

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA AMÉLIA DALVI

DRUMMOND, A CRÍTICA E A ESCOLA:
a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio

VITÓRIA
2010

MARIA AMÉLIA DALVI

DRUMMOND, A CRÍTICA E A ESCOLA:

a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens (verbal).

Orientadora Prof.^a Dr.^a Cleonara Maria Schwartz.

VITÓRIA

2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

D152d Dalvi, Maria Amélia, 1983-
Drummond, a crítica e a escola : a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio / Maria Amélia Dalvi. – 2010.
240 f. : il.

Orientadora: Cleonara Maria Schwartz.
Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Andrade, Carlos Drummond de, 1902-1987. 2. Chartier, Roger, 1945-. 3. Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio. 4. Livros didáticos. 5. Literatura - Estudo e ensino. 6. Ensino médio. I. Schwartz, Cleonara Maria. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

DRUMMOND, A CRÍTICA E A ESCOLA: A INVENÇÃO DE UM POETA
NACIONAL PELO LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO MÉDIO

DE

MARIA AMÉLIA DALVI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens (verbal).

Vitória, _____ de _____ de 2010

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Andréia Penha Delmaschio (Ifes/Serra)

Prof. Dr. César Pereira Cola, suplente (Ufes/PPGE)

Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo (Ufes/PPGE)

Prof.^a Dr.^a Cleonara Maria Schwartz, presidente (Ufes/PPGE)

Prof.^a Dr.^a Fabíola Simão Padilha Trefzger (Ufes/PPGL)

Prof.^a Dr.^a Letícia Malard (UFMG)

Prof.^a Dr.^a Moema Lúcia Martins Rebouças (Ufes/PPGE)

Para João Gregório e Wilberth, com todo o meu amor.
Para Cleonara, com admiração, respeito, afeto e gratidão.

Agradeço a contribuição especial
de João Gregório e Wilberth, sem os quais seria impossível inventar a vida;
de mamãe, cumplicidade ao telefone que faz o dia-a-dia menos esquisito;
de papai, otimismo que inspira coragem diante dos problemas;
de Cleonara, orientação madura, ética e honesta – exemplar, no melhor sentido;
da banca de qualificação 1 e 2, com apreciações e senões que não poderiam ser mais úteis;
da banca de defesa de tese, que, solidariamente, aceitou o tempo exíguo para a leitura;
da Secretaria do PPGE, que foi gentil em todas as etapas, desde a inscrição no Processo Seletivo para ingresso;
de Lillian DePaula e Sara Novaes, com o infalível auxílio em língua estrangeira;
dos colegas da turma 06 do doutorado, parceria que fez o cotidiano mais leve;
da Fapes, financiamento que permitiu o desenvolvimento inicial deste trabalho;
das Bibliotecas Central e do Centro de Educação e seus bibliotecários;
da equipe do CCJE/Ufes, acolhida que, durante o processo de escrita, foi fundamental;
dos amigos, (ex)colegas de trabalho, (ex)alunos e, principalmente, (ex)professores;
das instituições por que passei, como aluna e, depois, como professora;
do PPGE/Ufes.

RESUMO

Este trabalho se ocupa da “invenção” de Carlos Drummond de Andrade como “o primeiro grande poeta público do Brasil”, a partir da veiculação reiterada de estereótipos poéticos e literários, quer pela crítica especializada e pela historiografia que engendra, quer, principalmente, pelo livro didático de ensino médio. Caracteriza-se como uma pesquisa de cunho bibliográfico-documental, cuja principal fonte é escrita e impressa. Sua orientação teórica concerne à História Cultural de matriz francesa, dialogando especialmente com noções do pensamento de Roger Chartier (objeto cultural, representações culturais, práticas culturais, comunidades de interpretação e apropriação). Toma como *corpus* de trabalho um dos livros didáticos selecionados e bem avaliados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), na edição de 2008, para o ano letivo de 2009, a saber, *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Conclui que é no mínimo curioso que se aceite como um dos melhores livros didáticos brasileiros (ou seja, um dos mais bem avaliados pelo PNLEM) para a formação do leitor literário de nível médio obra na qual um autor paradigmático de nossa experiência coletiva, no caso, Carlos Drummond de Andrade, seja apresentado de modo fragmentado e sensivelmente interessado, desarticulado de toda a sua importância como um pensador politizado de cultura, pois a imagem que lhe foi decalcada não corresponde às intenções de uma poesia corrosiva, incessantemente metalinguística, autofágica e autocrítica, que problematizou de modo evidentemente provocativo alguns dos pilares da vida brasileira: a religiosidade (em opção explicitamente ateia), a família, a infância, a ideia de nacionalidade, o corpo e o gozo, o bom-gosto burguês médio, o beletismo e o bacharelismo. Além disso, entende que a representação da sociedade (e, conseqüentemente, da literatura e dos autores e obras nacionais) construída pelos livros e manuais didáticos corresponde a uma reconstrução, que tende mais a apresentar a sociedade (e a literatura, seus autores e obras, seus leitores) do modo como que se gostaria que ela fosse do que do modo como ela é; defende, pois, que investigar o Drummond reconstruído (ou seja, construído a partir da construção de sua figura autoral) pelos livros didáticos permite supor que literatura, que autores, que obras e que leitores a sociedade e, assim, a escola gostariam de ter, a despeito daqueles que efetivamente têm. No entanto, esta pesquisa não quer pressupor a “demonização” do livro didático, pois entende que o manual escolar pode ser um espaço de rasura: não se pode prever ou controlar a apropriação que dele se faz.

Palavras-chave: Carlos Drummond de Andrade. Livro didático. Ensino de literatura. Ensino Médio. Roger Chartier. PNLEM.

ABSTRACT

The present study examines the “invention” of Carlos Drummond de Andrade as “the first great public Brazilian poet”, thanks to the reiteration of stereotypes put into circulation either through specialized criticism and the historiography it engenders or, and most especially, through the school books used in secondary education. The present research is characteristic of the bibliographic documented type, whose main source is that of written and published works. Its theoretical guideline concerns Cultural History of French origin, especially in dialogue with some concepts elaborated by Roger Chartier (cultural object, cultural representations, cultural practices, communities of interpretation and appropriation). As corpus of investigation, the book selected is one of the books evaluated and elected by the National Program for Didactic Books for Secondary Education (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM), sponsored by the Brazilian Education Department, in its 2008 edition, for use in the academic year of 2009. The conclusion of this study highlights the curious fact that one of the best didactic books for the formation of literary readers of secondary education, according to the PNLEM verdict, presents the work of a paradigmatic author of our collective experience, namely, Carlos Drummond de Andrade in a fragmented and partial way, disarticulated from the important role he holds as a thinker of cultural politics. This is so because the image represented does not correspond to his corrosive, metalinguistic, autophagic and autocritical poetry, one that problematizes, in an evidently provocative way, some of the pillars of Brazilian lifestyle: religiosity (in his explicitly atheist option), family, childhood, the idea of nationality, body and pleasure, the sense of taste of the average bourgeoisie, the belle-lettres and academia. It is also made clear that the representation of society (and, consequently, of literature its authors and works) built by didactic books and manuals correspond, in truth, to a reconstruction which leans more towards the presentation of society (and literature, its authors and works, its readers) the way one wished they were, instead of the way they actually are. Thus, this research verifies that by investigating a reconstructed Drummond (that is, one put together by considering the authorial figure), by examining didactic books, it becomes possible to imagine the kind of literature, authors, and readers society, and, in that vein, schools would like to have, regardless of what they do in fact have. Nevertheless, this research does not intend to “demonize” the didactic book, for it is clear that the school manual is also a space for erasures: one cannot foresee or control the appropriation which may take place.

Key-words: Carlos Drummond de Andrade. School book. Teaching literature. Secondary school. Roger Chartier. PNLEM.

O problema não é inventar. É ser inventado hora após hora e nunca ficar pronta nossa edição convincente.

(Carlos Drummond de Andrade, in *Corpo*, 1984)

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1. A EMERGÊNCIA DO OBJETO DE ESTUDO	16
2. A INVENÇÃO DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE PELOS ESTUDOS LITERÁRIOS	40
2.1 A crítica literária	52
2.2 A historiografia literária	74
3. OS LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO	86
3.1 Pesquisas sobre o livro didático	86
3.2 Pesquisas sobre o ensino de literatura e os livros didáticos	107
4. QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO	122
5. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO PARA O ENSINO MÉDIO: LÍNGUA PORTUGUESA, 2009	136
6. O LIVRO DIDÁTICO INVENTADO PELO PNLEM 2009 E O LIVRO DIDÁTICO INVENTADO PELA PRÁTICA DA DOCÊNCIA E DA PESQUISA	164
7. UM DRUMMOND INVENTADO PELO LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO MÉDIO	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS	218
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	222

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho se ocupa da “invenção” de Carlos Drummond de Andrade como “o primeiro grande poeta público do Brasil”, no dizer de Otto Maria Carpeaux (*apud* HOLANDA, 1996, p. 501), a partir da veiculação reiterada de certos estereótipos poéticos e literários, quer pela crítica especializada e pela historiografia que engendra, quer, *principalmente*, pelo livro didático de ensino médio. Sua orientação teórica concerne à História Cultural de matriz francesa, dialogando especialmente com alguns conceitos próprios ao pensamento de Roger Chartier.

A nossa temática é, pois, a invenção de Carlos Drummond de Andrade como “primeiro grande poeta público do Brasil” pelo contemporâneo livro didático de língua portuguesa e literatura destinado ao ensino médio. Tomamos como *corpus* de trabalho um dos livros didáticos selecionados e recomendados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio, na edição de 2008, para o ano letivo de 2009 (SECRETARIA, 2008). Trata-se de *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado pela editora Atual. A necessidade deste recorte impôs-se em função do sem-número de aspectos a serem analisados na obra didática examinada e também em função da própria orientação teórica eleita, que exige um olhar micrológico para o *corpus* – mas não desconsideramos, em momento algum, outras obras didáticas de perfil semelhante.

