surgirá?

Tem helicóptero,
 mas não pode pousar,
 heliponto não vai encontrar,
 enquanto a chuva não parar,
 quer a noite iluminar,
 mas a usina quebrou,
 e nada ficou,
 Lajeado, e agora?

Se você clamasse,
 se você lamentasse,
 se você chorasse pela manhã,
 se você desistisse,
 se você sumisse,
 se você esperneasse,
 se você desesperasse,
 Mas você não desespera,
 você é duro, Lajeado!

Em cima do telhado,
 esperando o socorro chegar,
 sem proteção,
 pessoas e animais sem tocar o chão,
 sem transporte que funcione,
 que saia do lugar,
 não resta opção, terá que aguentar,
 você vai embora, povo lajeadense?
 Para onde?
 (M. S. e T. N.)

Pai

E agora, Pai?
 O ano passou,
 o vento sussurrou,

meu brilho sumiu,
 a noite chegou,
 e agora, pai?
 e agora, eu?
 você que é sem tempo,
 não vem nos visitar,
 você que é sem palavras,
 que só sabe prometer,
 e agora, pai?

E agora, pai?
 está sem estrutura,
 está sem seus amores,
 já não podemos nos ver mais,
 já não podemos nos abraçar,
 nos reunirmos, já não podemos mais,
 você não nos procura mais,
 nosso corações já não são mais os mesmos,
 nossas risadas já não são ouvidas,
 não temos mais alegria como antes,
 e tudo mudou,
 E agora, pai?

E agora, pai?
 seu jeito grosso de ser,
 sua falta de sabedoria,
 sua ausência na família,
 seus vícios sem medidas,
 sua falta de compromisso,
 que nos faz sofrer,
 sua falta de consideração
 que machuca meu coração,
 e agora, pai?

Agora quer afeto,
 mas afeto não há,
 quer o amor de seus filhos,
 mas o amor secou,
 quer ir para a nossa casa,
 mas a porta fechou,
 e a saudade é o que restou,
 Pai, e agora?

Se você nos escutasse,
 se você nos ouvisse,
 se você tivesse empatia,
 se você tivesse tempo,
 tudo seria diferente,
 E agora, pai?
 Agora é tarde demais!
 (G. M. S. e M. V. S.)

Benedito Lucimar

E agora, Benedito Lucimar?
 o semestre acabou,
 as aulas terminaram,
 o povo vai entrar de férias,
 o tempo passou,
 e agora, Benedito Lucimar?

e agora, minha amada escola?
 você que nos ensina,
 você que nos acolhe todos os dias,
 que nos sacia com a merenda mais top,
 que ama nos receber,
 e agora, Benedito Lucimar?

Vai ficar sem o 3º B de 2024,
 Sem seus alunos exemplares,
 vai sentir falta da gente,
 já não poderá nos ver,
 nos esperar, não poderá
 fazer chamada, também não,
 o semestre findou,
 a formatura veio,
 o canudo veio,
 e tudo deu certo,
 e tudo fluiu,
 e a vitória veio,
 E agora, Benedito Lucimar?

Seu ensino de excelência,
 sua quadra de esporte,
 sua sala de vídeo,
 sua biblioteca cheia de livros,
 seu laboratório de informática,
 seus professores que nunca faltam,
 nosso R\$111 reais todo mês – e agora?

Com o canudo na mão,
 as portas vão se abrir,
 e a vida vamos seguir,
 no ENEM vamos passar,
 para uma faculdade realizar,
 e os objetivos alcançar,
 Benedito Lucimar, obrigado!

Por mais que faltamos,
 por mais que reclamamos,
 por mais que choramos,
 você sempre esteve ao nosso lado,
 ligando e mandando mensagens,
 chamando no grupo,
 mas nem sempre comparecíamos,
 você nunca desistiu,
 e tava ali, sempre ligando!
 e nos esperando.
 E agora, Benedito Lucimar?

Benedito Lucimar, saudades vai ficar!
 (D. P. e D. R.)

No poema “Lajeado” os estudantes M. S. e T. N. optaram por escrever sobre os impactos da enchente que houve no Rio Grande do Sul, na cidade de Lajeado, mesclando relatos de destruição, sofrimento e esperança. O texto enfatiza a precariedade das condições enfrentadas pela população, ao mesmo tempo em que ressalta a resistência e a resiliência do povo: “Mas

você não desespera, você é duro, Lajeado!”. A escolha pelo recurso da repetição da expressão “E agora?” reforça o sentido de urgência, preocupação e também de solidariedade diante das adversidades. A produção exemplifica como os alunos transformaram a leitura do poema de Drummond em uma expressão de experiências existenciais concretas.

O poema “Pai”, de G. M. S. e M. V. S., concentra-se nas relações familiares e na ausência afetiva. Vale ressaltar que esses dois estudantes são irmãos e comentaram que o poema se baseia em suas próprias experiências e na relação com o pai, tornando o texto ainda mais pessoal e íntimo. A estrutura repetitiva e interrogativa, presente em perguntas como “E agora, pai?”, cria ritmo e tensão emocional, permitindo que o leitor acompanhe a dor, a frustração e a saudade expressas pelos autores. Por meio desse exercício os estudantes puderam explorar os efeitos da linguagem poética na construção de sentido e no compartilhamento de experiências existenciais familiares.

Em “Benedito Lucimar”, de D. P. e D. R., a produção se concentra na vivência escolar e no vínculo afetivo com a instituição e os professores. O poema transita entre memórias de sala de aula, experiências cotidianas e perspectivas de futuro, com destaque para sentimentos de gratidão e reconhecimento. O nome da escola, que aparece várias vezes no poema, reforça a ligação emocional dos alunos com o espaço escolar. Além disso, o poema revela reflexões sobre a passagem do tempo, conquistas pessoais e coletivas e a continuidade da trajetória acadêmica, conectando experiências individuais a um contexto social mais amplo.

De acordo com a leitura dos três poemas apresentados, pode-se perceber que todos eles apresentam aspectos relacionados à realidade dos estudantes e que, de certa forma, marcaram suas memórias, o que evidencia o poder de humanização da literatura, dialogando com o pensamento de Candido (2004, p. 176), quando ele afirma que a literatura “tem papel formador de personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade”, pois constitui uma forma de expressão, isto é, “manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos”. Ao entrar em contato com conflitos, emoções, desigualdades e contradições retratadas nas obras literárias o sujeito amplia sua sensibilidade, desenvolve empatia e constrói uma compreensão mais profunda do mundo e de si mesmo.

Dando sequência, apresenta-se, a seguir, duas produções dos estudantes em formato de carta inspiradas no poema “Consolo na praia”, as quais revelam sensibilidade e envolvimento dos alunos na atividade proposta. Destaca-se as cartas “Não vale a pena desistir” (E. K. M.) e “Para você: ainda há aurora e sorrisos” (D. J. S.), ambas centradas em reflexões sobre a vida, a superação e a persistência diante das dificuldades.

Não vale a pena desistir

Qual é o motivo do choro? Está chorando porque perdeu algo? Perdeu a vontade de viver, né? É, eu sei como você se sente, pois já passei por isso. As pessoas sofrem, todos nós sofremos. Mas será que esse sofrimento é motivo suficiente para você parar de lutar? Pode ser que você diga que sim, pode ser que diga que não!

Para que estudar se um dia vou morrer? Para que trabalhar se um dia vou morrer? Para que amar se um dia vou morrer? Para que viver se um dia vou morrer? Essas são algumas perguntas de pessoas como você, que já se cansou da vida.

Você pode chorar sim, até porque chorar nos ajuda a desabafar. Você só não pode é desistir porque a vida é cheia de altos e baixos. Então sempre haverá perdas, mas haverá coisas boas também.

Deixo essa carta para você que já perdeu a vontade de viver. Jamais desista, pois você é uma pessoa maravilhosa para deixar de existir (E. K. M.).

Para você: ainda há aurora e sorrisos

Vamos, bola pra frente. O que aconteceu na sua infância já passou, a adolescência não foi em vão. A vida sempre renasce. Você teve vários amores e algumas paixões que foram rápidas, mas o coração ainda pulsa cada vez mais forte. Não pense em desistir só porque a vida em alguns momentos foi cruel com você. É assim mesmo, nem sempre as coisas saem como planejamos.

O seu amigo se foi, mas você está aqui e pode fazer novas amizades.

As vezes ouvimos o que não queremos, até mesmo de quem nós amamos, mas não fique triste por isso. Permaneça firme nessa caminhada que é a vida. Não fique desesperado porque isso não vai resolver nada, pelo contrário, só vai deixar você ainda mais triste.

Amigo, a justiça nos trai, o mundo não é justo. Gritamos mas ninguém as vezes ninguém nos ouve, como no poema José. Seja duro como José de Carlos Drummond. Não morra! Tudo o que passamos serve para nos mostrar como é a vida é dura e bela ao mesmo tempo. Nenhuma tristeza dura para sempre, nem mesmo as alegrias. Então, pra que ficar sofrendo?

Abra seus olhos e veja a aurora que nos traz boas novas todos os dias. Não desista de seus sonhos, pois vale a pena seguir em frente. Digo isso baseado em minha experiência! Dorme, meu amigo. Amanhã é outro dia! (D. J. S.).

A partir das cartas analisadas, constata-se que, na primeira produção, E. K. dirige-se ao interlocutor de forma empática, reconhecendo a dor e o sofrimento humano, enquanto reforça que tais obstáculos não devem ser motivo para abandonar a luta pela vida. Por meio de perguntas retóricas e de uma linguagem acolhedora ele enfatiza que, apesar das perdas e das adversidades, ainda existem momentos significativos, alegrias e oportunidades de seguir adiante. De maneira semelhante D. J. articula conselhos e reflexões de cunho existencial, retomando frustrações e perdas afetivas, ao mesmo tempo em que encoraja o destinatário a permanecer firme e a reconhecer, simultaneamente, a beleza e a dureza da vida. Ao fazer referência ao poema “José”, de Drummond, D. J. sugere que os desafios enfrentados podem ser superados por meio da coragem, da resiliência e da esperança, destacando que nem todas as tristezas são permanentes.

De acordo com Pilati (2018, p. 38), a literatura é uma forma de conhecimento da vida humana, sendo que “criar e ler literatura é, em alguma medida, formar ativamente uma certa

interpretação da realidade, que nos torna mais íntimos das contradições e das grandes perguntas que se apresentam incontornáveis aos nossos olhos de sujeitos sociais”. Assim, pode-se compreender a literatura como uma ferramenta de conhecimento e reflexão da vida humana. Ler ou escrever nos ajuda a interpretar o mundo e a compreender conflitos e dilemas, assim como nos torna mais conscientes das questões fundamentais que enfrentamos como seres sociais.

Em continuidade à atividade, na sequência analisa-se quatro produções inspiradas no poema “No meio do caminho”, mostrando a diversidade de leituras e interpretações realizadas pelos estudantes.

No meio da estrada

No meio da estrada tinha um obstáculo
Tinha um obstáculo no meio da estrada
tinha um obstáculo
no meio da estrada tinha um obstáculo.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas lutas tão cansativas.
Não quero me lembrar mais desse acontecimento
tinha um obstáculo
tinha um obstáculo no meio da estrada
no meio da estrada tinha um obstáculo.
(M. P. S.)

No meio do sertão

No meio do sertão há uma seca
uma seca que matava as plantações
uma seca que matava os animais
no meio do sertão há uma seca horrível

No meio do sertão há cactos
cactos com espinhos afiados
Espinhos que machucava o coração
coração que é fraco é frágil
há uma seca no meio do sertão
no meio do sertão há uma seca.
(J. D. S.)

No meio da escuridão

No meio da escuridão tinha um crack
tinha um crack no meio da escuridão
tinha um crack
no meio da escuridão tinha um crack.

Nunca me envolverei novamente
na vida tão perigosa que eu me encontrava.
Nunca me envolverei novamente
tinha um crack
tinha um crack no meio da escuridão

no meio da escuridão tinha um crack.
(M. R. S.)

Na minha vida tinha um Pokémon

No meio do caminho tinha um Pokémon
Tinha um Pokémon no meio do caminho
Tinha um Pokémon
No meio do caminho tinha um Pokémon.

Nunca me esquecerei que um dia eu caeci
Na vida de minhas retinas tão viciadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha um Pokémon
Tinha um Pokémon
Tinha um Pokémon em cada esquina
Em cada esquina tinha um Pokémon.
(I. L. N.)

As produções “No meio da estrada” (M. P. S.), “No meio do sertão” (J. D. S.), “No meio da escuridão” (M. R. S.) e “Na minha vida tinha um Pokémon” (I. L. N.) são exemplos de poemas em que os alunos exploraram repetições e variações temáticas inspiradas no poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade.