Em um primeiro momento, ao tratarmos da emergência do objeto de estudo, mostraremos as razões que nos despertaram interesse pela temática em pauta, observando que esta se insere em uma área de confluência: de um lado, a crítica e a historiografia literárias; e, de outro lado, a questão do ensino de literatura no ensino médio (ou, mais precisamente, o ensino da poesia de um autor paradigmático da literatura brasileira via livro didático).

No segundo capítulo, nosso objetivo é apresentar como Carlos Drummond de Andrade é dado a ler pela crítica e pela historiografia literárias. Neste momento, resgataremos nossa pesquisa de mestrado, procurando fornecer uma espécie de mapeamento da principal produção crítico-histórica em torno da figura de Drummond como poeta público ou poeta nacional.

Em seguida, no terceiro capítulo, sinalizaremos algumas hipóteses, em articulação à produção acadêmico-científica mais recente, no que concerne aos livros didáticos e ao ensino de literatura no ensino médio a partir do exame dos livros didáticos. O objetivo desse nosso capítulo é mostrar como se tem dado o ensino de literatura no ensino médio e o papel do livro didático neste processo, de acordo com a produção acadêmica especializada. Perguntamos o que os estudos têm priorizado, se há outros estudos (além do nosso) que focalizam a figura de um ou mais autores, etc.

No quarto capítulo, faremos uma exposição dos princípios teóricos que nos norteiam. Traremos categorias conceituais próprias ao pensamento de Roger Chartier (na confluência entre História Cultural e Sociologia da Escrita) que nos auxiliem a pensar nosso objeto e que nos viabilizem a proposição de respostas às indagações deste trabalho. Caracterizaremos a pesquisa e apresentaremos os seus procedimentos de produção e análise de dados. Desde já, ressaltamos que em nossa pesquisa, de cunho bibliográfico-documental, a principal fonte é escrita e impressa: um dos principais livros didáticos de língua portuguesa e literatura que têm circulado nas escolas brasileiras de ensino médio na contemporaneidade.

O quinto capítulo descreverá o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio, a partir de informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação, e em seguida se dedicará a apresentar o Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa 2009, distribuído em 2008 pela Secretaria de Educação Básica e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação às escolas públicas inscritas no Programa, para a escolha do livro didático a ser adotado no ano

subsequente. Na leitura que fazemos do Catálogo, procuramos lançar luz sobre algumas estratégias retórico-discursivas e sobre algumas artimanhas linguísticas que terminam por cristalizar certas representações a respeito do professor da educação básica – o que, por sua vez, se perpetua em práticas culturais engessadas etc.

O sexto e o último capítulo, o sétimo, intimamente relacionados, principiaram por esclarecer mais detidamente as razões de nosso recorte de trabalho e da eleição de nosso *corpus*, para, em seguida, apresentarem a obra didática com que trabalhamos bem como seus autores. Entendem, em consonância com o pensamento de Chartier (2002), que a materialidade do livro deve ser considerada na elaboração de explicações ou respostas para as questões que propusemos, razão pela qual consideram não apenas o texto verbal mas também o texto visual para as análises de Cereja e Magalhães (2004). Por fim, cotejam o livro-*corpus* com outras obras didáticas de língua e/ou literatura destinadas ao ensino médio, atentando para as permanências e para as diferenças que podem ser identificadas. Na conclusão, como era de se esperar, responder-se-á às questões iniciais.

Enquanto configurávamos estas primeiras intenções, de que os capítulos parcialmente resumidos acima dão mostras, tínhamos em mente que o historiador, narrando os “acontecimentos”, propõe uma explicação – explicação que não está pronta e acabada nos documentos ou fontes, explicação que precisa ser inventada pelo pesquisador a partir do material disponível: ou seja, a partir das informações contidas nos documentos ou fontes em articulação aos paradigmas interpretativos existentes, seja no âmbito teórico-científico ou estético-literário (PESAVENTO, 2004). Portanto, se quisermos historiografar a invenção de Carlos Drummond de Andrade como poeta nacional pelo livro didático de língua portuguesa e literatura destinado ao ensino médio, teremos que lançar mão de algumas categorias do referencial teórico que elegemos. No caso, em consonância com a leitura proposta por Pirola (2008) para o pensamento de Roger Chartier, optamos por trabalhar com os conceitos de

objeto cultural, representações culturais, práticas culturais, comunidades de interpretação e apropriação, embora façamos questão de ressaltar que entendemos, no pensamento de Chartier, o conceito de representação como necessariamente articulado às práticas de sujeitos situados/inseridos sócio-historicamente.

A todos estes conceitos (objeto cultural, representações culturais, práticas culturais, comunidades de interpretação e apropriação), como sinaliza Pirola (2008), está atrelada a noção de que um fato nunca é um fato: o que se tem ou pode ter é a representação (social e historicamente construída) do fato. Estas representações referem-se a conjuntos de ordenações simbólicas que permitem não apenas dar significado à realidade, mas produzi-la (CHARTIER, 1990) – nesse sentido, a representação não se dá a ver como evidência do passado, mas como uma atividade de sujeitos (individuais e coletivos) imersos em contextos sociais, históricos, políticos e culturais. Assim, a leitura que propomos da historiografia e da crítica literária a respeito da poesia de Drummond, bem como de sua invenção pelo livro didático de ensino médio é feita pela identificação daquilo que foi passível de ser representado, e não necessariamente daquilo que a historiografia, a crítica e principalmente o livro didático pretendiam representar.

Com Alain Choppin (2004), como já sinalizamos no resumo deste trabalho, suspeitamos que a representação da sociedade, da literatura e dos autores e obras nacionais construída pelos livros e manuais didáticos corresponde, na realidade, a uma reconstrução, que tende mais a apresentá-los do modo como que se gostaria que fossem do que do modo como são. Parece-nos, assim, que investigar o Drummond reconstruído (ou, como temos dito, “inventado”) pelo livro didático, a partir das permanências detectáveis na crítica e na historiografia literárias, permite supor que literatura, que autores, que obras e que leitores a escola e a sociedade gostariam de ter, a despeito daqueles que efetivamente têm.

A originalidade de nosso trabalho, pois, dá-se em duas direções: por um lado, o fato de tomarmos como recorte para o estudo do livro didático de língua portuguesa de ensino médio a figura paradigmática de Carlos Drummond de Andrade, em cotejo com a crítica e a historiografia que sua produção poética engendrou; por outro lado, o fato de tomarmos como fonte para um estudo autoral o livro didático que circula na escola básica. Além disso, a opção por trabalharmos com um dos livros didáticos avaliados e recomendados pelo PNLEM 2009, dada a implantação recente da política de distribuição gratuita de livros escolares para o ensino médio e, assim, dada a pouca produção crítica em torno deste eixo, vem reafirmar a importância de nosso trabalho.

1. A EMERGÊNCIA DO OBJETO DE ESTUDO

O tema desta pesquisa é a invenção de Carlos Drummond de Andrade como poeta público brasileiro pelo livro didático de língua portuguesa e literatura destinado ao ensino médio. Selecionamos especialmente um daqueles contemplados no catálogo publicado em 2008 para a escolha do livro didático a ser adotado no ano letivo de 2009 pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (SECRETARIA, 2008), a saber, *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A necessidade deste recorte impôs-se em função do sem-número de aspectos a serem analisados na obra didática examinada em função da própria orientação teórica eleita. Não bastassem essas razões, conforme argumentaremos no último capítulo, entendemos o livro analisado como representativo do (melhor) modelo de livro didático de língua portuguesa e literatura destinado ao ensino médio na contemporaneidade, pelo que o tomamos como paradigmático em relação ao conjunto desta produção. Contudo, confrontaremos esta obra com outras, que vêm sendo adotadas nas escolas brasileiras, a fim de balizarmos nossas análises.

Poderíamos estudar a invenção de Drummond como poeta público nacional a partir de diversas fontes, dentre as quais poderíamos citar, por exemplo, os arquivos públicos e pessoais, as estatísticas e relatórios de edição e reimpressão de seus livros, as biografias ou dossiês biográficos já disponíveis (CANÇADO, 2006; MORAES NETO, 1994) e os periódicos locais e nacionais relacionados à cultura literária etc. No entanto, o nosso recorte se restringe ao *corpus* explicitado (livro didático de língua portuguesa e literatura para o ensino médio) em função de nosso interesse como professora na educação básica pela apresentação redutora das obras do poeta em questão que os livros didáticos de modo geral empreendem, no entendimento de que os livros didáticos exercem um importante papel na escola brasileira no que tange à formação do leitor de literatura e, assim, no que tange à consolidação de pontos de vista sobre autores, obras e movimentos histórico-literários.

Nosso incômodo com o fato de os livros didáticos apresentarem uma faceta muito pouco justa em relação à amplitude do projeto poético-pensante do autor (DALVI 2008a, 2009a) remonta às nossas primeiras experiências docentes, ainda na graduação, na educação de jovens e adultos, quando, paralelamente, desenvolvíamos pesquisa de iniciação científica sobre a produção poética erótica de Carlos Drummond de Andrade. A apostila adotada pela instituição em que atuávamos, então, apresentava o autor de nossa afeição em menos de meia página, citando apenas que nascera em Itabira e morrera no Rio de Janeiro e que era reconhecido pelo *humour* e pelo *gauchisme*, e listava três obras paradigmáticas para a história da poesia brasileira no século XX: *Alguma poesia*, *A rosa do povo* e *Claro enigma*, propondo, em seguida, um exercício de “interpretação de texto” a partir do “Poema de sete faces”. Na tentativa de reparar o que julgávamos, então, um ultraje, propusemos uma antologia que os alunos deveriam adquirir na copiadora da escola: o que, para nosso desespero completo, não ocorreu da maneira combinada com a turma.

Ao contrário do que prevíamos, o contato com outros livros e materiais didáticos não minorou nosso desalento: embora houvesse livros melhores e livros piores, via de regra, o tratamento dispensado ao texto literário e à literatura, de modo geral, era sofrível. A indignação que, num primeiro momento, se restringia ao tratamento dado à poesia de Carlos Drummond de Andrade, com o passar dos meses e com o aprofundamento dos estudos na formação inicial, se estendeu a quase tudo o que o livro didático tocava, como um Midas às avessas.

Já licenciada, trabalhando no ensino médio da rede de educação privada, passamos a atuar também no segmento de cursos preparatórios para o vestibular, quando tivemos contato com os famigerados resumos das obras de leitura obrigatória para o exame de admissão nas universidades públicas e com os “aulões” de revisão (cujo material didático de base era composto de apostilas confeccionadas pela própria escola ou adquiridas do sistema de

ensino Positivo). Constrangia-nos, então, a “obrigação” (afinal, precisávamos manter o emprego que tínhamos) de participar de um tal modelo de ensino-aprendizagem de literatura e de formação de leitores.

Na contramão do modelo dentro do qual nos víamos, marcávamos à tarde, em turno oposto ao das turmas pelas quais nos responsabilizávamos, algumas rodas de leitura dos livros que canhestamente precisávamos “resumir” nas aulas matutinas. A despeito da pouca experiência e de quase nenhuma clareza teórico-metodológica, sabíamos que as aulas matutinas vinculavam-se a um modelo de ensino de literatura que se pautava na historiografia literária mais engessada: ou seja, uma apresentação acrítica de uma sucessão de períodos ou escolas literárias, vinculadas a contextos histórico-sociais e político-ideológicos apresentados de modo parcial (na estrutura descrita e criticada por Letícia Malard, 1985). Se, por um lado, pouquíssimos alunos compareciam a esses encontros vespertinos que se opunham ao modelo adotado nos “aulões” da manhã, por outro lado, dentre esses poucos, diversos vieram a optar pela licenciatura em Letras.

Fomos contratados, no ano seguinte ao do início desta experiência, por uma escola que se propunha romper com o modelo de ensino médio vigente na rede privada que se volta prioritariamente para a preparação para o vestibular. Acreditávamos em um modelo humanista de educação formal e elegemos a leitura de obras literárias como norte do currículo de literatura para o ensino médio, embora adotássemos um livro didático como material de apoio, especialmente para as atividades de casa. Paralelamente, trabalhávamos a questão da periodologia e da historiografia, mas essa não era nossa principal preocupação: as escolas eram abordadas em função da leitura de obras, se necessário, e não o contrário. Não nos importávamos se algum estilo de época não fosse contemplado: houvesse necessidade e interesse, nossos alunos estavam habilitados a pesquisarem o assunto por conta própria.

Entre acertos e erros, nessa experiência, conseguimos implementar uma forma de trabalho que, se não era ainda ideal (e nunca seria), estava mais próxima do que efetivamente acreditávamos: líamos e discutíamos obras clássicas e contemporâneas, canônicas e não-canônicas. Fomos muito questionados, mas os resultados foram extremamente compensadores. Mesmo quando confrontados com o fantasma “vestibular”, tivemos resultados impressionantemente bons, em comparação com os resultados obtidos em anos anteriores: o desempenho dos alunos nas provas de literatura foi nitidamente muito superior, haja vista a leitura integral, em sala, de todas as obras propostas (não apenas pelo vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo, mas também para outras instituições públicas da região Sudeste). No entanto, nosso calcanhar de Aquiles era a segmentação da área de Língua Portuguesa em três “frentes”: Literatura (pela qual respondíamos), Língua, e Produção de Texto (pela qual fomos responsabilizados parte do tempo em que atuamos nessa instituição) – contudo, essa era uma decisão que escapava ao âmbito de nossas possibilidades.

Posteriormente, fizemos concurso público para professor de nível médio da rede estadual de ensino. Na escola em que fomos trabalhar era prática que a equipe de língua portuguesa trabalhasse de modo integrado, elegendo um mesmo currículo para cada uma das séries do ensino médio e implementando-o mais ou menos de modo homogêneo: essa opção se deu em função da constante troca de turma realizada pelos alunos que precisavam às vezes passar do matutino para o vespertino, do diurno para o noturno, etc., atendendo às alterações de horário de trabalho ou estágio. Essa opção só se viabilizou com as reuniões informais semanais que a área realizava, a despeito da precariedade de condições de que dispunha. Adotávamos um livro didático, mas este não era o norte de nossas opções pedagógicas, pois tínhamos por prática compartilhar materiais produzidos pelos próprios professores que eram disponibilizados na copiadora da escola em pastas organizadas para cada uma das disciplinas escolares. A diversidade do grupo dava-se a ver na diversidade de propostas de trabalho. No entanto, apesar de ter sido, para nós, uma

experiência muito rica e completamente distinta da experiência na rede privada, restava a insatisfação com o trabalho de leitura literária. Por votação da equipe, fora decidido que o ensino de literatura, nos três anos do ensino médio, se daria privilegiadamente por seminários em grupos, cada um dos quais responsabilizado por uma escola ou período literário.

Mais ou menos no mesmo período em que trabalhamos na escola estadual, atuamos em uma faculdade particular que oferecia os cursos de licenciatura em História e em Letras e diversos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Atuávamos no curso de Letras e no curso de especialização em Estudos da Linguagem. Embora nossa formação inicial tenha sido muito sólida na área de Linguística, nossa formação em nível de pós-graduação fora em Literatura. Nessa instituição, atuamos na graduação com disciplinas de Linguística, Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado, e somente no terceiro ano em que ali estávamos é que tivemos a chance de trabalhar com uma disciplina da área de Literatura (no caso, Portuguesa, do século XVI ao XVIII). Por sorte, atuamos por dois semestres no Estágio Supervisionado de Ensino Médio e pudemos dar sequência, com os estagiários, ao trabalho de ensino de literatura centrado na leitura de obras e textos literários – dessa vez, em uma instituição pública de ensino médio, de realidade completamente distinta da que conhecíamos através da escola em que éramos professora. Foi um trabalho extremamente gratificante, mas cheio de percalços.

Também nessa instituição de ensino superior atuamos na orientação de monografias de graduação e de pós-graduação. Orientamos trabalhos sobre leitura, leitura de imagens publicitárias, leitura de HQ's, leitura literária, formação de leitores, livros didáticos, etc., sempre com foco nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio. Todo o tempo, enquanto trabalhamos com a formação de professores de língua portuguesa, privilegamos a análise de livros didáticos e de propostas de ensino de literatura, quer nas atividades de sala de aula e na preparação para o estágio supervisionado, quer na orientação de monografias de graduação e pós-graduação.

Esta pesquisa cuja emergência ora apresento resgata, pois, a gênese de meu processo de formação docente inicial e em serviço (desde a experiência na educação de jovens e adultos) e se coaduna ao desenvolvimento da pesquisa que, havendo iniciado ainda na graduação, se estendeu pelo mestrado, conforme detalharemos adiante. Durante todo este percurso, o contato com a obra de Drummond e com os diversos materiais didáticos a que tivemos acesso (por serem adotados nas escolas, por havermos recebido de editoras/divulgadores ou por termos adquirido em livrarias e sebos) nos possibilitou perceber que o autor não era apresentado de modo convergente pela *crítica* (sempre instituindo leituras mais ousadas), pela *historiografia* (raramente divergente entre si) e *pelos livros e materiais didáticos* (que seguem, via de regra, uma diluição do discurso historiográfico consolidado).

Parece-nos que, assim, se gestava uma hipótese, de que este trabalho partiu: há um Drummond que é apresentado aos alunos do ensino médio pelo livro didático de língua portuguesa e literatura e que nem sempre coincide com o Drummond da historiografia e menos ainda da crítica literária. Talvez o livro didático de língua portuguesa e literatura destinado ao ensino médio permita aos alunos conhecerem um perfil desse autor que é necessariamente inventado, construído em atendimento a demandas ou coerções sócio-históricas e político-ideológicas. Assim, o nosso trabalho pretende investigar quem é esse Drummond cristalizado pelo livro didático de língua portuguesa e literatura para o ensino médio e especular a que ele se presta, do ponto de vista da formação do leitor de literatura. Como contraponto, traremos a crítica e a historiografia literárias, mas o nosso foco é o Drummond dado a ler por um recente livro didático de língua portuguesa e literatura para o ensino médio que “sobreviveu” ao crivo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio, em sua edição de 2008, para o ano letivo de 2009.

O pensamento de Roger Chartier nos auxilia nesta tarefa na medida em que, conforme Maria Manoela Galhardo, uma tensão fundamental percorre a obra do historiador francês:

[...] Por um lado, existe uma permanente interrogação sobre a possibilidade de ir do discurso ao facto, o que obriga a pôr em causa a ideia da fonte enquanto testemunho de uma realidade de que esta seria mero instrumento de mediação. Donde a dupla tendência para analisar a realidade através de suas representações e para considerar as representações como realidade de múltiplos sentidos. Por outro lado, constata-se a existência de práticas sociais que não poderão ser reduzidas a representações, pois revestem uma lógica autônoma. Resolver esta tensão implica tornar operatórias a noção de leitura e o conjunto das formas de apropriação, as quais permitem pensar simultaneamente a relação de conhecimento, em particular os procedimentos com as fontes, e o conjunto dos actos de relação, comprometedores de práticas e de representações. Neste sentido, o conceito-chave de leitura será para Chartier o que as relações de interdependência são para Norbert Elias e a noção de campo é para Bourdieu (GALHARDO, 1990, p. 11).