Em “No meio da estrada” M. P. S. utiliza a repetição do verso “no meio da estrada tinha um obstáculo” para enfatizar os desafios e as dificuldades enfrentados na vida cotidiana. A insistência do refrão cria ritmo e reforça o impacto emocional, destacando o peso simbólico do obstáculo na trajetória do sujeito poético. Já em “No meio do sertão” J. D. evoca a aridez do ambiente e os sofrimentos que dele decorrem. A repetição da palavra “seca” e a descrição detalhada de cactos e espinhos transmitem tanto a dureza do sertão quanto a fragilidade do coração humano diante das adversidades, estabelecendo um paralelo entre o ambiente e a experiência existencial. Por sua vez, em “No meio da escuridão” M. R. aborda o tema da vulnerabilidade e dos riscos da vida em contextos perigosos, utilizando a repetição da palavra “crack” para evidenciar a persistência da tentação ou do perigo, assim como a necessidade de cautela e aprendizado com os próprios erros. O referido aluno relatou, à pesquisadora, que o poema se inspira em sua própria experiência: “Professora, eu fui usuário de crack por muito tempo, perdi muitas coisas na minha vida por causa disso. Mas graças a Deus e à minha atual esposa eu saí desse mundo escuro. Não desejo pra ninguém o que eu passei”. Este relato demonstra que a literatura possibilita refletir sobre experiências de vida, transformando vivências pessoais em expressão criativa e fonte de aprendizado para si e para os outros. Por fim, “Na minha vida tinha um Pokémon”, de I. L., apresenta uma releitura lúdica do poema original. A repetição do termo “Pokémon” e a menção aos vícios visuais e digitais da vida cotidiana aparecem em forma de humor, uma das características presentes na obra

drummondiana. De acordo com Paz (1982, p. 48), “o humor é uma das maiores armas da poesia”.

Essas produções evidenciam a capacidade de apropriação e recriação dos estudantes, que, a partir de uma estrutura poética conhecida, construíram seus próprios textos, refletindo sobre obstáculos, contextos de vida e experiências pessoais. A repetição, marca do poema de Drummond, é explorada para dar ritmo, reforçar sentidos e permitir que cada aluno insira sua perspectiva, tornando a leitura e a escrita experiências criativas e existenciais. Essa reflexão encontra respaldo no pensamento de Houdart-Mérot (2013), o qual afirma que não se deve limitar a leitura literária ao comentário apenas e que associar a ele “formas de apropriação mais livres, pela reescrita, em suas formas mais variadas, é talvez uma maneira entre outras de deixar espaço a uma forma de admiração fecunda, aquela que transforma em incitação para escrever e pensar por si mesmo (Houdart-Mérot, 2013, p. 115). Nesse sentido, as produções confirmam que a leitura literária, aliada à reescrita, possibilita que os estudantes assumam uma postura ativa e criativa diante do texto.

Passa-se agora para a terceira oficina, em que os estudantes tiveram como referência os poemas: “Na praça de convites”, “Sentimento do mundo”, “Congresso internacional do medo”, “Lembrança do mundo antigo” e “Mãos dadas”. Durante a atividade eles aprofundaram a leitura poética e produziram textos relacionados às suas próprias interpretações e vivências.

3.3 Oficina 3 (7 aulas) – “Na praça de convites”

A terceira oficina da sequência didática foi composta por apenas uma seção da “Antologia poética” de Drummond denominada “**Na praça de convites**”, que contemplou os poemas “Sentimento do mundo”, “Congresso internacional do medo”, “Lembrança do mundo antigo” e “Mãos dadas”. Em relação à esta seção, traz-se o pensamento de Chaves (1993):

Entre outros, o compromisso do poeta deve ser o de apontar os perigos dessa sociedade que alimenta a automatização da vida. A convicção de que a poesia deve ser também um espaço de conscientização é que leva Drummond à ‘praça’. E se o poeta brinca é para, através da brincadeira, mostrar um outro jogo: o jogo da resistência quando tudo convida ao desânimo e à alienação (Chaves, 1993, p. 65).

Chaves (1993) indica que Drummond vê a poesia como algo que ultrapassa o conceito de arte, sendo um espaço para despertar a consciência. A referência à “praça” sugere um lugar público, coletivo, onde o poeta coloca suas ideias à disposição de todos, buscando diálogo com a sociedade.

Barbosa (1988, p. 94), por sua vez, complementa essa visão ao afirmar que “a maturação do poeta coincide com um processo histórico de tensões e lutas internas e externas: crise social e política dentro e fora do país, guerras, regimes totalitários e abuso de poder. E a sensibilidade poética drummondiana não assiste imune a este espetáculo”. Essas reflexões evidenciam como a poesia de Drummond, sensível ao contexto social e histórico, oferece, aos estudantes, uma oportunidade de compreender o papel crítico da literatura, estimulando a reflexão sobre a responsabilidade social, a empatia e o engajamento pessoal.

A seguir estão apresentados os poemas trabalhados nesta oficina, todos publicados primeiramente no livro “Sentimento do mundo”, de 1940, os quais abordam o universo emocional, os temores sociais, as memórias históricas e a união entre as pessoas, acompanhados de uma análise global e da proposta de escrita criativa desenvolvida pelos alunos.

Sentimento do mundo

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.

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

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.

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 (Andrade, 2004, p. 154).

Em “Sentimento do mundo” Drummond expressa a angústia de um sujeito que se percebe pequeno diante das dores coletivas e das violências do mundo. O eu lírico carrega um

profundo sentimento de impotência, como se suas mãos fossem insuficientes para acolher tanto sofrimento, medo e injustiça. A presença da guerra, da morte e da solidão revela um cenário marcado pela desumanização. No entanto, ao reconhecer sua fragilidade e pedir perdão, o poema reafirma a dimensão humana da poesia, que não oferece respostas prontas, mas dá voz à dor, à memória e à empatia diante da condição humana.

A reflexão de Candido (1997, p. 226) complementa essa perspectiva quando o autor afirma que “o poema, ser de palavras, vai mais além das palavras e a história não esgota o sentido do poema; mas o poema não teria sentido – nem sequer existência – sem a história, sem a comunidade que o alimenta e à qual alimenta”. Ou seja, o poema é um produto cultural, criado dentro de um contexto histórico e social que o sustenta e lhe dá forma. Ele é, portanto, um reflexo da realidade e só adquire sentido a partir da relação que estabelece com a história e com a sociedade que o gera e o interpreta.

Dando continuidade, apresenta-se o poema “Congresso internacional do medo”.

Congresso internacional do medo

Provisoriamente não cantaremos o amor,
que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos.
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,
cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos democratas,
cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte,
depois morreremos de medo
e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas (Andrade, 2004, p. 159).

O poema “Congresso internacional do medo” assume um caráter reflexivo e crítico ao denunciar o clima de medo generalizado da década de 1940, marcado pela Segunda Guerra Mundial e pela opressão política, contexto histórico em que foi escrito. Ao empregar a palavra “internacional” o poeta destaca a dimensão global do sofrimento vivido naquele período pelas pessoas. Nesse contexto, como observa Antonio Candido:

A sufocação do ser, que vimos sob as formas do emparedamento e da mutilação no plano individual, aparece no plano social como o medo – motivo importante na tomada de consciência do poeta e da maturidade. O medo paralisa, sepulta os homens no isolamento, impede a queda das barreiras e conserva o mundo caduco (Candido, 1997, p. 77).

Esse sentimento de opressão e paralisia está refletido nos seguintes versos de Drummond: “Provisoriamente não cantaremos o amor / Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços / o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas” (Andrade, 2004, p. 159). Essas passagens revelam como o medo permeia o cotidiano e afeta as relações humanas, criando um clima de desconfiança e inibição. Ele se torna um elemento central na vida das pessoas, restringindo suas emoções, afastando-as do afeto e impondo uma realidade de controle e opressão. O medo, como força invisível, “esteriliza” os gestos e as interações, tornando-as vazias e sem esperança.

No mesmo sentido, o poema "Lembrança do mundo antigo" dá continuidade à reflexão sobre as angústias causadas pela Segunda Guerra Mundial, retratando a nostalgia por tempos de paz, em contraste com a barbárie do presente.

Lembrança do mundo antigo

Clara passeava no jardim com as crianças.
O céu era verde sobre o gramado,
a água era dourada sob as pontes,
outros elementos eram azuis, róseos, alaranjados,
o guarda-civil sorria, passavam bicicletas,
a menina pisou a relva para pegar um pássaro,
o mundo inteiro, a Alemanha, a China, tudo era tranquilo em redor de Clara.

As crianças olhavam para o céu: não era proibido.
A boca, o nariz, os olhos estavam abertos. Não havia perigo.
Os perigos que Clara temia eram a gripe, o calor, os insetos.
Clara tinha medo de perder o bonde das 11 horas,
esperava cartas que custavam a chegar,
nem sempre podia usar vestido novo. Mas passeava no jardim, pela manhã!!!
Havia jardins, havia manhãs naquele tempo!!! (Andrade, 2004, p. 156).

No poema “Lembrança do mundo antigo” Drummond contrasta a memória de um passado tranquilo e harmonioso, representado por Clara passeando no jardim, com a realidade atual, marcada pelo medo e pela insegurança trazidos pelo contexto histórico da Segunda Guerra Mundial. O uso do pretérito evidencia a leveza, a liberdade e a simplicidade da vida anterior, enquanto o presente é vivido sob tensão e incerteza, mostrando como os conflitos e as ameaças globais afetam emocionalmente o cotidiano das pessoas, restringindo seus movimentos e seus momentos de paz. Nesse sentido, como observa Pound (2007, p. 32), “a literatura não existe no vácuo. Os escritores, como tais, têm uma função social definida”. Ele acrescenta que a “literatura é linguagem carregada de significados”, reforçando a ideia de que a obra literária atua como reflexo e crítica da realidade social. Ao encerrar com os versos “Mas passeava no

jardim, pela manhã!!! / Havia jardins, havia manhãs naquele tempo”, Drummond expressa a nostalgia de momentos simples e tranquilos que já não existem mais.

Após a reflexão sobre o medo causado pelas guerras, a impotência diante dos conflitos e a saudade de tempos mais tranquilos, segue-se com o poema "Mãos dadas", que ressalta a força da coletividade como resposta às adversidades.

Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista pela janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente (Andrade, 2004, p. 158).

O poema “Mãos dadas” surge como uma resposta que ressalta a força da coletividade diante das adversidades, destacando a resistência humana. Drummond, ao se concentrar no presente, reflete sobre os paradoxos que marcam sua poesia. Como observa Candido (1997, p. 85), “é deste e outros paradoxos que se nutre a sua obsessão simultânea de passado e presente, individual e coletivo, igualitarismo e aristocracia. Sem o conhecimento do passado ele não se situa no presente”. No poema Drummond se afasta tanto do passado quanto do futuro, pois está completamente imerso no "tempo presente". Ele sublinha, com seus versos, que o que realmente importa é o momento presente: “O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, /a vida presente” (Andrade, 2004, p. 178). Com efeito, a resistência, então, não está em previsões ou nostalgias, mas na união no presente, no agir coletivo e na solidariedade, em meio às dificuldades.

Dando seguimento às atividades, no dia 8 de maio, correspondente à 15ª aula, realizou-se a etapa de **motivação** da terceira oficina, sendo organizada com a projeção, em *data show*, de imagens relacionadas aos poemas, as quais foram sendo apresentadas gradativamente. À medida que as imagens eram projetadas os alunos foram manifestando livremente sensações, memórias e sentimentos despertados, estabelecendo relações com suas vivências e com a realidade social. Entre as imagens projetadas destaca-se a obra “O grito”, de Edvard Munch (1893), a qual provocou reações imediatas por parte dos estudantes. Um dos alunos teceu o

seguinte comentário: “A obra transmite um sentimento de medo e angústia coletiva, semelhante ao que aparece no poema”. Ele relacionou a obra com o poema “Congresso internacional do medo” ao observar que ambos expressam uma angústia que ultrapassa o âmbito individual e assume uma dimensão social.

Na sequência foram apresentados fragmentos de versos extraídos dos poemas “Sentimento do mundo”, “Congresso internacional do medo”, “Lembrança do mundo antigo” e “Mãos dadas”, ainda sem a identificação prévia dos títulos ou do autor. Entre eles o trecho “Mas passeava no jardim, pela manhã!!! / Havia jardins, havia manhãs naquele tempo!!!”. A partir da leitura e da reflexão coletiva sobre esse fragmento um dos alunos comentou que o poema “fala de um tempo em que as pessoas viviam com mais tranquilidade, diferente do que acontece hoje, pois a violência tá só crescendo”; em seguida uma aluna completou, afirmando que “hoje não temos mais jardins nem manhãs”. Ao ser questionada sobre o significado dessas imagens poéticas a estudante demonstrou compreender o sentido figurado dos versos, explicando que “os jardins representam as coisas boas da vida e as manhãs significam esperança, dormir e acordar com tranquilidade”.

Nesse contexto, Paz (1982, p. 137) afirma que “a imagem não explica: convida-nos a recriá-la e literalmente revivê-la”, ou seja, a imagem poética não entrega um significado pronto ou fechado como um texto informativo faria. Em vez disso, convida o leitor a participar ativamente, a imaginar, sentir e reconstruir o sentido da imagem a partir de suas próprias experiências, emoções e referências. A partir desse diálogo inicial evidenciou-se a presença desses sentimentos tanto no passado quanto na realidade presente dos participantes. Posto isso, revelou-se aos alunos a quais poemas pertenciam os fragmentos e as imagens apresentadas.

Em relação ao momento de **leitura**, que foi realizado também no dia 6 de maio, em uma aula, solicitou-se aos alunos, em um primeiro momento, a leitura silenciosa. Para esta atividade foi estipulado o tempo de 15 minutos, uma vez que se tratava de textos curtos. Conforme Cosson (2022b, p. 63), “ao indicar o texto, é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período”. O autor alerta para que esse período não seja muito estendido, pois isso pode levar à perda do foco da atividade.

Durante a realização da leitura individual, as dúvidas dos alunos foram sanadas por meio do acompanhamento, pois por meio dele, “o professor poderá resolver problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração” (Cosson, 2022b, p. 64). Desse modo, o acompanhamento mostrou-se fundamental para garantir a compreensão dos textos e o engajamento dos alunos durante a leitura. Vale lembrar que esse

processo de mediação esteve presente em todas as oficinas realizadas, assegurando que as atividades de leitura ocorressem de forma orientada, favorecendo a construção de sentidos e a participação efetiva dos estudantes ao longo do trabalho desenvolvido.