Esta mesma tensão, noutra escala, percorre esta pesquisa: também, por um lado, tendemos a analisar a invenção de Drummond como poeta nacional através das representações dadas a ler nos discursos sínteses da crítica, da historiografia e do livro didático e tendemos a encarar essas mesmas representações como realidade de múltiplos sentidos; por outro lado, partilhamos do entendimento de que as práticas sociais de leitura e de apropriação do objeto escrito (tomando o livro didático como objeto cultural) não podem ser reduzidas a representações.

A identificação de Carlos Drummond de Andrade como o primeiro grande poeta público do Brasil, na expressão de Otto Maria Carpeaux (apud HOLANDA, 1996, p. 501), parte da evidente presença (ou onipresença) do autor no currículo da escola de nível médio (como se nota nos livros didáticos e nas listas de leitura obrigatória para os exames vestibulares, desde os anos de 1960 à atualidade), nas antologias e listas de cânones de poesia nacional (p. ex. MORICONI, 2002, 2001) e mesmo internacional (p. ex. BLOOM, 2010) e, por fim, no “inconsciente coletivo”, haja vista a adoção pela língua cotidiana de

frases-feitas ou clichês extraídos de sua poesia (caso paradigmático é a expressão “E agora, José?”). Nesse mesmo sentido, Paulo Rónai já afirmava, em texto originalmente publicado em 1969, que

[...] quem não terá notado quantos versos desse Drummond que surgiu como quebrador de tabus e destruidor de clichês se estão transformando em frase feita? Emprego a expressão em sentido valorativo, não pejorativo: no de fórmula lapidar em que a sensibilidade coletiva reconhece com espanto a expressão que lhe faltava para se definir. [...] Carlos Drummond de Andrade outra coisa não faz ao cristalizar em clichês lacônicos as nossas ansiedades. [...] Não vejo outra homenagem mais expressiva do que esta, nem prova mais evidente da onipresença de Drummond (RÓNAI, 1990, p. 60-61).

Ou, como sinalizamos na pesquisa de mestrado,

[...] se os poemas de Drummond – feitos um “parâmetro inescapável de toda a poesia futura” (MORICONI, 2002, p. 62) – permitem ver e descobrir novas facetas do homem e de sua vida [...], é porque “nenhum outro poeta brasileiro se lançou tanto fora das páginas” (SALGUEIRO, 2005, p. 1). Lançar-se fora das páginas pode traduzir-se, mas apenas em primeira instância, talvez, por haver testemunhado “a Semana de Arte Moderna, a ascensão e o ocaso da era getulista, as duas grandes guerras, a Poesia Concreta, a ditadura militar, a tecnologia irrefreável, os novos inocentes do Leblon” (SALGUEIRO, 2005, p. 1); e, sabemos, não apenas testemunhado, mas vivido – e estetizado – cada tempo presente ao sabor das vicissitudes que lhe são próprias. (Só para reforçar, com outra dicção, recordemos que, em 1987, ano de sua morte, Carlos Drummond de Andrade viu-se homenageado pela escola de samba Estação Primeira de Mangueira, com o samba-enredo “No reino das palavras” – por sinal, campeã do carnaval carioca daquele ano; em 1989, vimos, por decisão da Casa da Moeda, retrato, versos e autocaricatura estampados nas cédulas de 50 cruzados novos). (DALVI, 2008a, p. 19-20).

Nosso interesse pela temática é consequência também, para além de nossa experiência docente, de nossa pesquisa de mestrado (DALVI, 2008a). Na ocasião, empreendemos uma proposta de leitura de *O amor natural* (1992) – livro póstumo de poemas eróticos – como “coroação” do projeto poético-pensante de Carlos Drummond de Andrade. Na construção da argumentação

teórica, agenciamos estudos críticos e historiográficos importantes no cenário brasileiro a respeito do poeta mineiro (publicados originalmente no período de 1930 a 2005) e recorreremos ao pensamento de Martin Heidegger no ensaio “A origem da obra de arte”. No primeiro capítulo, fizemos uma revisão da fortuna crítica que a poética drummondiana engendrou dos anos de 1930 a 2005, retomando trabalhos de diversos autores, dentre os quais Mário de Andrade, Antônio Houaiss, Sérgio Buarque de Holanda, Haroldo de Campos, Antonio Candido, Paulo Rónai, João Alexandre Barbosa e José Miguel Wisnik. Paralelamente, consideramos os livros de Gilberto Mendonça Telles, Affonso Romano de Sant’Anna, José Guilherme Merquior, Silviano Santiago, Luiz Costa Lima, John Gledson, Letícia Malard, Vagner Camilo, Davi Arrigucci Jr. e Alcides Villaça, dedicados à produção poética drummondiana. Cruzamos estes trabalhos com um outro sem-fim de textos menos canônicos sobre a poesia de Drummond, na construção de nossa hipótese e de nossa argumentação. No segundo capítulo da dissertação, lemos o todo dessa produção como um projeto (retomando a expressão “projeto poético-pensante”, cunhada originalmente por Heidegger em “A origem da obra de arte” e aplicada à poesia de Drummond por Affonso Romano de Sant’Anna); no terceiro, descrevemos e analisamos *O amor natural*.

Já na conclusão (intitulada “Palavras finais”) daquele trabalho, dissemos a respeito da adoção da expressão “projeto poético-pensante” para a caracterização da poesia drummondiana que

[...] suscetível aos erros e fraquezas que ora se me revelam crassos, a ousadia de resgatar um crítico agora eclipsado por parte da confraria crítica que mais recentemente se reúne em torno da obra de Drummond é um ganho – especialmente pensando que, a despeito das críticas cabíveis ao(s) trabalho(s) de Affonso Romano de Sant’Anna a respeito do poeta mineiro, este impôs um marco limiário para o que se fez adiante.

Outro ponto que me soa positivo para a escolha da noção de projeto poético-pensante visando a uma leitura de Drummond é o fato de se ofertar ao menos uma possibilidade de fugir à mesmice. Lendo um sem-fim de textos que me chegaram às

mãos a respeito de Drummond nos últimos 5 ou 6 anos – desde que ele se tornou meu objeto de pesquisa, ainda na graduação –, cheguei à conclusão de que a maioria dos estudiosos repete os mesmos chavões acerca de sua poesia, pois é muito mais seguro parafrasear *ad infinitum* o indiscutível que tentar construir uma hipótese que se arrisca linha a linha ao desmoronamento. Mas, na realidade, mesmo aos trabalhos mais óbvios devo o aprendizado do que eu não queria fazer: me pôr mui confortavelmente sob a proteção do consenso generalizado. Muita gente muito competente já fez isso, com brilhantismo. Meu esforço teria sido inútil e não acrescentaria nada à imensa fortuna crítica sobre Drummond.

Embora o tom do parágrafo anterior seja incisivo ou aparentemente rude, o que desejo não é expor o que se produziu antes deste trabalho como apenas mais do mesmo – seria ingenuidade das mais graves ou burrice. Muito pelo contrário, quero antes tributar a fragilidade de algumas (ou muitas) das linhas aqui apresentadas à minha teimosia em sujeitar-me ao arbítrio da sorte, ao invés de agarrar-me ao que de preciso, rigoroso, exato e categórico já se fez. A culpa é toda minha, mas, ainda assim, as melhores ideias que apresento não são originais – e é motivo de muito orgulho para mim dizer que não são. Lendo, o que mais me ocorreu foi, como o Borges ficcionista já advertiu, descobrir que eu só havia me metido nesta história porque ainda não conhecia tudo o que se dissera a respeito de Drummond (DALVI, 2008a, p. 179-180).

No entanto, o corpo de inquietações que ali tomava a forma de um trabalho de pós-graduação se instaurara no decorrer da graduação e da pós-graduação, quando tivemos contato com obras que nos levaram a perceber a existência de “vários Drummond”, apresentados como um mosaico de facetas, todavia orquestradas pela noção de poeta *gauche*, noção esta de que discordamos veementemente. Somos da opinião de que não soa suficientemente satisfatória a rotulação de Carlos Drummond de Andrade como um poeta-*gauche*.

De acordo com *O dossiê Drummond*, de Geneton Moraes Neto (1994), nas fitas de áudio que Drummond deixou gravadas sob a tutela de Lygia Fernandes, o poeta confessa que “a *gaucherie* ajuda a gente a manter um tipo” (*apud* MORAES NETO, 1994, p. 185). Para o jornalista, “o *gauche* pode ser um tipo pacientemente construído pelo próprio Drummond para se proteger das exigências de uma vida social que lhe causava confessado desconforto: ‘A

gaucherie parece que é uma cruz que tenho de carregar pelo resto da vida” (p. 185-186).

Assim sendo, o *gauche*, em Drummond, seria uma face dentre as muitas de que se forma o conjunto da produção em pauta. Embora indo na contracorrente da crítica mais propalada, parece-nos que se há alguém que exorcizou o *gauche* em seu trabalho literário – para ficar apenas na obra e desconsiderar o “sujeito-homem” – este alguém é Drummond. Considerando *gauche*, do francês, “esquerdo; desajeitado; constrangido; malfeito”, vê-se logo impossível sustentar a tese de que a produção poética drummondiana está inapelavelmente atrelada a uma noção que aparece de modo bastante localizado. Apesar de termos consciência da significação específica que o adjetivo *gauche* ganhou quando em referência a Carlos Drummond de Andrade, tendemos a crer que, na falta de definição apropriada, ou de exercício crítico mais aprofundado, a expressão passou a ser usada com pouco cuidado a fim de encobrir uma lacuna analítica.