Após a leitura individual, deu-se início à leitura em voz alta, realizada de diferentes maneiras, seguindo a dinâmica adotada nas demais oficinas. Os alunos participaram da leitura aleatória dos poemas “Sentimento do mundo” e “Congresso internacional do medo”, permitindo que todos praticassem a leitura oral. Em seguida realizou-se a leitura do poema “Lembrança do Mundo Antigo”, acompanhado de um fundo musical, com o objetivo de intensificar a atmosfera do texto e promover maior imersão dos alunos. Por fim, o poema “Mãos dadas” foi projetado no quadro por meio do *data show* e lido coletivamente, em um “grito de guerra”, com todos os alunos de mãos dadas, estimulando a participação ativa e o senso de união. Com efeito, foi possível perceber que a prática de leitura promovida de formas variadas estimulou os estudantes a lerem os poemas, sendo que até mesmo aqueles mais tímidos demonstraram interesse em participar, interagindo com os colegas.

Para o momento destinado à **interpretação** da oficina aplicada no dia 8 de maio foram necessárias três aulas (17^a, 18^a e 19^a). Inicialmente foi proposta uma atividade em grupo que continha uma questão orientadora, na qual os alunos deveriam relatar, por escrito, o que haviam compreendido sobre os poemas lidos, para, logo após, realizar o compartilhamento de suas ideias com os colegas (Fotografia 8). Essa questão teve como objetivo promover a reflexão e incentivar o debate entre os grupos acerca dos temas abordados nos poemas.

Fotografia 8 - Realização da atividade em grupo sobre os poemas da terceira oficina



Fonte: Elaboração própria (2024).

No decorrer da atividade foi possível perceber a empolgação e o envolvimento dos alunos, que participaram ativamente das discussões, compartilharam diferentes interpretações e demonstraram interesse em expressar suas opiniões sobre os textos trabalhados. Nesse contexto, o debate se torna um instrumento essencial, pois cria um espaço seguro para que todos possam revelar suas ideias e discordâncias sem medo de serem julgados. Como ressalta Pinheiro (2018),

É preciso privilegiar o debate, sobretudo por ser um instrumento democrático, por ser um momento de todos revelarem, se quiserem, seus pontos de vista, suas discordâncias, certos de que não estão sendo avaliados. Muitas vezes por causa de uma nota os alunos dizem aquilo que supõem que queremos ouvir. Se a aula se torna espaço de aprendizagem em que não se ridiculariza ninguém por ter um pensamento diverso (de ‘direita’ ou ‘esquerda’, ‘tradicional’ ou ‘avançado’ e outros), os alunos se colocam mais livremente porque sabem que não serão rotulados (Pinheiro, 2018, p. 78).

Essa ênfase na liberdade de expressão e na participação ativa dos alunos evidencia a necessidade de práticas de leitura que incentivem a autonomia, a reflexão crítica e a construção do conhecimento, indo além do modelo tradicional de ensino. Sob esse enfoque, Pilati (2018, p. 49), afirma que ler um poema é “o trabalho de produzir uma leitura e isso só se consegue se rompermos o ideologema nuclear da educação instrumentalizadora”. E complementa dizendo que, na educação tradicional “os alunos são meros receptores passivos do ‘pretenso conhecimento isento de ideologia’. Sonega-se, em geral, o direito à descoberta, e isso é o traço de uma sociedade conservadora” (Pilati, 2018, p. 49). Nesse sentido, a leitura de poemas deve ser compreendida como uma prática que vai além da simples decodificação do texto, estimulando a reflexão crítica e a construção ativa do conhecimento dos estudantes.

Com base nessa abordagem, apresenta-se, no Quadro 3, a questão que serviu de base para o debate realizado em sala.

Quadro 3 - Questão base

| Questão norteadora para o debate: |
|---|
| Os poemas “Sentimento do mundo”, “Congresso internacional do medo”, “Lembrança do mundo antigo” e “Mãos dadas”, escritos no ano de 1940, estão relacionados à realidade caótica, marcada pela instabilidade da 2ª Guerra Mundial. Nesse período, o Brasil vivia tempos da ditadura de Getúlio Vargas, conhecida como Estado Novo (1937-1945), caracterizada por forte centralização do poder, censura à imprensa e restrição das liberdades políticas, com o objetivo de modernizar o país e controlar a oposição política. Levando em consideração o contexto apresentado, escrevam de forma resumida o que vocês entenderam acerca da mensagem contida em cada poema e, em seguida, compartilhem suas interpretações aos colegas durante o debate proposto. |

Fonte: Elaboração própria (2026).

Em relação ao poema “Sentimento do mundo” foram registradas respostas como:

“Nesse poema o poeta fala de um mundo sombrio sem esperança. Ele mesmo já se considera uma pessoa morta”.

“Acreditamos com base no poema, que a mensagem é que as pessoas não estavam preparadas para uma guerra e que ela pegou todos de surpresa”.

“Em nossa opinião, esse poema fala sobre guerra e a desesperança que ela traz para a sociedade que fica de mãos atadas sem nada poder fazer”.

“De forma resumida, acreditamos que a mensagem é que uma pessoa sozinha não pode mudar o mundo, por isso ele pede perdão”.

“O interlocutor do poema fala de um contexto de guerra, em que há muito sofrimento e que ele não pode ajudar porque mesmo vivo ele se considera morto, impotente”.

Sobre o poema “Congresso internacional do medo”, os alunos responderam:

“Ao analisar o poema, o que nós observamos é que ele fala sobre questões que envolvem a política e as consequências de um governo autoritário em que o medo toma conta da vida das pessoas”.

“O poema retrata o medo das pessoas por causa da guerra e que está presente em todos os lugares e situações. Parece que ele quer dizer que as pessoas estão enclausuradas sem poder manifestar o que pensa”.

“Fala de um contexto de medo, repressão ou sofrimento e que as pessoas não conseguem demonstrar o amor porque o medo tomou conta da vida delas”.

“Entendemos que o poeta quer mostrar como o medo se tornou parte da rotina e da sociedade, presente em todos os lugares”.

“Acreditamos que a mensagem do poema é que uma guerra pode acabar com a esperança das pessoas”.

No que se refere ao poema “Lembrança do mundo antigo” os alunos disseram:

“Nesse poema o autor mostra como era o mundo antes das guerras, ou seja, era um mundo de esperanças”.

“No mundo antigo Clara, que representa as pessoas, podia brincar, correr livre e sem medo, pois não havia perigo”.

“Entendemos que o mundo era como um jardim, não havia malícia, perigo e as crianças brincavam livremente. Era um mundo sem guerra, sem fome, sem dor, tinha água limpa para beber”.

Acreditamos que a mensagem do poema é que, mesmo com os problemas da época, era um bom período para se viver. Era uma vida tranquila, sem a tecnologia de hoje, pois fala que Clara esperava cartas, algo que hoje não se vê mais”.

“O terceiro poema mostra como era as coisas no antigo mundo, em que tudo era mais feliz, mais calmo. No mundo antigo tinha tudo que o novo mundo não tem, pois hoje em dia é tudo mais frio, há sofrimento, tristeza, angústia, guerras e mortes”.

No que se refere ao poema “Mãos dadas”, apresenta-se os seguintes relatos:

“Nesse poema é retratado que a união faz força, a importância da união para mudar o mundo”.

“Acreditamos que o autor quis dizer que em um momento de dificuldade é preciso unir as forças, e que ele vai focar no presente porque o passado ficou para trás”.

“Fala para termos união porque através dela teremos um mundo melhor para vivermos”.

“No texto fala sobre a importância da união e um mundo mais solidário”.

“O poema Mãos Dadas fala sobre união, solidariedade e a força das pessoas quando estão juntas”.

Após as reflexões durante o debate observou-se que a maioria dos alunos conseguiu compreender a mensagem global dos poemas, identificando os temas centrais e as ideias transmitidas. Durante a exposição oral das respostas os estudantes não apenas compartilharam suas interpretações, como também manifestaram seus sentimentos e percepções pessoais em relação aos textos, demonstrando envolvimento afetivo e reflexão crítica sobre as obras trabalhadas. Nesse contexto, Bajour (2012, p. 36) afirma que “essa concepção dialógica da escuta faz parte de todo ato de leitura em que se busca abrir significados e expandi-los de modo cooperativo” e acrescenta que “nem todos os silêncios precisam ser preenchidos”, ou seja, o silêncio também pode ser parte do processo de reflexão sobre os poemas. Isso ocorreu em alguns momentos, quando alguns alunos permaneceram em silêncio diante de determinados questionamentos sobre os poemas.

3.3.1 Produções dos alunos – 3ª oficina: escrita criativa

Como proposta criativa, foi solicitado, aos estudantes, que escrevessem reflexões sobre acontecimentos do mundo atual. A atividade foi desenvolvida de forma individual e pôde-se notar que a maioria conseguiu relacionar os temas trabalhados com situações contemporâneas, expressando suas ideias de maneira criativa e subjetiva. Sobre a questão da subjetividade Azevedo (2004) traz a seguinte reflexão:

O texto literário por definição, pode e deve ser subjetivo; pode inventar palavras; pode transgredir as normas oficiais da Língua; pode criar ritmos inesperados e explorar

sonoridades entre palavras; pode brincar com trocadilhos e duplos sentidos; pode recorrer a metáforas, metonímias, sinédoques e ironias; pode ser simbólico; pode ser propositalmente ambíguo e até mesmo obscuro (Azevedo, 2004, p. 3).

Assim, a produção dos alunos evidenciou como eles conseguiram criar poemas criativos, explorando a liberdade de expressão e a subjetividade. Cada estudante organizou suas ideias de forma autônoma, explorando a linguagem, criando palavras e expressando sentimentos e percepções sobre o mundo contemporâneo.

Ainda sobre o ato de ler e escrever, Andruetto (2017, p. 92) afirma que uma das razões mais fascinantes dessa prática é o de poder “olhar o mundo com olhos alheios, tentar entrar em outras condições de vida para compreender um pouco mais a condição humana”. Portanto, ler e escrever vai além de apenas decodificar palavras ou produzir textos, ao “olhar o mundo com olhos alheios” o leitor ou escritor se coloca no lugar de outras pessoas, experimentando perspectivas e realidades diferentes, ampliando o entendimento sobre a condição humana. Ou seja, a leitura e a escrita se tornam instrumentos para refletir sobre o mundo e sobre as experiências humanas, desenvolvendo sensibilidade e pensamento crítico.

Prosseguindo, na sequência são apresentadas três produções poéticas dos alunos, as quais revelam suas distintas percepções e sensibilidades, mostrando como se envolveram com os poemas estudados e desenvolveram sua própria escrita. Os poemas produzidos são: “Lembrança do estado do Sul”, “Realidade do mundo atual” e “Vícios do mundo digital”.

Lembrança do estado do Sul

Maria não podia passear no parque com as crianças.
O céu era escuro sobre a paisagem,
A água transbordava sobre o SUL,
Os alimentos eram: o que chegava pelo ar,
Os bombeiros passavam de canoa e choraram,
As crianças gritavam pedindo socorro,
O mundo inteiro ficou comovido. Tudo era desesperador ao redor de Maria

As pessoas olhavam para as águas, não era fácil!
Toda a cidade estava em alerta. Havia muitos perigos.
Os perigos que Maria temia eram vários
Maria não podia mais sair de casa
Nem sempre tinha o que comer e o que vestir
Mas flutuava sobre as águas sujas que inundava a cidade.
(D. P. B.)

Realidade do mundo atual

Sofia passeia pela praça com as crianças.
O céu está cinza, carregado de poluição,
a água corre suja sob as pontes.
Outros elementos se apresentam em tons de preto, marrom e amarelo,

os pássaros não cantam como antes; voam silenciosos e tristes.
 Bêbados e imprudentes dirigem pelas ruas, colocando vidas em risco.
 O mundo parece em guerra.

As pessoas já não podem sair de casa, cercadas de perigos.
 Sofia teme ser atingida por uma bala perdida,
 não passeia mais à noite pela praça
 e evita até mesmo ir ao shopping com as amigas.
 O riso se esconde atrás das portas fechadas,
 e a liberdade se tornou uma lembrança distante.
 (K. N. B.)

Vícios do mundo digital

Os namorados passeiam pela praça, mas os olhos estão no celular.
 O céu passa despercebido, cinza ou azul, não importa.
 As conversas se perdem em notificações,
 as risadas são substituídas por likes e emojis.
 Os jovens jogam sem parar,
 os adultos deslizam telas enquanto esquecem a vida.
 O mundo se enche de sons artificiais,
 mensagens que não dizem nada,
 vícios silenciosos que prendem o tempo,
 e a solidão cresce atrás de cada clique.
 As crianças aprendem a depender de telas antes de aprender a olhar para o céu.
 A liberdade é aprisionada nas correntes invisíveis das redes,
 um vício que consome dias, memórias, encontros, uma vida.
 (M. G. J.)

A produção de D. P. S., “Lembrança do estado do Sul”, reflete uma abordagem poética sensível ao contexto da tragédia vivida no sul do Brasil em 2024, quando as enchentes afetaram a região. Ao retratar Maria e as dificuldades enfrentadas durante a inundação, os alunos exploram a sensa o de impotência e medo diante de uma catástrofe natural. A repeti o da palavra “perigos” e a descri o da cidade em estado de alerta acentuam o clima de desespero e vulnerabilidade. Além disso, a escolha de elementos como o céu escuro, as águas transbordando e as cenas de sofrimento – como os bombeiros chorando e as crianças pedindo socorro, cria uma atmosfera angustiante, que transmite não apenas o impacto da enchente, mas também o sofrimento humano que a acompanha.