Comentando o “Poema da purificação”, último de *Alguma poesia*, e a impropriedade da rotulação “*gauche*”, Malard afirma que

[...] o anjo bom mata o anjo mau depois de muitos combates, e um outro anjo aparece para cuidar dos ferimentos do primeiro, precedido de uma luz que veio para iluminar a terra. A dualidade bem *versus* mal aí se desfaz com a vitória do bem. O mensageiro das sombras é substituído pelo mensageiro da luz. Essa ideia voltará no poema que fecha o livro *Boitempo & A falta que ama*, onde os anjos da claridade e os da escuridão se confraternizam ecumenicamente. Manifestam o desejo do poeta de superar suas contradições, talvez de apagar a inscrição *gauche* de seu corpo, exterminando-se o mensageiro responsável por ela. Entendo ser essa a tônica do fazer poético drummondiano: a tentativa de desconstruir o “gauchismo”, sua superação, sua sublimação (MALARD, 2005, p. 31-32).

Talvez, a pluralidade semântica da adjetivação *gauche* deva remeter ao polimorfismo das manifestações estéticas do “sentimento de culpa”, conforme apontam Antonio Candido (1995) e Vagner Camilo (2001). Não é justo, porém,

que o sentido original da palavra francesa a tal ponto seja distendido, sob risco de esgarçamento. O Drummond pós-*Lição de coisas* já vencera a maior parte do caminho rumo à solução do conflito entre o eu e o mundo. Recuando no tempo somos obrigados a perceber que cada grande fase poética de Carlos Drummond de Andrade foi anunciada por um livro ou um grupo de poemas que deu a ver o desejo de superação, de solução do suposto embate de forças entre o eu e o mundo; as artimanhas utilizadas para reconhecer, para diagnosticar e para lidar com o conflito foram muitas, daí a “multifacetação”, mas em todas elas a evidência de que alimentar, maximizar o conflito nunca foi a trajetória pretendida.

Não há sempre e nem em todas as fases ou faces na poesia de Drummond “falta de jeito”, “constrangimento”, “esquerdismo”, “incompetência”, “inabilidade”. Se há (quando há), é em resposta à demanda de um “momento lírico” (que, entre outras coisas, quer dizer também um momento histórico). E, mesmo nos poemas em que este *gauchisme* se faz pleno, o que há é um sujeito que se mostra angustiado, inseguro, pois, tendo por projeto dialogar com a tradição lírica ocidental (vejam-se, a respeito, as inúmeras relações intertextuais que os poemas drummondianos estabelecem com o nosso cânone literário, *lato sensu*) (GLEDSON, 2003), constrói uma trajetória de superação de si mesmo, de inserção no mundo estético e, assim, político – um sujeito, portanto, social, sociável, suscetível às agruras da criação de si mesmo (enquanto sujeito lírico), e não um sujeito apartado, amaldiçoado, “condenado”, sem outra opção que não seja “ser *gauche* na vida”.

Na busca por superar a si mesmo (incluídas aí as próprias habilidades, limitações e potencialidades intelectuais e artísticas) e por inserir-se no mundo estético e político, Drummond caminhou rumo a uma espécie de “ascensão”, em que o objetivo não foi meramente o domínio ou o cultivo de formas poéticas “mais elaboradas”. A suposta ascensão estaria em criar e manter uma ampla possibilidade de escolhas, a partir de um leque de estilos e dicções exaustivamente experimentados; pensando assim, a dita ascensão não tem

que ver com caminhar em direção a um maior formalismo. Tem que ver com tornar possível a si justapor e entrecruzar passados e presentes ou engendrar conexões e multiplicidades, sem submeter-se a relações diretas de causalidade.

Não nos espantamos, sob a assinatura de Drummond, com um poema-piada, nem com um despretensioso poema de ocasião, nem ainda com um soneto em decassílabos heróicos. A exposição mais madura deste virtuosismo multiforme, a vontade de manter abertas as portas do diálogo e da interação não poderia provir de um sujeito lírico cujo projeto fosse “ser *gauche* na vida”:

Há consenso em dizer que a vertente metalinguística é constituinte da poética drummondiana. Poemas que tematizassem o “fazer poético” abundaram, desde *Alguma poesia*, a começar pelo arquifamoso “Poema de sete faces”, de onde se retirou, a princípio, a noção de *gauche* visando a estendê-la a outros poemas, outros livros. É um avultamento tão evidente do uso da linguagem poética para descrever ou problematizar a própria linguagem poética (embora sob a acusação de Mário Faustino e de alguns outros de que Drummond seria um poeta menor por não ser, também, um poeta-crítico) sinaliza uma preocupação ególatra, sim, mas também e talvez principalmente uma preocupação com o papel social que, na condição de “antena da raça”, o poeta deveria exercer.

Este suposto confronto, diagnosticado em 1930 por Mário de Andrade, é que seria a grande força, a mola-propulsora da poesia de Carlos Drummond de Andrade. A tal ponto a crítica “levou a sério” esta tese que quando Drummond deu mostras de haver superado as dicotomias mais evidentes de sua poética viveu uma espécie de “inferno astral” crítico – que “coincidiu” com a consolidação da poesia concreta. Disse-se que já havia vivido seu apogeu como poeta, que já não era mais o mesmo; claro que não era. Parece-me que o Drummond da “fusão [ou convivência] de contrários”, o Drummond à Mário de Andrade (e seu projeto de reinvenção do Brasil – à Macunaíma) é apenas, e tão-somente, um Drummond – nem o primeiro, nem o último (DALVI, 2008a, p. 41-42).

Pensemos de outro modo, agora. Em alguma medida, em algum momento, todos somos *gauche* na vida. Por isso é sintomático que a expressão utilizada para definir o nosso senso de inadequação às demandas do mundo seja uma

expressão estrangeira – ela também *gauche* –, mas que tenha uso, já na língua original, bastante largo, suficiente ao menos para abarcar as nossas diferentes formas de inconveniência, impropriedade, incompatibilidade. E aí possivelmente está uma explicação para o grande sucesso da primeira estrofe do primeiro poema do primeiro livro de Drummond (donde a vocação do itabirano para “maior poeta público brasileiro”, no dizer de Otto Maria Carpeaux).

Drummond conseguiu condensar o sentimento, a certeza para a qual até então faltava nome; e deu-lhe, também, um nome *gauche*, ampliando as esferas de identificação, reconhecimento: a maior evidência de que uma sensibilidade que capta de modo tão preciso o sentimento, a certeza coletiva não é uma sensibilidade desarticulada do mundo tangível. Ao reconhecer-se e nomear-se *gauche*, o poeta identifica-se a partir de uma interação como o mundo, com a coletividade (partilhando do mesmo senso de inadequação) – e torna viável a identificação de si mesmo com o outro, também *gauche*. Quantos modos de ser *gauche* – para que nos encontrássemos, participássemos da coletividade, sentíssemos e pensássemos o mundo – nos deu Drummond?

Assim, é no mínimo bizarro que se aceitem como os melhores livros didáticos brasileiros (ou seja, os mais bem avaliados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio) para a formação do leitor literário de nível médio obras nas quais um autor paradigmático de nossa experiência coletiva seja apresentado de modo fragmentado e sensivelmente interessado, desarticulado de toda a sua importância como um pensador politizado de cultura. A imagem do pacato funcionário público ou do velhinho mineiro deslocado no caos urbano do Rio de Janeiro não corresponde às intenções de sua poesia corrosiva, incessantemente metalinguística, autofágica e autocrítica, que problematizou de modo evidentemente provocativo alguns dos pilares da vida brasileira: a religiosidade (em opção explicitamente atea), a família, a infância, a ideia de nacionalidade, o corpo e o gozo, o bom-gosto burguês médio, o beletismo e o bacharelismo.

Além do projeto coletivo (o modernista) em que se teria engajado, conforme defende John Gledson (1981), Sebastião Uchôa Leite defende a existência, por parte do poeta, de um projeto individual: “Carlos Drummond de Andrade é o mais escavador dos poetas modernistas, cuja poesia reflete a pesquisa mais consciente, senão a mais eficaz, dos novos códigos da linguagem” (LEITE, 1978, p. 273). O crítico atribui esta qualidade à auto-exigência, pois, “implacável, a consciência crítica do poeta não é autocomplacente”, e à intolerância à autopiedade, pois “A auto-análise substitui assim a *self pity*, fator de diluição da crítica. A consciência do poeta é verminosa” (LEITE, 1978, p. 274).

Não estamos aqui adotando um ponto de vista que ignore a irregularidade estética da produção poética de Carlos Drummond de Andrade. Sabemos que “o projeto mitificante de erigir um altar e nele fazer figurar, isolado e inatingível, o poeta Drummond, transformando-o em ‘poeta nacional’ [...] não passa de uma leitura ideológica interessada” (CARVALHO, 2002, p. 352). Por isso, é sintomático o *tour de force* empreendido pelos livros didáticos para apresentar um autor monolítico que não tem nada que ver com o autor que se depreende da leitura efetiva de seus poemas. De acordo com Francisco Achcar (2000),

Drummond é irregular e há divergências quanto ao que seriam seus altos e baixos [...]. É matéria de discussão quais sejam, exatamente, os melhores poemas. [...] boa parte dos críticos incluiria em sua antologia drummondiana dois poemas narrativos, “O padre, a moça” e “Os dois vigários”, que Haroldo de Campos descarta como “poemas padrescos”. A “mineiridade” (o que quer que seja), valorizada por muitos, para alguns é parte da quota de “prendas” provincianas de que o poeta não se teria livrado. Os sonetos dos anos 50 são vistos por alguns (José Guilherme Merquior, por exemplo) como uma das culminâncias da obra do poeta; outros (Haroldo de Campos, notadamente) os tomam como retrocesso “neoclássico” e melancólico tributo ao gosto “restaurador” em voga na época. Há quem inclua entre os melhores poemas de Drummond numerosas composições das mais de dez coletâneas de versos que ele publicou depois de 1962; outros, embora admitindo aqui e ali alguns momentos notáveis, consideram esses livros secundários, bem abaixo do nível da

produção anterior. Apesar das divergências, porém, há um número significativo de poemas (todos dos dez livros iniciais) que constaria em todas as antologias, qualquer que fosse a tendência do compilador (ACHCAR, 2000, p. 08-09).