Durante a produ o de seu texto D.P.S. fez o seguinte comentário: “Professora, quando assisti a reportagem sobre essa enchente eu juro pra senhora que meu cora o ficou em pedaços.   muito sofrimento!”. Sobre isso, Andruetto (2017, p. 92), diz que “uma das razões mais poderosas de escrever e de ler  , sem dúvida, o desejo de compreender os demais, espelho, por sua vez, do desejo de compreendermos a nós próprios”. Essa reflexão destaca que a leitura e a escrita permitem, ao sujeito, aproximar-se da realidade do outro, despertando empatia e ampliando a compreensão das experiências humanas e das próprias emo es.

Por sua vez, a aluna K. N., por meio do poema “Realidade do mundo atual”, traz como reflexão o impacto da violência urbana e da degradação ambiental na vida cotidiana. A descrição do céu cinza, da água suja e dos tons escuros na paisagem cria um cenário de medo e tensão, como nos versos: “O céu está cinza, carregado de poluição / a água corre suja sob as pontes / outros elementos se apresentam em tons de preto, marrom e amarelo”. Esse clima de insegurança se reflete nas atitudes de Sofia, que “não pode mais sair de casa” e “não passeia mais à noite pela praça”. O poema evidencia como o contexto social restringe a liberdade e transforma o cotidiano em experiência de insegurança, ao mesmo tempo em que desperta/convida o leitor a refletir sobre os efeitos da violência e da degradação ambiental na vida das pessoas.

Já em “Vícios do mundo digital”, de M. G., é explorada a alienação causada pela tecnologia e pelo uso excessivo de aparelhos eletrônicos na vida cotidiana. Diferente dos poemas anteriores, que tratam de catástrofes naturais e violência urbana, este texto evidencia como o mundo moderno e virtual distancia as pessoas da experiência direta da realidade. Nos versos “O céu passa despercebido, cinza ou azul, não importa / as conversas se perdem em notificações / as risadas são substituídas por likes e emojis” percebe-se a crítica à substituição das relações humanas genuínas por interações superficiais mediadas por telas. O poema destaca como os vícios digitais moldam comportamentos, limitam a liberdade e alimentam a solidão, tornando visível a transformação das experiências e memórias em fragmentos virtuais, convidando o leitor a refletir sobre o impacto da tecnologia no vínculo social e na percepção do mundo. É importante destacar que M. G. é uma aluna que mantém um caderno de poemas, no qual escreve frequentemente. Ela compartilhou que desde a infância cultiva o hábito de criar versos, influenciada pela experiência de ouvir poesias e canções lidas por sua mãe. Conforme destacam Lajolo e Zilberman (1996), a família desempenha um papel fundamental na formação e no fortalecimento do gosto pela leitura. Essa vivência evidencia o impacto positivo do incentivo à leitura literária desde os primeiros anos de vida, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da relação afetiva com os textos.

3.4 Oficina 4ª (7 aulas) – Amar-Amaro: “Necrológio dos desiludidos do amor”, “Quadrilha” e “Memória”

A quarta e última oficina da sequência didática, composta pela seção “Amar-Amaro”, da “Antologia poética” de Carlos Drummond de Andrade, teve, como poemas selecionados,

“Necrológio dos desiludidos do amor”, “Quadrilha” e “Memória”, os quais abordam assuntos relacionados ao amor e suas frustrações. Essa seleção de poemas evidencia a facilidade com que Drummond transforma qualquer assunto em poesia, incluindo experiências amorosas e desencontros afetivos. Nesse sentido, como observa Candido (1997), as convicções de Drummond “se exprimem com nitidez suscitando poemas admiráveis, alusivos tanto aos princípios, simbolicamente tratados, quanto aos acontecimentos, que ele consegue integrar em estruturas poéticas de maneira eficaz, quase única no meio da aluvião de versos perecíveis que então se fizeram” (Candido, 1997, p. 79). Essa capacidade de dar forma poética aos sentimentos e acontecimentos humanos revela sua singularidade na arte literária.

Dando continuidade à oficina, são apresentados os poemas escolhidos, acompanhados de breves comentários, iniciando com “Necrológico dos desiludidos do amor”.

Necrológio dos desiludidos do amor

Os desiludidos do amor
estão desfechando tiros no peito.
Do meu quarto ouço a fuzilaria.
As amadas torcem-se de gozo.
Oh quanta matéria para os jornais.

Desiludidos mas fotografados,
escreveram cartas explicativas,
tomaram todas as providências
para o remorso das amadas.
Pum pum pum adeus, enjoada.
Eu vou, tu ficas, mas nos veremos
seja no claro céu ou turvo inferno.

Os médicos estão fazendo a autópsia
dos desiludidos que se mataram.
Que grandes corações eles possuíam.
Vísceras imensas, tripas sentimentais
e um estômago cheio de poesia...

Agora vamos para o cemitério
levar os corpos dos desiludidos
encaixotados competentemente
(paixões de primeira e de segunda classe).
Os desiludidos seguem iludidos,
sem coração, sem tripas, sem amor.

Única fortuna, os seus dentes de ouro
não servirão de lastro financeiro
e cobertos de terra perderão o brilho
enquanto as amadas dançarão um samba
bravo, violento, sobre a tumba deles (Andrade, 2004, p. 194).

No poema “Necrológio dos desiludidos do amor”, publicado no livro “Sentimento do mundo” (1940), Drummond tece uma crítica à idealização do amor romântico. Os desiludidos,

incapazes de lidar com a frustração afetiva, recorrem ao suicídio, o qual é tratado pelo eu lírico com distanciamento e sarcasmo, como no verso: “Pum pum pum, adeus enjoada”. A dor amorosa é exposta de forma pública, como sugere o verso “Oh quanta matéria para os jornais”, mostrando que a sociedade se interessa mais pelo escândalo do que pelo sofrimento individual. Ademais, assim como é retratado na realidade, a vida continua para aqueles que permanecem, reforçando a ironia do poema. A morte é planejada com cartas e despedidas que revelam a permanência da ilusão amorosa, mesmo diante do fim da vida. A autópsia transforma o amor em algo físico e vazio, revelando a inutilidade do sentimentalismo excessivo. Em síntese, o poema evidencia a crítica ao sentimentalismo exagerado através do humor negro, elemento que caracteriza as composições do itabirano.

Segue-se agora com o poema “Quadrilha” que também aborda de forma irônica a questão dos desencontros amorosos.

Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
 que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
 que não amava ninguém.
 João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
 Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
 Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
 que não tinha entrado na história (Andrade, 2024, p. 193).

No poema “Quadrilha”, pertencente ao livro “Alguma poesia” (2024), Carlos Drummond de Andrade aborda os desencontros amorosos de forma irônica, assim como em “Necrológio dos desiludidos do amor”. A sucessão de amores não correspondidos é apresentada de maneira quase mecânica, o que reduz o drama amoroso a uma cadeia de acontecimentos. Os destinos dos personagens, a fuga, o convento, a morte, a solteirice e o suicídio são expostos de forma direta, reforçando a ironia do poema. Essa ironia se intensifica no final, quando Lili se casa com alguém “que não tinha entrado na história”, evidenciando o caráter banal e absurdo dos desencontros amorosos, desmontando a idealização do amor romântico. Por último, apresenta-se o poema “Memória”.

Memória

Amar o perdido
 deixa confundido
 este coração.

Nada pode o olvido
 contra o sem sentido

apelo do Não.

As coisas tangíveis
Tornam-se insensíveis
à palma da mão.

Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão (Andrade, 2022, p. 238).

No poema “Memória”, cuja primeira publicação foi em “Claro enigma”, de 1951, Carlos Drummond de Andrade reflete sobre o amor, a perda e o poder das lembranças. O eu lírico mostra como amar algo que já se perdeu deixa o coração confuso e inquieto. Mesmo o esquecimento, chamado de “olvido”, não consegue apagar o impacto do que foi perdido, porque há um “apelo do Não”, uma força negativa que insiste em permanecer, lembrando que aquilo já não existe, mas ainda dói.

O poema contrapõe o efêmero e o permanente: as coisas tangíveis perdem valor, tornando-se “insensíveis à palma da mão”, enquanto aquilo que já acabou ou se findou, mesmo que distante, permanece na memória e na emoção, “muito mais que lindas, essas ficarão”. Assim, Drummond destaca a dimensão das experiências e sentimentos vividos, sugerindo que o passado, embora perdido, mantém um poder emocional que o presente ou o esquecimento não conseguem anular.

Dando seguimento às atividades, no dia 20 de maio, na biblioteca, foi realizada a aula de **motivação** da Oficina 4, as quais corresponderam às 22^a e 23^a aulas. Cosson (2022b, p. 57) recomenda que essa etapa seja realizada em apenas uma aula, alertando que “se ela necessitar passar disso, certamente não cumprirá seu papel dentro da sequência”. No entanto, a primeira aula coincidiu com o horário de entrada dos estudantes, quando muitos chegam atrasados, comprometendo o andamento das atividades e exigindo uma segunda aula.

Para iniciar a oficina e engajar os alunos foi exibido um vídeo contendo diversas imagens relacionadas aos três poemas, como corações, velórios, pessoas escrevendo cartas, revólveres, cenas de festa junina, entre outros elementos simbólicos correspondentes aos textos (Fotografia 9).

Após a exibição, foram propostas perguntas aos estudantes para que tentassem identificar o tema central da oficina, em um momento marcado por clima descontraído que estimulou a participação da maioria dos alunos. Cabe destacar que os textos dessa oficina não foram entregues previamente para leitura, sendo disponibilizados apenas no momento da aula, justamente com o objetivo de fomentar essa motivação inicial.

Fotografia 9 - Apresentação das imagens sobre a parte de motivação aos alunos do 3º período - EJA



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Durante os questionamentos percebeu-se que os alunos conseguiram identificar o amor como tema predominante dos poemas. Ressalta-se a participação de J. C. R., que, ao relacionar as imagens do revólver, do coração e da carta, conseguiu apresentar uma interpretação mais precisa sobre o assunto, principalmente relacionado ao poema “Consolo na praia”. O aluno fez o seguinte comentário: “Acho que vai falar de pessoas que se matam por amor, pois tem o revólver, um coração que representa o amor, e também uma pessoa escrevendo uma carta, como se fosse se despedir, pelo menos eu acho”.

O momento de **leitura**, realizado em 14 de maio, durante a 24ª e 25ª aulas, ocorreu com as turmas divididas em três grupos, sendo que cada um ficou responsável por um dos poemas (Fotografia 10). Inicialmente os alunos realizaram a leitura silenciosa, seguida da leitura em voz alta e, por fim, a interpretação dos textos, de acordo com a dinâmica proposta por Cosson (2022b) na sequência didática.

Fotografia 10 - Atividade em grupo sobre a leitura dos poemas da quarta oficina 3º período – EJA



Fonte: Elaboração própria (2024).

O primeiro grupo, encarregado do poema “Necrológio dos desiludidos do amor”, com um número maior de participantes devido à extensão do texto, adotou a leitura em duplas, em que cada aluno ficou responsável por uma estrofe. Para que a apresentação não ficasse descompassada, foram reservados cinco minutos de aula para que os alunos ensaiassem rapidamente. Após esse tempo eles realizaram a leitura do poema com entusiasmo, atentando para seus elementos métricos e rítmicos e sonoros, os quais, segundo Pilati (2018), são fundamentais para a apreciação poética.

Os elementos métricos e rítmicos de um poema testemunham a longa herança encantatória das formas poéticas. [...] Nas malhas do encanto poético, no tartamudear da poesia, especialmente pela via de seus elementos de som e ritmo, encontramos, ao mesmo tempo, rastros de sonho e desencanto, nostalgia e utopia (Pilati, 2018, p. 85).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que os elementos métricos e rítmicos exercem papel central na construção de um poema, não podendo ser desconsiderados no momento da leitura. Conforme Pilati (2018), esses elementos conferem, ao poema, uma estrutura que sustenta seus sentidos e permite captar aspectos do mundo exterior, tanto de natureza social quanto existencial. Em “Necrológio dos desiludidos do amor” o ritmo e os efeitos sonoros, como a onomatopeia “Pum pum pum”, intensificam o humor sarcástico e reforçam a ironia diante da morte dos desiludidos, transformando o trágico em matéria estética.

No que diz respeito à leitura do poema “Quadrilha”, o grupo responsável optou por uma apresentação em que cada integrante leu um verso, respeitando a pontuação (ou a ausência dela), como se participasse de uma dança típica das festas de São João. Foram realizadas três leituras: a primeira em ritmo mais lento, a segunda um pouco mais acelerada e a terceira ainda mais rápida. Sobre o efeito da leitura em voz alta, Moisés (2012) diz:

É recomendável que o mesmo poema seja lido mais de uma vez, pelos alunos, sempre em voz alta, para a classe: a cada leitura, uma tentativa diferente de dar a cada verso, a cada frase, a cada palavra, a entonação adequada. O exercício permitirá que, aos poucos, se desenvolva coletivamente a tarefa de compreender os sentidos e significados, até que todos os participantes se sintam aptos a explicar o que o poema quer dizer (Moisés, 2012, p. 7).

Dessa maneira, a estratégia escolhida pelo grupo para a leitura não apenas reforçou a percepção do ritmo e da musicalidade do poema, mas também possibilitou que experimentassem diferentes formas de transmitir emoção e movimento, seguindo a dinâmica das rodas de quadrilha. Moisés (2012, p. 14) diz que, dentre outros aspectos, para que se tenha

o verdadeiro conhecimento da poesia é preciso que “não se perca de vista o sentido lúdico, o sentido de jogo e brincadeira que o lidar com as palavras pode implicar”.

Já o terceiro grupo optou por dramatizar o poema “Memória”, adotando o jogral. Conforme esclarece Cosson (2022b, p. 132), “o jogral consiste na dramatização de um trecho ou recitação de trechos de obras, realizadas com os alunos divididos em grupos de vozes”. Os alunos se organizaram de forma que, enquanto uns recitavam os versos, outros realizavam a dramatização. A leitura em voz alta, combinada com a encenação, permitiu ao grupo dar vida ao poema, tornando a experiência mais envolvente tanto para os participantes quanto para o restante da turma.

Concluindo a etapa de leitura, constatou-se que as estratégias adotadas pelos grupos – leitura em duplas, leituras em sequência e dramatização, favoreceram o engajamento e a apreciação dos poemas. As atividades permitiram explorar ritmo, pontuação e expressividade, tornando a experiência mais dinâmica e participativa, além de incentivar a interação entre os alunos.

Após as etapas de motivação e leitura, ainda no mesmo dia, durante a 26ª e 27ª aulas, deu-se início à etapa de **interpretação** da oficina. A dinâmica adotada consistiu em sortear perguntas para cada um dos três grupos, sendo que as questões se referiam a poemas diferentes daqueles trabalhados previamente por cada grupo, promovendo reflexão e análise crítica sobre textos diversos.

Durante essa etapa foram feitas perguntas que contemplavam os três poemas trabalhados, como, por exemplo: “Qual é o tema central do poema?”, “Quais elementos de ritmo e pontuação chamam mais atenção?” e “Que imagens ou símbolos se repetem no texto?”. Os alunos conseguiram responder corretamente a essas questões, demonstrando atenção e compreensão não apenas dos poemas que trabalharam diretamente, mas também da leitura apresentada pelos outros grupos.

Feita a parte dos sorteios, a discussão foi estendida a todos os alunos. Nesse momento eles puderam compartilhar suas interpretações, sendo que o poema “Necrológio dos desiludidos do amor” foi o que mais provocou reflexão. Acredita-se que isso se deu pela forma como o poema foi escrito, com um tom próximo ao de notícia, e também pelo fato de que alguns alunos compartilharam experiências pessoais relacionadas a suicídio, incluindo relatos sobre cartas deixadas por pessoas que cometeram o ato. J. M., por exemplo, comentou que “uma prima distante ingeriu medicamentos controlados para se suicidar após o término de um relacionamento”.

Esse momento de escuta e partilha foi de fundamental importância para os alunos, pois possibilitou uma aproximação mais significativa com os poemas, valorizando a experiência de leitura e a troca de impressões. De acordo com Bajour (2012, p. 40), a leitura de um poema, “se for apenas uma via para detectar, isolar, dissecar e mencionar hipérboles, sinestésias, antíteses, metonímias etc., deixa de fora a poesia e os leitores”. Dessa forma, a atividade contribuiu para uma experiência de leitura, na qual os alunos puderam se reconhecer como leitores e expressar suas percepções.

Quanto aos poemas “Quadrilha” e “Memória”, embora os alunos tenham manifestado suas opiniões, ficou evidente que não provocaram o mesmo impacto que “Necrológio dos desiludidos do amor”. No caso de “Quadrilha” houve até alunos que brincaram com a questão do casamento por interesse, colocando os sentimentos em segundo plano. Enfim, de modo geral, os estudantes opinaram, refletiram e compartilharam experiências, sendo respeitadas suas perspectivas. Como ressalta Moisés (2012, p. 7), a poesia exige “relativização dos juízos, respeito às instituições e opiniões de cada um, sobretudo as divergentes”. Assim, é fundamental ouvir o que cada aluno tem a dizer, pois sua subjetividade interfere diretamente na forma como interpreta e compreende as mensagens dos textos. Nesse sentido, Moisés (2012, p. 27) ressalta que “a poesia é sempre um desfiar de indagações e incertezas, dúvidas e perplexidades”, ou seja, a experiência poética é subjetiva e cada leitor constrói significados a partir de sua própria vivência, sentimentos e interpretação, sem que exista uma “única maneira certa” de entender o poema.

Após explorar todas essas etapas, a seguir estão apresentadas as produções dos alunos da quarta oficina, seguidas de algumas observações.

3.4.1 Produções dos alunos – 4ª oficina: escrita criativa

Dando sequência às atividades, as produções da quarta oficina, realizada no dia 14 de maio, durante a 28ª aula, pôde ser executada em apenas uma aula, uma vez que a proposta de escrita era bastante simples. Continuando com as recomendações de Cosson (2022b), segundo as quais toda proposta de leitura deve ser acompanhada de uma produção escrita, foi solicitado, aos alunos, que escrevessem um poema inspirado em “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade. A atividade visava não apenas exercitar a criatividade, mas também aprofundar a compreensão do texto lido, estimulando a apropriação do ritmo, da estrutura e das relações entre personagens presentes no poema original.

Além disso, buscou-se, com a proposta, desconstruir a barreira apontada por Pilati (2018, p. 17), que observa que a leitura de poesia no Ensino Médio, em grande parte das vezes, “aparece como apoio para perguntas sobre gramática, como exemplo de algum estilo de época ou como mera decoração em momentos de festividades”. Ao criar seus próprios poemas, mantendo o mesmo número de personagens e o ritmo característico de “Quadrilha”, os alunos puderam experimentar a poesia como produção artística, ampliando seu contato com o gênero.

A seguir, estão algumas produções poéticas dos alunos, as quais revelam suas distintas percepções e sensibilidades, mostrando como se envolveram com os poemas estudados e desenvolveram sua própria escrita.

Desencontro do amor

Marcos amava Leticia que amava Maurício
que amava Karine que amava John que amava Thiago
que não amava ninguém
Marcos foi para o Maranhão, Leticia para o cabaré,
Maurício morreu afogado, Karine foi estudar no Canadá,
John virou traficante e Thiago casou-se com Dora Soares
que não tinha onde cair morta.
(K. R. O.)

Escritório

O chefe amava a secretária que amava o estagiário
que amava a recepcionista que amava o faxineiro que amava a atendente
que não amava ninguém.
O chefe faliu, a secretária mudou de emprego,
O estagiário morreu atropelado, a recepcionista foi para a Europa,
O faxineiro ganhou na loteria e a atendente casou-se com Pedro Rodrigues
que já fazia parte de sua história.
(S. M.)

O círculo do desamor

João não suportava Joana que detestava Jerônimo
que odiava Lurdes que era indiferente com Henrique que tinha nojo de Paula
que não tinha sentimentos por ninguém.
João foi morar na roça, Joana para a casa de seus pais,
Jerônimo morreu de covid, Lurdes ficou pra titia,
Henrique virou fazendeiro e Paula fugiu com o cunhado
que já estava interessado nela.
(R. L.)

Vida louca

Pedro amava Fátima que amava José
que amava Rute que amava Bryan que amava Andressa
que não amava ninguém.
Pedro foi pra China, Fátima pra São Paulo,
José morreu de infarto, Rute ficou pra tia,

Bryan se jogou da ponte e Andressa foi morar com Will Smith
que a levou para morar nos Estados Unidos.
(M. G. J.)

A vida

Caio amava Luiza que rejeitava Davi
que detestava Angélica que amava Carlos que odiava Luís
que não idolatrava ninguém
Caio foi trabalhar, Luiza foi costurar,
Davi virou prefeito, Angélica vereadora,
Carlos casou-se com a professora e Luís ficou sozinho
para escrever uma nova história.
(A. B. S.)

Rota de colisão

Roberto batia em Jurema que batia em Enzo
que batia em Rosicleide que batia em Mateus que batia em Ana
que não batia em ninguém.
Roberto foi para a cadeia, Jurema para Portugal,
Enzo virou miliante, Rosicleide casou-se três vezes,
Mateus sofreu acidente e ficou acamado, enquanto Ana virou freira
para ajudar todos que aqui foram citados.
(D. J. S.)

Os poemas produzidos pelos alunos, nessa última oficina dialogam diretamente com “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade, ao retomarem a estrutura em cadeia de relações afetivas marcadas pelo desencontro e pela ausência de reciprocidade. Assim como no poema drummondiano, o amor é apresentado como um sentimento fragmentado, que nunca se completa e se desloca continuamente entre os sujeitos. Essa proposta aparece nos poemas “Desencontro do amor”, de K. R. O.; “Escritório”, de S. M.; “O círculo do desamor”, de R. L.; “Vida louca”, de M. G. J.; e “A vida”, de A. B. S.

Ao analisar esses poemas, percebe-se que o desencontro amoroso é o eixo central das relações humanas, construído por meio de sequências em cadeia de personagens. Em “Desencontro do amor”, a sequência “Marcos amava Letícia que amava Maurício” termina em “Thiago / que não amava ninguém”, revelando a ausência de reciprocidade. De forma semelhante, as estrofes de “Escritório”: “o chefe amava a secretária” até “a atendente / que não amava ninguém” mostram que a frustração afetiva também atravessa o ambiente profissional. Essa lógica se repete em “O círculo do desamor”, com “João não suportava Joana” e “Paula / que não tinha sentimentos por ninguém”. Em “Vida louca” acontecimentos extremos, como “Bryan se jogou da ponte”, culminam em “Andressa / que não amava ninguém”. Já em “A vida”, apesar do amor não correspondido, há uma abertura reflexiva: “Luís ficou sozinho / para escrever uma nova história”, sugerindo que a solidão pode se tornar um ponto de aprendizado

e de recomeço para a construção de novos vínculos e experiências afetivas. Dessa forma, os poemas compartilham a estrutura e a temática do amor não correspondido, evidenciando a fragilidade das relações humanas e a dificuldade de alcançar a realização afetiva.

Em contrapartida, “Rota de colisão”, de D. J. S., afasta-se da temática amorosa predominante. Apesar de conservar a estrutura encadeada, o poema substitui o amor pela violência, como se observa em “Roberto batia em Jurema”. O verso “Ana / que não batia em ninguém” rompe com o padrão dos demais textos. Em “Rota de colisão”, diferente dos outros poemas analisados, a estrutura em cadeia não descreve relações amorosas, mas atos de violência: “Roberto batia em Jurema / que batia em Enzo / que batia em Rosicleide...”. O foco deixa de ser o amor e passa a ser o comportamento humano em sociedade, mostrando padrões de agressão e conflito entre as pessoas.

Após a leitura dos poemas produzidos pelos alunos constatou-se que a literatura, quando trabalhada de forma adequada, desperta tanto o prazer da leitura quanto o da escrita, uma vez que a maioria dos estudantes fez questão de participar das oficinas e demonstrou entusiasmo. A partir da análise dos textos e dos relatos dos alunos verificou-se que grande parte das produções foi baseada em suas próprias vivências. Nesse sentido, Moisés (2012, p. 27) afirma que “ao decidir escrever, o poeta é livre para escrever o que bem entenda, mas quase sempre escreve sobre si mesmo, direta ou indiretamente”.

3.5 Socialização das produções dos alunos

Conforme Cosson (2022b, p. 66), “as atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro”. Com base nesse entendimento, como culminância das oficinas foram elaboradas duas atividades: o Mural de Escrita Criativa, com as produções escritas dos alunos e o Sarau Literário: Vozes e Vivências. O mural foi confeccionado no dia 27 de maio, com a colaboração de alguns alunos, enquanto o sarau aconteceu somente no dia 3 de junho, em razão de outras programações previamente agendadas pela escola nas semanas anteriores. O evento foi realizado no pátio da escola, ocupando todo o período de aula e envolvendo a comunidade escolar no compartilhamento das produções dos alunos.

3.5.1 Mural Poético: Escrita Criativa

A literatura não apenas tem a palavra
em sua constituição material,
como também a escrita é seu veículo predominante.

(Rildo Cosson)

A proposta do mural poético dialoga com a perspectiva de Petit (2013), que compreende a leitura e a escrita como práticas fundamentais para a construção da subjetividade. Para a autora, ler envolve um “trabalho psíquico que permite encontrar um vínculo com aquilo que nos constitui, que nos dá lugar, que nos dá vida” (Petit, 2013, p. 68), trabalho esse que se concretiza e se aprofunda no momento da escrita.

Esse processo foi claramente observado durante as atividades de leitura e escrita realizadas pelos alunos da EJA, que, ao transformarem suas interpretações em textos autorais não apenas registraram suas reflexões, mas também compartilharam experiências, desejos, angústias e memórias nas produções. Afinal, como afirma (Cosson, 2022b, p. 17), “no exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”, e é por isso que “interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção”. Com efeito, a literatura nos faz viver melhor, pois amplia nossas experiências, possibilitando o contato com diferentes realidades e fortalecendo nossa sensibilidade e capacidade de reflexão.

Nesse sentido, a escrita criativa dos alunos aprofunda o processo de construção de sentidos iniciado na leitura. Como afirma Montes (2020, p. 71), “com a escrita, nossa velha e eterna atividade de busca de chave e construção de sentido se amplia extraordinariamente”, complementando que, enquanto escritores, “podemos deixar registradas nossas buscas e nossos achados – isto é, nossas leituras – e, assim, embarcar em empreitadas de sentido mais complexas e ambiciosas”. Ao mesmo tempo, enquanto leitores, “podemos compartilhar essas buscas e achados de outros; ficar perplexos ou nos deleitar com os universos de sentido que os outros construíram e torná-los parte do nosso, isto é, reescrevê-los” (Montes, 2020, p. 71). Portanto, as produções escritas dos alunos não foram apenas um exercício de registro, mas constituíram-se como um espaço de exploração e ampliação dos sentidos dos textos lidos.