Parece-nos que o Drummond apresentado pelo livro didático restringe-se a uma parcela desses poemas dos dez livros iniciais que constariam em todas as antologias, conforme a afirmação de Achcar (2000). É este o poeta que perseguimos: o que resta da sùmula empreendida pela crítica e pela historiografia e chega na escola, no suporte material do livro didático – submetido aos protocolos de leitura que lhes são próprios.

Retomando o conteúdo de importantes publicações coletivas nas quais o livro didático ganhou espaço privilegiado (CHARTIER; MARTIN; VIVET, 1986; ESCOLAR SOBRINHO, 1993-1996 e MICHON; MOLLIER, 2001), entendemos que nosso trabalho se filia àquilo para o que Alain Choppin (2008) chama a atenção, ou seja, a complexidade do “manual escolar” (como instrumento iniciático de leitura; suporte privilegiado de conteúdo educativo; objeto de manufatura inscrito em uma lógica industrial e comercial e subjugado aos contextos legislativo e regulamentar; etc.) e a necessidade de se pensá-lo à luz da formação de mentalidades coletivas. Assim, fazemos coro a Circe Bittencourt e nos apropriamos de seu discurso acerca da pesquisa com livros didáticos, quando afirma, em *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*, que

[...] o livro didático é um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. [...] Fazer a história da leitura implica rever o problema do livro [didático] e seu caráter ambíguo. Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade do pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimentos e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele nunca é única. [...] (BITTENCOURT, 2008, p. 14-15).

Como deve ter ficado claro, procuramos inscrever os temas eleitos bem como o recorte que dele fizemos no conjunto das reflexões da produção cultural, especialmente a literária (no entendimento de que “a análise do livro didático

no Brasil, como em qualquer parte do mundo, não pode ser feita sem uma reflexão mais ampla da produção cultural e literária”, FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997, p. 07). Desse modo, situamos o livro didático na história cultural, mas de modo a apresentar suas peculiaridades na história educacional.

O que nos move é a (triste) constatação de Brandão e Martins (2003), que poderia ter saído da boca de qualquer um de nós:

[...] quase nunca se consegue garantir que a leitura literária do aluno se realize integralmente apenas entre ele e as propostas de textos dos diversos autores selecionados [pelo livro didático], sejam elas representativas do que há de melhor em nossa literatura ou não. Entre o aluno/leitor e o autor apresentado, as interferências são tantas, atingindo desde a integridade dos textos através de adaptações, cortes ou supressões até a conduta invasiva das atividades de compreensão que estreitam as possibilidades de leitura do aluno.

Na maioria das vezes, as propostas promovem a intertextualidade e mobilizam a diversidade textual, mas não deixam que o aluno se beneficie disso integralmente ao exigirem, quase sempre, que ele produza, em sua leitura, um sentido já previsto pelos autores do conteúdo didático (BRANDÃO; MARTINS, 2003, p. 263).

Deste modo, entendemos que mesmo fontes desentranhadas da cotidianidade das salas de aula podem nos falar de limitações de seus próprios usos, pois, com Agustín Escolano Benito (2001), pensamos que o livro didático permite estudar modelos de práticas de ensino que foram consideradas por determinados sujeitos (autores dos LD / professores que os adotam etc.) como adequadas. Concordamos, pois, com Benito (2001) quando afirma que o livro didático dá a ver, simultaneamente, uma imagem da escola que representa e uma imagem da sociedade por quem é escrito e utilizado, tanto mediante a materialização de programas, imagens e valores dominantes da sociedade, quanto através das estratégias didáticas e das práticas de ensino-aprendizagem que expressa.

A ideia deste trabalho surge, pois, do ponto de vista “acadêmico”, como um prolongamento de parte das discussões encetadas numa série de artigos (DALVI 2005, 2006a, 2006b, 2006c, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2008b, 2009b e 2009c) e na dissertação de mestrado (DALVI, 2008a) que veio a tornar-se, reelaborada, o livro *Drummond, do corpo ao corpus: O amor natural* toma parte no projeto poético-pensante (DALVI 2009a). Sendo a autora licenciada e mestre em Letras, com pesquisa tanto de iniciação científica quanto de pós-graduação na poesia de Drummond, ao decidir ingressar em um programa de pós-graduação em educação (cujo trabalho obrigatório de pesquisa é a gênese deste texto), entendeu que deveria deixar de lado a literatura como objeto privilegiado de estudo – já que a literatura como uma disciplina autônoma, no currículo da escola básica, é um ranço do período da Ditadura Militar.

No entanto, sentimos na linha (Educação e Linguagens) e no grupo de pesquisa (Alfabetização, Leitura e Escrita) a que estamos vinculadas institucionalmente certa carência de pesquisas que problematizassem os conceitos de literatura e de poesia veiculados pela escola, pelos materiais escritos que nela circulam e pelo discurso pedagógico, *lato sensu*, em especial em relação ao ensino médio – sensação confirmada pelo levantamento empreendido para o painel de pesquisas em Educação e Linguagens apresentado no Evento Nacional dos 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, ocorrido em Vitória, no ano de 2009.

Não bastasse esse dado, de acordo com o estado da arte sobre o ensino de literatura no Brasil elaborado por Celdon Fritzen e Danielle Amanda da Silva (FRITZEN; SILVA, 2009) e apresentado no 17º Congresso de Leitura do Brasil, evento realizado em Campinas, também no ano de 2009, de um total de 107 dissertações e teses defendidas entre 1988 e 2006 a respeito do ensino de literatura no Brasil, o livro didático resulta como objeto privilegiado de 47 trabalhos envolvendo o ensino fundamental e o ensino médio, com sensível

predomínio do primeiro; no entanto, o dado que nos interessa mais diretamente é que, divididos os trabalhos que tratam da inter-relação entre livro didático e ensino de literatura em quatro grupos principais, em nenhum deles é apontada a produção acadêmico-científica do estado do Espírito Santo, embora sejam citados trabalhos de universidades sediadas em todas as regiões do país, e não apenas nos grandes centros – o que confirma o painel acima.

Incomodada pelo sem fim de frentes abertas pela experiência docente, pelos artigos enumerados, pela pesquisa de mestrado já mencionada, pelo diagnóstico efetuado em relação a nossa linha e grupo de pesquisas institucionais e pelos dados produzidos e analisados por Fritzen e Silva (2009), tudo parecia apontar para a possibilidade de uma mudança de rumos. Nesse processo, a autora deparou-se com certa evidência: a imensa quantidade de livros didáticos de língua portuguesa e literatura que vem colecionando ao longo de anos (desde que decidiu tornar-se professora *de português*) e de trabalhos que abordam o ensino-aprendizagem de leitura e literatura, pelo viés da análise do discurso, da educação, da linguística, da linguística aplicada e da teoria da literatura. Entendemos, pois, que o Drummond apresentado pelo livro didático pede para ser repensado – e tal procedimento há de permitir, por metonímia, uma investigação consoante aos engendramentos acerca do literário que são dados a ver em materiais didáticos escritos que circulam nas escolas.

Assim, entendemos que nossa proposta de trabalho toma parte, em recorte original, no corpo de pesquisas brasileiras recentes acerca do livro didático. Como bem sinaliza Márcia de Paula Gregório Razzini, em um de seus trabalhos sobre a *Antologia Nacional* e a ascensão do português no currículo da escola secundária,

Sob o influxo da história do livro e da sociologia da leitura, nos últimos vinte anos, o livro didático e sua história ganharam espaço em publicações coletivas importantes [...] e tornaram-se objeto central de pesquisas na área de história da educação que reúnem e analisam grande quantidade de dados com o

objetivo de escrever a história do livro didático em seus respectivos países e regiões, como o projeto francês EMMANUELLE, lançado em 1980 pelo Institut National de Recherche Pédagogique (INRP); o projeto espanhol (e latino-americano) MANES (Manuales Escolares), constituído em 1992 pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); e o projeto canadense MSQ (Manuels Scolaires Québécois), inaugurado em 1997 pela Université Laval. (RAZZINI, s. d., p. 1).

Para além de pesquisas em âmbito internacional, como é o caso dos projetos Emmanuelle, Manes e MSQ, no Brasil, alguns dos autores que têm trabalhado com os livros didáticos e, em especial, com os livros didáticos de língua portuguesa e literatura, vêm esforçando-se para constituir um *corpus* bibliográfico sobre o assunto. É o caso, para citar apenas dois exemplos, das coleções Linguagem e Educação e Literatura e Educação, editadas pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com a editora Autêntica, e do material disponibilizado pelo Projeto Livres – Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros: 1810 a 2005 (<http://www2.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm>), que resulta de parceria entre diversas universidades brasileiras.

Havendo a necessidade de um recorte específico e tomando-se por base a emergência do objeto de estudo tal como exposta acima, as questões de investigação foram delimitadas e sistematizadas da seguinte forma: de que maneira o poeta Carlos Drummond de Andrade, como paradigma literário da poesia brasileira do século XX, é apresentado pelo livro didático de língua portuguesa e literatura para o ensino médio na atualidade? Ou seja: quais aspectos de sua obra são abordados no livro didático? Essa apresentação está em consonância ou em divergência com o discurso da crítica¹ e, assim, da historiografia acerca da produção poética de Carlos Drummond de Andrade?

¹ Tomaremos como principal fonte acerca da crítica literária consoante à produção poética de Carlos Drummond de Andrade o capítulo “E a cada instante se criam novas categorias do eterno: brevíssimo panorama da produção poética drummondiana e de sua recepção crítica”, de nossa dissertação de mestrado (DALVI, 2008a), pois realiza uma leitura comparativa e analítica da produção crítica sobre a poesia de Drummond publicada entre 1930 e 2005.

A primeira hipótese de trabalho, em relação às questões levantadas, é que o livro didático de ensino médio apresente retoricamente uma desmistificação, mas, ao mesmo tempo, e com ainda mais incisividade, uma decantação do literário e do poético, em desarticulação com o campo da vida, do histórico e do social. A arte, assim, despedir-se-ia de sua possibilidade mais instigante – e a seleção de textos veiculada pelo livro didático de ensino médio não passaria de uma colcha de retalhos mal cerzida, pálida cópia do discurso potente que se insubordina contra a categorização e o enquadramento.

Supõe-se, ainda, que o livro didático de ensino médio apresente o poeta Carlos Drummond de Andrade como ícone do modernismo brasileiro, e, ainda, como um poeta multifacetado, todavia, cristalizado a partir de noções como *gauche*, *humour*, ironia e irreverência formal (versos brancos e livres, vocabulário não-poético, antibeletismo e antiacademicismo, destruição de clichês, etc.) – traços colados à primeira fase de sua produção, conforme assinalam a crítica e a historiografia canônica acerca de sua poética. Essa apresentação de sua obra, necessariamente interessada, conduziria a um enquadramento ou reducionismo do autor e de sua obra e esvaziaria a produção de textos e de leituras de sua dimensão de atividade²: na plenitude de sua marcação temporal e, portanto, histórica.

Não desprezamos as coerções às quais a confecção de qualquer obra didática está submetida, pois entendemos que há a necessidade de uma organização fragmentária e parcial de todo o conteúdo eleito (seja pelo procedimento editorial, seja pela legislação educacional), especialmente o literário. No entanto, o fato de os livros didáticos de língua portuguesa e literatura destinados ao ensino médio raramente divergirem entre si, seja na apresentação retórica do poeta Carlos Drummond de Andrade e de sua obra,

² De acordo com Adail Sobral, “Há para Bakhtin (...) a atividade como potência, ou atividade-tipo, e o ato/atividade como ocorrência, ou ‘exemplo’ de uma dada atividade (...), como realização da atividade no concreto, chegando ele a falar de ‘atos de nossa atividade’. Percebe-se no atributo ‘vividido/concreto/ocorrente’, que é parte integrante de sua definição de ato/atividade, a questão da presença necessária do sujeito agente (sujeito que vive concretamente o ato) e de um contexto em que este se insere (aquele em que o ato é concretamente vivido)” (SOBRAL, 2008, p. 27-28).

repetindo *ad nauseam* os mesmos poemas, acompanhados de suas leituras mais estereotipadas, seja na proposição inócua de exercícios que desprezam o caráter corrosivo da poesia drummondiana, parece desconsiderar o ensinamento mais elementar de Bakhtin e seu Círculo, bem como seu desdobramento pela Estética da Recepção: a saber, a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo e só se completa com a atividade de leitura.

O fato de os livros didáticos apresentarem quase sempre um mesmo perfil de Carlos Drummond de Andrade e de elegerem os mesmos textos ou fragmentos para a exemplificação do que viria a ser sua poética tem que ver com a tendência do ensino de literatura não apenas no Brasil, mas no Ocidente. Trata-se da instituição de um código geracional, mediante o qual se compartilham imaginários, pela apropriação dos mesmos signos de pertencimento a dada classe ou grupo. É como se disséssemos que todos os que passaram pela escolarização formal de nível médio no Brasil, a partir de uma dada década do século XX, devessem conhecer o “Poema de sete faces” e “No meio do caminho tinha uma pedra”.

Não queremos pressupor a “demonização” do livro didático, pois entendemos que, como apontou Circe Bittencourt (2008), o manual escolar pode ser um espaço de rasura: não se pode prever ou controlar a apropriação que dele se faz. Nesse sentido, ainda que com as lacunas todas já fartamente apontadas pela produção acadêmica na área, o livro didático – e, especialmente, no nosso caso, o de língua portuguesa e literatura para o ensino médio – pode ser apropriado ativamente, pode fomentar a errância, legitimando a autoria e estimulando a autonomia do leitor.

No entanto, o leitor, como leitor *em formação*, vê-se, em geral, constrangido pelo discurso autoritário do especialista na área – o autor do livro didático, que seleciona, recorta e interpreta o paideuma literário nacional –, legitimado, por sua vez, seja pelo selo editorial, seja pela escolha do professor (como figura de

autoridade) em adotar tal ou qual manual, seja pela avaliação realizada pelos especialistas da área para o PNLEM (via de regra, os livros trazem o selo distintivo de avaliação positiva pelo Programa). Se a compreensão ou percepção da obra literária em questão pelo leitor em formação diverge, só pode ser ele, leitor em formação (ou seja, aluno de ensino médio), quem está inadequadamente posto, quem não detém ou dispõe de todas as informações que deveria deter ou de que deveria dispor.

Toda a estrutura material ou paratextual do livro (em geral, não consumível), bem como o movimento de filtragem de conteúdo (que restringe a proliferação de sentidos, selecionando a interpretação cristalizada pertinente) subsumem a dialética entre forma e abertura e entre obra e intérprete, como entendida por Umberto Eco:

[...] uma obra de arte, forma acabada e fechada em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, é também aberta, isto é, possível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade. Cada fruição é, assim, uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive numa perspectiva original (ECO, 1968, p. 40).

A partir das questões de estudo configuradas acima, pretendemos, no desenvolvimento da pesquisa, refletir sobre a diferença entre texto didático e texto didatizado, tendo em vista que a maioria dos textos – e também a maioria das reflexões e exercícios propostos no dia-a-dia das salas de aula – que circulam na escola é retirada de ou inspirada por manuais didáticos. Assim, indagaremos acerca das causas e consequências da estrutura fragmentária que os textos didáticos e didatizados oferecem: especificamente, restringiremos como *corpus* de análise o livro didático de língua portuguesa e literatura destinado ao ensino médio eleito (a saber, Cereja e Magalhães, 2004), que foi bem avaliado pelo PNLEM, na edição de 2008 para o ano letivo de 2009. Especificamente, referimo-nos ao capítulo no qual a poética de Carlos Drummond de Andrade está abordada privilegiadamente.

2. A INVENÇÃO DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE PELOS ESTUDOS LITERÁRIOS

Carlos Drummond de Andrade nasceu em 1902, na cidade mineira de Itabira do Mato Dentro, e faleceu em 1987, na cidade do Rio de Janeiro, para onde se mudara ainda na década de 30. Seu primeiro livro de poemas publicado foi *Alguma poesia*, em 1930, seguido de *Brejo das Almas*, em 1934. Ambas as obras são marcadas pelos traços estético-temáticos distintivos da primeira geração modernista, embora do ponto de vista geracional Drummond seja apresentado pela historiografia como poeta pertencente à segunda geração. No entanto, sua estréia literária, nas páginas do *Diário de Minas*, e mesmo sua articulação com o grupo modernista de São Paulo data de uma década antes, quando a visita a Minas Gerais pela caravana modernista capitaneada por Mário de Andrade cimenta as condições para o lançamento de *A Revista*.

De acordo com Dulce Salles Cunha Braga, em *Autores contemporâneos brasileiros: depoimento de uma época*, “Em Minas, o primeiro órgão do movimento [modernista] foi *A Revista*, que teve apenas três números, sendo fundada em Belo Horizonte, em 1925, por Carlos Drummond de Andrade, Emílio Moura, Martins de Almeida e Gregoriano Canedo” (BRAGA, 1996, p. 23-24). Ao analisar o universo cultural em que se movia o jovem Drummond e o restante do grupo por ele liderado (que nos anos de 1920 manifestava, mesmo antes de *A Revista*, descontentamento em relação à produção literária mineira de então, vista como desatualizada em relação à movimentação paulista em sua concatenação com as vanguardas européias), Maria Zilda Ferreira Cury, em *O jovem Drummond e seu grupo em papel jornal*, aponta nos primeiros textos do poeta alguns dos traços que, segundo ela, se manterão daí por diante em sua obra: o sentimento de empatia ou identificação para com os semelhantes, a sensibilidade em relação às questões sociais, o compromisso com o futuro do país (embora a nacionalidade fosse alvo de sua desconfiança e reelaboração), o olhar arguto para o cotidiano, o *humour gauche* (CURY, 1998).

Sentimento do mundo, terceiro livro de poemas do autor, publicado em 1940, é já uma reviravolta, pois começa a despegar-se do legado da primeira geração modernista em direção a maior comprometimento político e a experimentações poéticas próprias. *José*, de 1942, principia com os seguintes versos: “Nesta cidade do Rio, / dois milhões de habitantes, / estou sozinho no quarto, / estou sozinho na América. // [...] // Dois milhões de habitantes! / E nem precisava tanto... / Precisava de um amigo, / desses calados, distantes, / que lêem verso de Horácio / mas secretamente influem / na vida, no amor, na carne” (ANDRADE, 2002, p. 93).