Nesse processo cada estudante participou ativamente da construção de significados, compartilhou suas descobertas com os colegas e apresentou suas produções no mural para toda a comunidade escolar, consolidando sua autoria, sua expressão individual e a experiência coletiva de leitura e escrita (Fotografia 11). Ressalte-se, contudo, que algumas produções não foram expostas no mural a pedido dos próprios alunos, decisão que foi integralmente respeitada, em atenção à autonomia e à singularidade de cada participante.

Fotografia 11 - Mural da Escrita Criativa produzidas pelos alunos do 3 período da EJA - 2024



Fonte: Elaboração própria (2024).

No dia dedicado à elaboração do mural a pesquisadora organizou uma comemoração especial como forma de expressar agradecimento e reconhecimento pelo comprometimento dos estudantes ao longo das oficinas (Fotografia 12). O ambiente foi cuidadosamente preparado para transmitir acolhimento e celebração: foram servidos salgadinhos, refrigerantes e um bolo personalizado com a temática em homenagem a Carlos Drummond de Andrade (Fotografia 13), grande clássico da literatura brasileira, cuja linguagem poética e temática social enriquecem o ensino e a reflexão literária nas salas de aula.

Fotografia 12 - Homenagem aos alunos do 3º período da EJA pelo comprometimento durante a execução do projeto de pesquisa sobre poesia de Drummond- 2024



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Fotografia 13 - Homenagem ao autor Carlos Drummond de Andrade



Fonte: Elaboração própria (2024).

Na ocasião os alunos tiveram a oportunidade de relatar suas experiências, compartilhar percepções, comentar sobre os momentos mais marcantes das oficinas e refletir sobre os aprendizados adquiridos. Esse espaço de fala permitiu que cada estudante se sentisse valorizado, fortalecendo a sensação de pertencimento e a construção coletiva do conhecimento. Esse momento não se restringiu à comemoração festiva, mas também constituiu um momento de troca afetiva e reconhecimento, em que o aprendizado, a criatividade e a dedicação dos estudantes foram celebrados de maneira concreta e significativa, consolidando o impacto das oficinas na formação acadêmica e pessoal de cada participante.

Além disso, os alunos também aproveitaram o momento para registrar a experiência por meio de fotografias, individuais e coletivas, que simbolizaram a conclusão das oficinas e os vínculos construídos ao longo do percurso.

3.5.2 Sarau Literário: Vozes e Vivências

O Sarau Literário: Vozes e Vivências marcou a culminância das oficinas de leitura e escrita, oferecendo, aos participantes, a oportunidade de apresentar suas produções à comunidade escolar e valorizar sua autoria. Na semana que antecedeu o evento eles se

organizaram e convidaram funcionários e estudantes de outras turmas, demonstrando iniciativa e engajamento com a atividade proposta. Essa ação antecipada criou expectativa e contribuiu para a preparação do ambiente, garantindo a participação ativa de toda a comunidade escolar durante o sarau.

As apresentações ocorreram de diversas formas: recitação dos poemas, dramatizações e relatos, possibilitando, aos estudantes, compartilhar suas experiências, interpretações e criações de forma expressiva e significativa. Esse espaço de socialização valorizou a autoria dos alunos e reforçou a poesia como prática viva, oral e coletiva, ampliando o contato com a literatura para além da sala de aula. Sobre os eventos que envolvem esse tipo de atividades, Rildo Cosson traz a seguinte reflexão:

Para realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento como uma feira cultural. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer a reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar. (Cosson, 2022b, p. 68).

O sarau foi marcado por um clima de grande empolgação, com os alunos demonstrando entusiasmo e ansiedade para apresentar suas produções. Vale destacar que, antes do evento, houve um momento reservado aos ensaios, o que contribuiu para que todos se sentissem mais seguros e confiantes.

A maioria participou ativamente, incluindo estudantes mais tímidos. Como exemplo de dedicação e superação o aluno autista, S. P., que possui dificuldade de interação, integrou a apresentação da peça “Quadrilha”, mostrando envolvimento e coragem ao compartilhar sua interpretação diante do público. Essa experiência dialoga com o que afirma Pinheiro (2018, p. 46), ao destacar que “o teatro é uma arte que, como a poesia, lida com a emoção, com o sentimento, com a subjetividade”. O autor acrescenta ainda que “normalmente, alunos que participam desse tipo de atividade têm mais possibilidades de se tornarem leitores de poesia mais assíduos”, evidenciando a relevância de práticas artísticas integradas no processo de formação leitora.

Antes da leitura das produções, a aluna A. M. D. realizou uma breve exposição sobre a biografia de Drummond com o objetivo de apresentar o autor e contextualizar sua obra, permitindo que todos os presentes o conhecessem e compreendessem melhor as referências nos poemas dos alunos. Em relação às apresentações poéticas, estas seguiram uma sequência intencional: primeiro foi lido o poema original de Carlos Drummond de Andrade, em seguida o aluno recitou sua produção inspirada na obra. Esta ordem teve como objetivo permitir que os

presentes assimilassem a relação entre o poema de referência e a criação do estudante, facilitando a compreensão das inspirações e adaptações presentes nas produções dos alunos.

O sarau também contou com a participação dos professores, que se envolveram ativamente nas atividades propostas. Um dos docentes recitou o poema “E agora, Benedito”, de D. P. e D. R., e foi gratificante ver a reação dos alunos, os quais se alegraram ao ouvir sua produção sendo lida por um de seus professores, tornando o momento ainda mais especial e reforçando a valorização da autoria discente, além de fortalecer o vínculo entre alunos e docentes.

O aluno M. R. S., que escreveu o poema “No meio da escuridão”, após recitar sua obra para os presentes, fez um desabafo sobre o que aconteceu em sua vida quando entrou para o mundo das drogas. Foi um momento de comoção; o silêncio atento e as expressões de apoio mostraram o quanto seu relato tocou a todos. Essa experiência evidencia a ideia de Paz (1982, p. 49-50), quando afirma que “a poesia vive nas camadas mais profundas do ser”. Além disso, como destaca o autor, “o poema se nutre da linguagem viva de uma comunidade, de seus mitos, seus sonhos e suas paixões, isto é, suas tendências mais secretas e poderosas”, evidenciando como a experiência individual do aluno dialogou com sentimentos coletivos e universais.

Outra apresentação que chamou a atenção de todos foi a de uma aluna que ainda não havia sido alfabetizada e possui dificuldades para ler, mas que fez questão de participar do sarau. Ela decorou o poema “Na minha vida tinha um Pokemón”, de I. L. N., e o recitou com determinação, demonstrando coragem, empenho e o desejo de se envolver nas atividades, emocionando professores e colegas que acompanhavam a apresentação.

M. P. S. apresentou seu poema “No meio da estrada”, contando com a colaboração de três colegas, que realizaram a encenação enquanto o poema era recitado. Para a dramatização eles confeccionaram uma pedra de papel amassado com jornal e a pintaram de cinza, tornando a apresentação mais visual e expressiva. Ao final um dos colegas se postou diante da pedra por alguns segundos e depois saiu, enquanto outro a chutou, simbolizando que, nos momentos de dificuldade, cabe a cada um decidir que rumo seguir. Essa cena arrancou risos, encerrando a apresentação de forma memorável.

Após as apresentações foi solicitado que todos os presentes dessem as mãos. Enquanto isso, um dos alunos recitou o poema “Mãos dadas”, criando um momento de união e reflexão. Em seguida foi tocada a música “A Paz” (Heal The World)”, interpretada pelo cantor Daniel, uma versão em português do clássico sucesso de Michael Jackson, reforçando a atmosfera de harmonia, solidariedade e valorização da paz. Durante a execução da música foi possível

perceber que os participantes se encontravam sensibilizados pelas vivências apresentadas no evento.

A seguir estão algumas fotos do Sarau Literário, as quais registram momentos do evento (Fotografias 14 a 17).

Fotografia 14 - Conclusão do projeto aplicado



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Fotografia 15 - Dramatização do poema “Quadrilha”, de Drummond



Fonte: Elaboração própria (2024).

Fotografia 16 - Alunos do 3º período da EJA-2024, Colégio Estadual Benedito Lucimar Hesketh da Silva



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Fotografia 17 - Leitura do poema “Mãos dadas”, de Drummond



Fonte: Elaboração própria (2024).

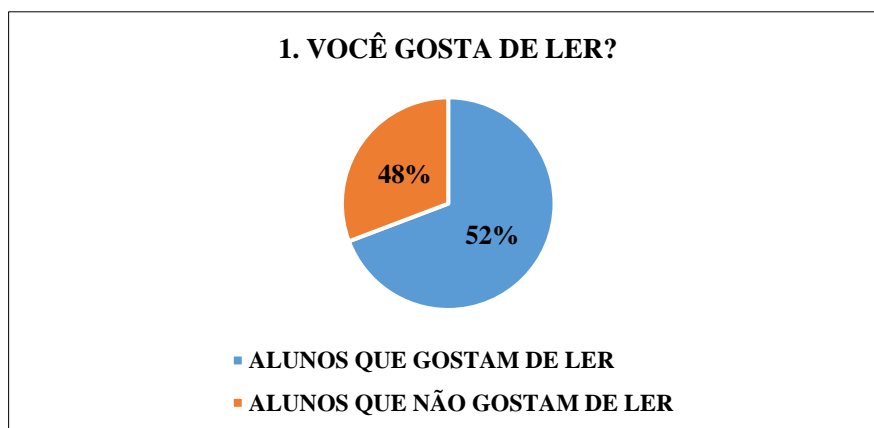
O encerramento do sarau foi um momento que marcou a vida dos estudantes; foi um momento em que a participação, a criatividade e o aprendizado dos alunos foram valorizados, deixando marcas afetivas que, de alguma forma, moldarão suas experiências futuras. E, confesso, senti-me emocionada ao acompanhar de perto cada apresentação, percebendo o envolvimento e a alegria dos alunos.

3.6 Vozes e reflexões dos estudantes: análise dos questionários (inicial e final)

Além das oficinas desenvolvidas, das anotações registradas em diário de campo e das observações sistemáticas, durante o projeto foram aplicados questionários iniciais e finais aos alunos da EJA com o objetivo de avaliar o impacto das atividades de leitura de poesia e de escrita criativa no aprendizado e no engajamento desses alunos. Dos 29 participantes que assinaram o TCLE autorizando a participação na pesquisa, 26 responderam a ambos os questionários, constituindo o grupo cujas respostas foram consideradas.

A seguir são mostrados os resultados do questionário inicial com o objetivo de identificar os hábitos de leitura dos estudantes, preferências literárias e experiências prévias com poesia e escrita criativa, servindo como base para avaliar o impacto das atividades propostas no projeto. A primeira pergunta aborda o hábito de leitura dos estudantes, permitindo identificar se possuem interesse pela leitura (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Questionário inicial - Pergunta 1



Fonte: Elaboração própria (2026).

Os dados apresentados no Gráfico 2 indicam que a maioria dos alunos, mas com margem pequena de diferença, demonstra apreço pela leitura: 52%, o que corresponde a 14 alunos que

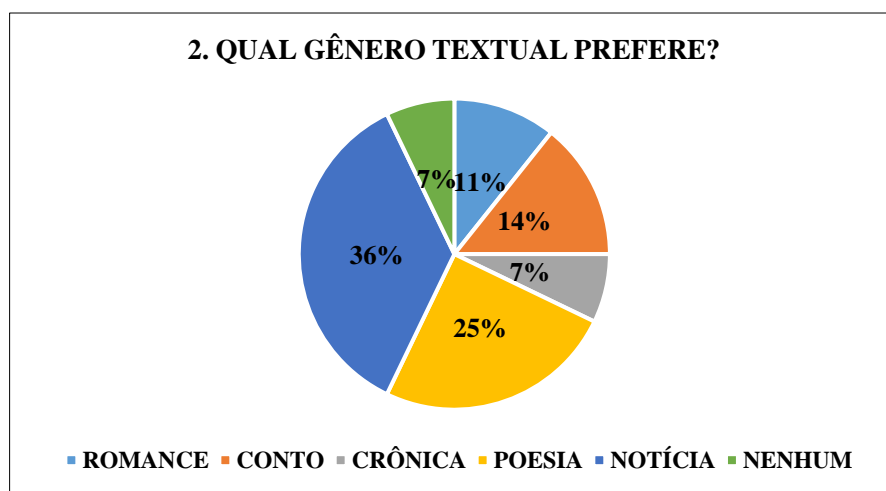
afirmam gostar de ler; enquanto 48%, equivalentes a 12 alunos, declaram não gostar. De modo geral esse resultado evidencia uma predominância positiva em relação ao hábito da leitura por parte dos estudantes da EJA. Contudo, ainda há uma parcela significativa de alunos que não se identifica com a prática da leitura, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas que a promovam de forma ampla.

A prática regular e insistente de leitura na escola se justifica, pois, de acordo com Cosson (2022b, p. 16): “Nosso corpo linguagem é feito das palavras com que o exercitamos; quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo-linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo”. Nesse sentido, o autor esclarece que o uso contínuo da linguagem, por meio da leitura e da escrita, é fundamental para que os alunos ampliem seu repertório linguístico e transformem as palavras em instrumentos de expressão e compreensão do mundo.

Cosson (2022b, p. 16) reforça que “ao usar as palavras, eu as faço minhas; do mesmo modo que você, usando as mesmas palavras, as faz suas. É por esse uso, simultaneamente individual e coletivo, que as palavras se modificam, se dividem e se multiplicam, vestindo de sentido o fazer humano”. Portanto, atividades pedagógicas que incentivem o contato constante com textos e promovam o uso da linguagem são essenciais para que os alunos possam expandir seu “mundo” e fortalecer suas habilidades de comunicação.

Dando continuidade, o Gráfico 3 apresenta as respostas dos alunos, evidenciando suas preferências por espécies dos gêneros literários (romance, conto, crônica e poesia) e não literários (notícia), permitindo compreender melhor seus interesses e afinidades com diferentes tipos de texto.

Gráfico 3 - Questionário inicial - Pergunta 2



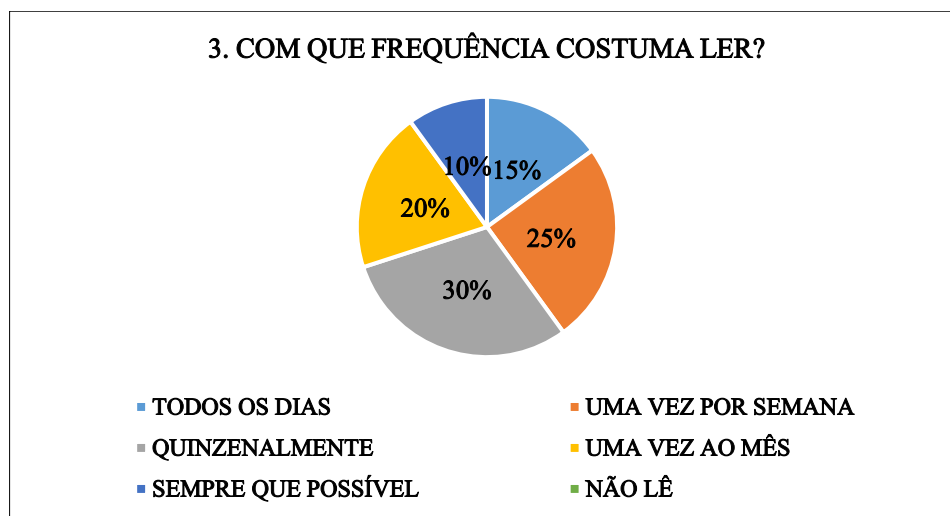
Fonte: Elaboração própria (2026).

Os resultados apresentados no Gráfico 3 indicam que o gênero textual mais apreciado pelos alunos é a notícia, com 36% das preferências (nove alunos), revelando maior interesse por textos informativos. Em seguida, a poesia surpreendentemente aparece com 25% (6 alunos), demonstrando uma valorização significativa por esse gênero. O conto ocupa a terceira posição, com 14% (quatro alunos), enquanto o romance foi escolhido por 11% dos estudantes (três alunos), evidenciando menor adesão aos textos mais longos. A crônica apresenta o menor percentual, com 7% (dois alunos), indicando que esse gênero desperta menos interesse entre a maioria dos participantes; talvez pela pouca familiaridade com ele ou até mesmo por sua difícil caracterização. Por fim, dois alunos (7%) afirmaram não ter preferência por nenhum dos gêneros textuais apresentados.

Quando questionados sobre outros tipos de texto de que gostam e que não estavam na lista os alunos afirmaram não ter preferência por nenhum e relataram não possuir o hábito de leitura, em grande parte devido à rotina intensa e cansativa de trabalho. Nesse contexto, Arroyo (2017, p. 35), em seu livro “Passageiros da noite: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa”, destaca que “a educação escolar só acontece se articulada às possibilidades e limites da formação e da humanização socioespacial dos educandos”. Ou seja, para que a aprendizagem seja significativa é preciso considerar a realidade concreta dos estudantes, incluindo suas experiências de vida, condições de trabalho, trajetórias educativas, bem como aspectos físicos e contextuais – como acesso à escola, infraestrutura e recursos de aprendizagem. A compreensão desse contexto é essencial para desenvolver práticas pedagógicas que promovam a inclusão e favoreçam a construção de habilidades de leitura e escrita entre os alunos da EJA.

A terceira pergunta do questionário objetivava investigar em que medida os alunos se dedicam à leitura, permitindo avaliar seu engajamento com essa prática. Os dados estão no Gráfico 4. Em relação à frequência de leitura dos estudantes, os dados apresentados no gráfico mostram o seguinte resultado: apenas 12%, o que corresponde a 3 alunos, afirmam ler todos os dias. Já 19% (5 alunos) relatam ler uma vez por semana, enquanto 23% (6 alunos) leem quinzenalmente. Outros 15% (4 alunos) indicam realizar leituras uma vez ao mês, e 8% (2 alunos) afirmam ler sempre que possível, sem uma regularidade definida. Por fim, 23%, também correspondentes a 6 alunos, declaram não ter o hábito de leitura.

Gráfico 4 - Questionário inicial - Pergunta 3

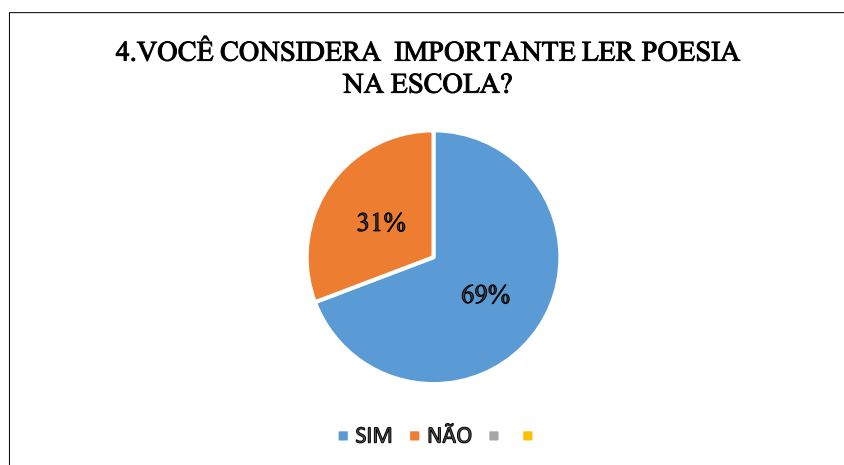


Fonte: Elaboração própria (2026).

Estes dados revelam que a maioria dos estudantes não mantém uma prática leitora frequente, o que evidencia a necessidade de incentivar a leitura de forma contínua no contexto escolar. Nesse sentido, Cosson (2022b, p. 40) ressalta que “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”, destacando que a leitura vai além de uma atividade individual, constituindo-se como um instrumento fundamental de interação, formação e participação social e que, por isso, deve ser incentivada.

A seguir, no Gráfico 5, tem-se a análise das respostas dos alunos sobre a importância da leitura de poesia na escola, cujo objetivo era compreender como eles avaliam esse gênero.

Gráfico 5 - Questionário inicial - Pergunta 4



Fonte: Elaboração própria (2026).

De acordo com os dados, a maioria dos alunos considera a leitura de poesia importante na escola, sendo que 69% (18 alunos) afirmam que sim, enquanto 31% (8 alunos) não a

consideram relevante. Esses resultados indicam que este tipo de leitura é valorizado e apreciado por esta turma da EJA. É importante ressaltar que, na questão 2, apenas seis alunos afirmaram gostar de poesia, o que mostra que, mesmo aqueles que não se identificam com o gênero, reconhecem sua importância no contexto escolar.

Sobre esse aspecto vale recorrer à reflexão de Pilati (2018, p. 12), segundo a qual “a arte e a poesia podem dar uma contribuição decisiva para a formação dos jovens nos contextos escolares, especialmente aqueles de classes menos favorecidas social e economicamente”. Tal afirmação evidencia que a literatura se configura como uma estratégia pedagógica eficaz para despertar o interesse pela leitura e promover o engajamento dos alunos com práticas culturais e literárias. Traz-se, na sequência, algumas justificativas dos estudantes sobre a importância da leitura de poesia na escola.

“A poesia mexe com os nossos sentimentos e me faz pensar sobre os acontecimentos. A poesia me deixa viva”.

“Através da poesia aprendemos muitas coisas sobre o mundo e também podemos distrair a cabeça”.

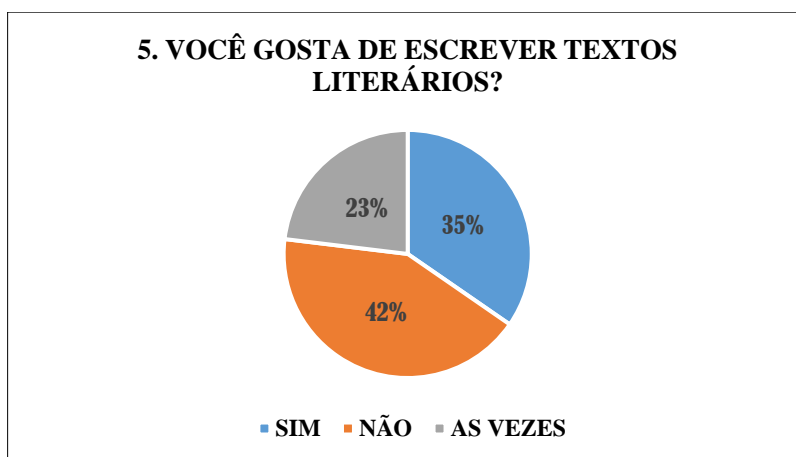
“Às vezes não temos tempo pra ler em casa ou em outro lugar porque a correria é muita e na escola é uma oportunidade”.

“Eu não tenho tempo de ler nada em casa porque trabalho o dia todo, então na escola e posso ler e aprender com os poemas”.

“Acho que a poesia é importante pra vida da gente porque ela mostra muitas coisas que acontecem no mundo”.

No Gráfico 6 estão as respostas da questão cujo objetivo era avaliar o interesse dos alunos pela escrita de textos literários.

Gráfico 6 - Questionário inicial - Pergunta 5



Fonte: Elaboração própria (2026).

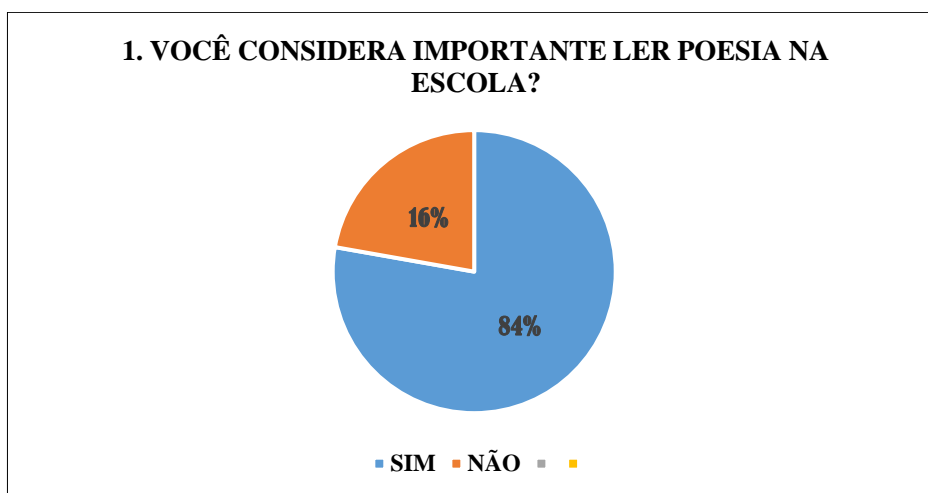
Partindo da interpretação do gráfico, os resultados mostram que 35% (9 alunos) afirmam que apreciam a escrita de textos literários; 42% (11 alunos) disseram que não se interessam; e 23% (6 alunos) responderam “às vezes”. Estes dados indicam que, embora parte dos estudantes se interesse pela escrita de textos literários, há uma parcela significativa que apresenta resistência ou interesse por essa prática. Isso ocorre, em grande parte, porque muitos associam a escrita criativa a uma elaboração estética mais sofisticada e acabam por ficar paralisados ante a possibilidade/necessidade de expressão subjetiva. Em alguns casos, também porque a relacionam com tarefas obrigatórias, correção de erros e avaliações formais, o que gera desinteresse. Além disso, estudantes da EJA frequentemente enfrentam desafios relacionados à alfabetização tardia e a lacunas no aprendizado, fatores que contribuem para a dificuldade na escrita.

Nesse contexto, Zilberman (2012, p. 80) afirma que é preciso uma política educacional que vise "dar acesso à leitura e à escrita para todos, alfabetizando-os eficientemente", acrescentando ainda que é necessário "adotar uma metodologia de ensino da literatura que não se fundamente no endosso submisso da tradição, na repetição mecânica e em critérios ou conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer pela leitura de textos, ficcionais ou não". Somente assim será possível transformar a prática de leitura e escrita em experiências significativas, capazes de envolver os alunos, consolidando a prática de escrita como instrumento de expressão, reflexão e construção do conhecimento.

Após a análise detalhada do questionário inicial, procedeu-se à avaliação do questionário final, composto por duas perguntas, cujo propósito era investigar o impacto das atividades de leitura de poesia e de escrita criativa sobre o interesse, a percepção e a experiência literária dos alunos.

Ao comparar os resultados obtidos no início e no final do projeto, percebe-se que em relação à primeira pergunta, Você considera importante ler poesia na escola?, houve um aumento no reconhecimento da importância da leitura de poesia na escola. No questionário inicial, 69% dos alunos (18) afirmaram considerar a leitura de poesia importante, enquanto 31% (8 alunos) não a valorizavam. Já no questionário final esse percentual subiu para 84% (21 alunos) que reconheceram a importância da poesia, reduzindo para 16% (4 alunos) os que não a consideraram relevante (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Questionário final - Pergunta 1

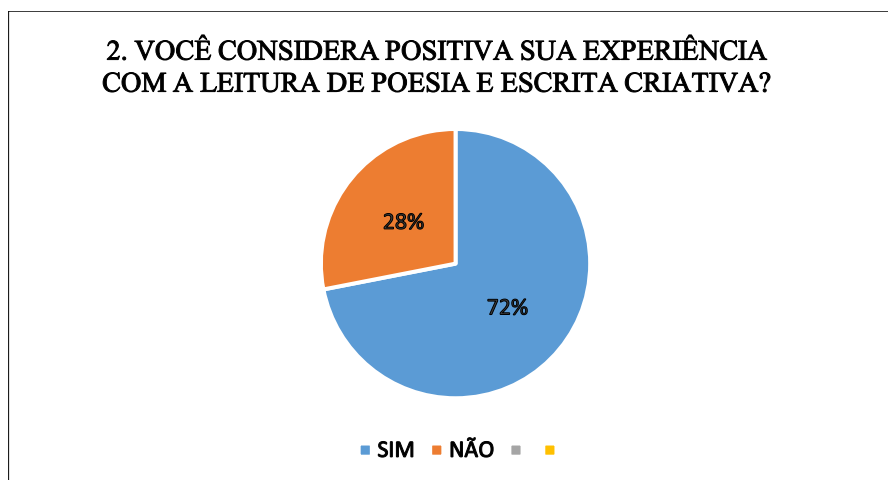


Fonte: Elaboração própria (2026).

De acordo com Cosson (2022b, p. 29) “cabe ao professor criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que estão inseridos”. Muitos alunos inicialmente demonstraram pouco interesse pela poesia, em grande parte devido à forma como esse gênero é trabalhado em sala de aula pelos professores. Mas os dados apresentados no Gráfico 7 indicam que as atividades desenvolvidas ao longo do projeto contribuíram para fortalecer a percepção dos estudantes sobre a importância da leitura de poesia, mostrando avanço no interesse e na valorização desse gênero literário.

A questão 2 teve como objetivo avaliar o impacto das atividades desenvolvidas na sequência didática e verificar como elas contribuíram para o interesse, o envolvimento e a aprendizagem dos alunos. A maioria dos alunos considerou positiva sua experiência com a leitura de poesia e a escrita criativa: 72%, ou seja, 19 alunos; enquanto 28%, aproximadamente 7 alunos, responderam que não (Gráfico 8). Esses resultados mostram que o projeto contribuiu de forma significativa para o interesse e envolvimento dos estudantes com a literatura e a produção textual, embora ainda exista um grupo que não se sentiu totalmente beneficiado pela experiência.

Gráfico 8 - Questionário final - Pergunta 2



Fonte: Elaboração própria (2026).

A seguir alguns comentários dos alunos sobre suas experiências com a leitura de poesias e a escrita dos textos.

“Foi muito bom aprender mais sobre poesia na aula de Português”.

“Eu gostei de ler esses poemas do Drummond porque falam de coisas que a gente conhece, então fica mais fácil entender”.

Eu gostei da parte de leitura dos textos, mas da parte que era pra escrever eu não gostei muito porque tenho dificuldade pra colocar minhas ideias no papel”.

“Adorei escrever poemas individual e com a minha colega. Tive dificuldade, mas quando a senhora explicou ficou mais fácil”.

“Acho que minha experiência foi muito boa, pois aprendi muita coisa lendo esses poemas. Também gostei de escrever”.

Enfim, por meio dos questionários verificou-se que uma grande parte dos estudantes já demonstrava interesse pela leitura e que, mesmo alguns que inicialmente não gostavam, passaram a apreciar a prática ao final das oficinas.

4 Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi analisar de que forma a leitura de poemas de Carlos Drummond de Andrade pode auxiliar na formação de leitores literários na EJA – Ensino Médio, bem como investigar como essa experiência contribui para a reflexão crítica e a criatividade dos estudantes. Conforme afirma Pilati (2018, p. 96): “É o estudante que tem o protagonismo das atividades, pois ele é constantemente estimulado a refletir, debater, escrever e ler autonomamente, de forma a construir o seu próprio conhecimento a respeito de um determinado texto ou tema abordado”. Assim, durante a execução do projeto o aluno foi colocado como protagonista na construção do próprio conhecimento, já que suas experiências e vivências foram integradas às atividades e leituras realizadas.

Em busca de resposta para o problema apresentado, recorreu-se à sequência didática proposta por Cosson (2022b), a qual se mostrou um caminho metodológico eficaz para aproximar os alunos da leitura de poemas. Foram aplicadas quatro oficinas pedagógicas, organizadas de forma a favorecer o contato dos estudantes com os poemas de Drummond por meio da leitura, da interpretação dos textos e da produção escrita criativa, visando promover a participação ativa, a reflexão crítica e o desenvolvimento da competência leitora e escrita.

No que diz respeito à escolha do autor, como afirma Achcar (2000, p. 116), “grandes poetas têm grande influência na cultura a que pertencem, deixam marcas na língua, na sensibilidade, no pensamento”, evidenciando o impacto de sua obra não apenas na literatura, mas também na formação cultural e intelectual dos leitores. Carlos Drummond de Andrade, como autor clássico da literatura brasileira, é um exemplo claro dessa influência, cujas poesias continuam a moldar o pensamento e a sensibilidade de diversas gerações, o que justifica tal escolha.

Em relação aos poemas selecionados, o propósito foi aproximar o universo literário das vivências e experiências dos alunos, permitindo que se identificassem com os textos e reconhecessem a literatura como parte de seu cotidiano. Além disso, buscou-se estabelecer conexões entre a linguagem poética e suas experiências diárias, promovendo reflexão sobre questões existenciais e sociais presentes em suas realidades, bem como favorecendo a construção de sentidos que vão além da mera decodificação formal do texto.

Nesse sentido, a proposta desenvolvida dialoga com a reflexão de Cosson (2022b, p. 16), que destaca que “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se

constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos”. Decerto, a vivência com a poesia em sala de aula possibilitou que os alunos se apropriassem da linguagem de forma mais autônoma, crítica e significativa, ampliando suas formas de leitura e expressão.

De acordo com as observações, anotações e análises dos questionários aplicados durante a execução do projeto e das oficinas realizadas, pôde-se verificar que o propósito da pesquisa foi alcançado. As atividades desenvolvidas conseguiram estimular o interesse dos estudantes pela poesia, promover a participação ativa nas oficinas e favorecer tanto a interpretação literária quanto a produção de textos criativos. A maioria dos alunos conseguiu perceber o propósito da poesia, que, segundo Candido (2004), consiste em ampliar nossa compreensão sobre a vida e nos humanizar. Porém, cabe ressaltar que nem tudo foi perfeito. Houve momentos de dificuldades ao longo do projeto. A principal delas foi a ausência de alguns alunos, que não participaram de todas as oficinas e que, por isso, não conseguiram concluir as atividades propostas. Além disso, observou-se limitações relacionadas ao tempo reduzido das aulas, à conciliação entre trabalho e estudo por parte dos estudantes e aos diferentes estágios de defasagem de leitura e escrita presentes na turma, o que exigiu constantes retomadas e adaptações metodológicas. Também se verificou, em determinados momentos, que alguns alunos apresentaram certa resistência inicial à leitura poética, possivelmente decorrente de experiências escolares anteriores pouco significativas com a literatura.

Enfim, os desafios e aprendizados vivenciados ao longo da pesquisa mostram que cada experiência deixa sua marca, como afirma Lajolo (2001, p. 44): “a literatura é porta para vários mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem”. E, ainda de acordo com a autora, os mundos que ela cria “não desfazem na última página de um livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanece no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um”.

REFERÊNCIAS

- ACHCAR, Francisco. **Carlos Drummond de Andrade**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 54. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. Prefácio de Afonso Romano Sant'anna. 37. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 2024.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 54. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boitempo & A falta que ama**. Rio de Janeiro: Sabiá, 1968.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Claro enigma**. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1940.
- ANDRADE, Fábio de Souza. Trouxeste a chave? Poesia e memória em Carlos Drummond de Andrade. *In*: MOURA, Murilo Marcondes de (org.). **Caderno de leituras: Carlos Drummond de Andrade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 95.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. **Elogio da dificuldade: formar um leitor de literatura. A leitura, outra revolução**. São Paulo: Sesc-SP, 2017.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ÁPORO. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 12 de agosto de 2025.
- ARAÚJO, Fernanda de; MARTINS, Geraldo Vicente. Antologia poética de Drummond: uma análise dos campos lexicais da seção “Um eu todo retorcido”. **Acta Semiótica et Lingvística**, João Pessoa, v. 25, n. 2, p. 103, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/50448>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. **Coração partido: uma análise da poesia reflexiva de Drummond**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA - itinerários pelo direito a uma vida justa**. 6. reimpr. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 38-47.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Rita de Cássia. **Carlos Drummond de Andrade**: seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 33. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2025.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. Inquietudes na poesia de Drummond. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1997. p. 93-122.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CHAVES, Rita. **Carlos Drummond de Andrade**. Ilustrações de Pedro Celso C. Souza. São Paulo: Scipione, 1993.

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. 6. reimpr. São Paulo: Contexto, 2022a.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. 1. ed. 6. reimpr. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2022b.

CUNHA, Andréia Ferreira de Melo. A leitura literária em tempos de pandemia: dúvidas, reflexões e enfrentamentos. *In*: SILVA, Célia Sebastiana da; VIEIRA, Ilma Socorro Gonçalves; FARIA, Vivianne Fleury de (org.). **Leitura literária e formação do leitor na educação básica**. Goiânia: CIAR/UFG, 2025. *E-book*. p. 13-27. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/leitura-literaria-e-formacao-do-leitor-na-educacao-basica/assets/pdf/leitura-literaria-e-formacao-do-leitor-na-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2026.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, Ceylla de Souza; SILVA, Célia Sebastiana da. O clássico na literatura de cordel e o processo de formação do leitor literário. *In: SILVA, Célia Sebastiana da; VIEIRA, Ilma Socorro Gonçalves; FARIA, Vivianne Fleury de (org.). **Leitura literária e formação do leitor na educação básica**. Goiânia: CIAR/UFG, 2025. *E-book*. p. 89-101. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/leitura-literaria-e-formacao-do-leitor-na-educacao-basica/assets/pdf/leitura-literaria-e-formacao-do-leitor-na-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2026.*

HOUDART-MÉROT, Violaine. Da crítica de admiração à leitura “scriptível”. *In: , Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (ed.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 103-116.*

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação do leitor no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LORDELO, Jeane Alice da Silva Leite. **Retratos de família na poética de Carlos Drummond de Andrade**. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2023. Disponível em: <https://ri.ucs.br/server/api/core/bitstreams/645b50b2-3638-4b64-9793-88192581829a/content>. Acesso em: 20 fev. 2026.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia não é difícil**. 1. ed. São Paulo: Biruta, 2012.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução Cícero Oliveira. 1. ed. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

MORAES, Lygia Marina. **Conheça o escritor Carlos Drummond de Andrade**. Rio de Janeiro: Record, 1977.

MORICONI, Ítalo. **Como e por que ler a poesia brasileira do século XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MOURA, Murilo Marcondes de. Itinerário de Drummond. *In: MOURA, Murilo Marcondes de. **Caderno de leituras: orientação para o trabalho em sala de aula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 13-17.*

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidili. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula**: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.

ROUXEL, Annie. Ensino de literatura: experiência estética e formação do leitor. *In*: ALVES, José Hélder Pinheiro (org.). **Memórias da Borborema 4**: discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 19-35.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Drummond**: o gauche no tempo. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Carlos Drummond de Andrade**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

SILVA, Célia Sebastiana da. Carlos Drummond de Andrade e a modernidade literária. **Temporis[ação]**, Goiás, v. 1, n. 10, p. 1-9, 2010. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/36/pdf>. Acesso em: 14 mar. 2026.

SILVA, Célia Sebastiana da. **Consciência crítica na prosa de ficção de Carlos Drummond de Andrade**. 2006. 200 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3670/1/2006_C%C3%A9lia%20Sebastiana%20Silva.pdf. Acesso em: 14 mar. 2026.

SILVA, Célia Sebastiana da. Drummond: de notícias e não-notícias fazem-se a crônica, o conto e a poesia. **Cerrados**, Brasília, v. 17, n. 26, p. 207-218, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/13745/12068>. Acesso em: 14 mar. 2026.

SILVA, Célia Sebastiana da; FARIA, Vivianne Fleury. Em defesa do direito de ler. *In*: DALVI, Maria Amélia *et al.* **Literatura e educação**: história, formação e experiência. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018. p. 104-110.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. O diário de leitura como ferramenta didática: subjetividade, construção de sentidos e fruição. *In*: MICHELLI, Regina; GREGORIN FILHO,

José Nicolau; GARCÍA, Flavio (org.). **A literatura infantil/juvenil entre textos e leitores: reflexões críticas e práticas leitoras**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020. p. 93-121.

SANTOS, Vânia de Oliveira Resende Santos. **A poesia de Mario Quintana e a formação de leitores literários críticos na educação de jovens e adultos (EJA)**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tesdeserver/api/core/bitstreams/34df3b03-e4b6-4b54-9d85-c25c3ad6b4b1/content>. Acesso em: 14 mar. 2026.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 13. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.