O correr dos anos e a identificação com a esquerda brasileira (sinalizada, inclusive, pela filiação ao Partido Comunista) viabilizam a escritura e publicação de *A rosa do povo*, em 1945, livro cujo engajamento político-partidário é mais explícito. No entanto, o influxo de desilusões ideológicas se expressaria no absenteísmo de *Claro enigma*, dado a lume em 1951, sob paradigmático epígrafe de Paul Valéry: “*Les événements m’ennuient*”. Os primeiros versos do primeiro poema do livro instauram a ambiência sombria que se segue: “Escurece, e não me seduz / tatear sequer uma lâmpada” (ANDRADE, 2002, p. 247).

No ano seguinte ao impacto produzido pela publicação de *Claro enigma*, aparece *Viola de bolso*. Em 1954, *Fazendeiro do ar* surge dentro da reunião intitulada *Fazendeiro do ar & poesia até agora*, e, em 1959, é publicada sua poesia reunida, sob o título de *Poemas*, dentro do qual está o livro *A vida passada a limpo*, datado de 1958. Estes três livros – *Viola de bolso*, *Fazendeiro do ar* e *A vida passada a limpo* – consolidam a vertente memorialística da poesia drummondiana e reafirmam a permanência, ainda que em outra dicção, de temas como a terra, a família, o campo, a infância, o deslocamento subjetivo do migrante, a desigualdade entre os gêneros, as muitas formas de opressão, o erotismo, o diálogo da literatura com as outras artes, a sensualidade e o envelhecimento:

[A poética de Carlos Drummond de Andrade] é marcadamente autobiográfica, memorialística, constituindo-se quase uma grande narrativa em verso de experiências pessoais, experiências essas que percorrem o longo caminho de 85 anos bem vividos. Apesar de ser hoje ponto pacífico nos estudos literários que Memória, História e Ficção não se confundem, antes se completam, a dicção poética dessas experiências é uma transparência do mundo interior do poeta, retroprojetando na tela fatos de sua história individual (MALARD, 2005, p. 11).

Em 1962, *Lição de coisas* vem a lume. Uma nota da editora, atribuída, contudo, ao poeta, na primeira edição do livro, pode sintetizar esta nova publicação:

Este novo livro de poemas – informa Carlos Drummond de Andrade – está dividido em nove partes: “Origem”, “Memória”, “Ato”, “Lavra”, “Companhia”, “Cidade”, “Ser”, “Mundo”, “Palavra”. Cada um desses substantivos busca indicar, sem artifício, a natureza daquilo que serviu de pretexto aos versos ou que, em última análise, os resume.

O poeta abandona quase completamente a forma fixa que cultivou durante certo período, voltando ao verso que tem apenas a medida e o impulso determinados pela coisa poética a exprimir. Pratica, mais do que antes, a violação e a desintegração da palavra, sem, entretanto, aderir a qualquer receita poética vigente. A desordem implantada em suas composições é, em consciência, aspiração a uma ordem individual.

São contadas estórias vero-imaginárias, sem, contudo, o menor interesse do narrador pela fábula, que só o seduz por um possível significado extranoticial. Há também referência direta e comovida a figuras humanas: pintor do passado, poeta contemporâneo, cômico. Aparece uma cidade: o Rio de Janeiro, que circunstâncias históricas tornam pessoa.

Reminiscências de autor foram reduzidas ao mínimo de anotações – ensaio, possivelmente, de um tipo menos enxudioso de memórias: o objeto visto de relance, como o sujeito reduzido a espelho.

O mundo de sempre, com problemas de hoje, está inevitavelmente projetado nestas páginas. O autor participante de *A rosa do povo*, a quem os acontecimentos acabaram entediando, sente-se de novo ofendido por eles, e, sem motivos para esperança, usa, entretanto, essa extraordinária palavra, talvez para que ela não seja de todo abolida de um texto de nossa época (ANDRADE, 2002, p. 454).

Analisando criticamente *Lição de coisas* no conjunto da obra drummondiana, afirma Haroldo de Campos:

Não que em *Lição de coisas* tudo conte. Várias coisas não contam e podem ser descartadas: certa poesia comemorativa e/ou memorial (inclusive uma esporádica recaída no soneto); certos poemas “padrescos” que se salvam pelo fio fino do humor; alguma insistência no “discurso maior”. Mas o que conta, além de numeroso, é, principalmente, fundamental (CAMPOS, 1992, p. 55).

Silviano Santiago, por sua vez, entende esta obra como paradigmática no conjunto da produção poética de Carlos Drummond de Andrade, pois, nela, “a desilusão ideológica realça a pesquisa estética e ambas passam a caracterizar o caminho dos seus livros seguintes” (SANTIAGO, 2002, p. IV). Assim, dando sequência à sua pesquisa estética (também assinalada pela leitura crítica de Sebastião Uchôa Leite), é que, em 1967, o poeta se volta para a crônica da vida cotidiana, com *Versíprosa*. O neologismo refere-se a crônicas – em verso, mas com traços correntes na prosa – publicadas no *Correio da Manhã*, no *Jornal do Brasil* e no *Mundo Ilustrado*. Não sendo espantoso que assim o seja em plena ambiência ditatorial, o autor tem o cuidado de advertir, na apresentação do próprio livro:

Quero lembrar que as farpas dirigidas nestes escritos à ação de políticos jamais filtraram paixão ou interesse partidário nem assumiram cunho pessoal. Expressaram a reação de um observador sem compromisso, que há muito se desligou de ilusões políticas, e, geralmente, prefere falar de outras coisas mais gratas entre o céu e a terra (ANDRADE, 2002, p. 508).

Em 1968 é a vez de *A falta que ama*, livro publicado originalmente como segunda parte de *Boitempo*, no mesmo ano, e desmembrado *a posteriori*. Cinco anos depois, em 1973, surge a obra *As impurezas do branco*, cujo tratamento irônico dos fatos ordinários do tempo – inclusive aqueles de ordem intelectual – é, sintomaticamente, prenunciada pelo título do primeiro poema: “Ao Deus Kom Unik Assão”. A metralhada giratória do poeta é implacável:

Eis-me prostrado a vossos peses
que sendo tantos todo plural é pouco.
Deglutindo gratamente vossas fezes
vai-se tornando são o que era louco.
Nem precisa cabeça pois a boca
nasce diretamente do pescoço
e em vosso esplendor de auriquilate
faz sol o que era osso.

Genucircunflexado vos adouro
vos amouro, a vós sonouro
deus da buzina & da morfina
que me esvazias enchendo-me de flato
e flauta e fanopéia e fone e feno.
Vossa pá lavra o chão de minha carne
e planta beterrabos balouçantes
de intenso carneiral belibalentes
em que disperso espremo e desexprimo
o que em mim aspirava a ser eumano.

Salve, deus compato
cinturão da Terra
calça circular
unisex, rex
do lugarfalar
comum.
Salve, meio-fim
de finrinfinfim
plurimelodia
distriburrida no planeta.

Nossa goela sempre sempre sempre escãocarada
engole elefantes
engole catástrofes
tão naturalmente como se.
E PEDE MAIS.

A carne pisoteada de cavalos reclama
pisaduras mais.
A vontade sem vontade encrespa-se exige
contravontades mais.
E se consome no consumo.
[...]
(ANDRADE, 2002, p. 705-706)

Discurso de primavera e algumas sombras, livro de poemas publicado originalmente em 1977, estrutura-se em torno das seguintes seções: “Notícias do Brasil”, “Os marcados” (em que o autor homenageia um sem-número de personagens de nossas letras, artes, cultura e política), “São Sebastião e

pecadores do Rio de Janeiro”, “Capítulos de história colonial”, “Assim vai (?) o mundo” e “Música de fundo”. *Boitempo* é, por sua vez, uma trilogia cujas três partes datam de 1968, 1973 e 1979. Em relação às obras deste tempo, embora os livros de Drummond sejam resultantes de temporalidades superpostas, Silviano Santiago afirma que “Nos anos 70 as mãos que escrevem já são as de ‘menino antigo’” (SANTIAGO, 2002, p. IV), em evidente intertextualidade com a expressão cunhada por Carlos Drummond de Andrade para referir-se a poemas de rememoração da infância e adolescência.

Inaugurando a década de 1980, *A paixão medida* é dedicado aos pais do poeta, Julieta Augusta e Carlos. O poema homônimo, quarto do livro, assim dá a ler sua explícita natureza metalinguística, ou, mais precisamente, metaliterária, por procedimentos formais que antecipam alguns dos poemas do livro de poemas eróticos *O amor natural* (1992): “Trocaica te amei, com ternura dáctila / e gesto espondeu. / Teus iambos aos meus com força entrelacei. / Em dia alcmânico, o instinto ropálico / rompeu, leonino, / a porta pentâmetra. / Gemido trilingo entre breves murmúrios. / E que mais, e que mais, no crepúsculo ecóico, / senão a quebrada lembrança / de latina, de grega, inumerável delícia?” (ANDRADE, 2002, p. 1189-1190).

Corpo, publicado em 1984, traz, sintomaticamente, antes do primeiro poema, a seguinte observação: “O problema não é inventar. É ser inventado hora após hora e nunca ficar pronta nossa edição convincente” (ANDRADE, 2002, p. 1230). *Amar se aprende amando*, de 1985, por sua vez, anuncia: “Ouso insinuar, sem pretensão a contribuir para que se desvende o mistério amoroso: Amar se aprende amando. Sem omitir o real cotidiano, também matéria de poesia” (ANDRADE, 2002, p. 1274). Os dois livros seguintes, deixados organizados ainda em vida pelo poeta, foram publicados postumamente: *O amor natural* (1992) e *Farewell* (1996).

A respeito dos últimos livros de Drummond, Rita de Cássia Barbosa em *Poemas eróticos de Carlos Drummond de Andrade* assinala que sua leitura

bem como a insistência do autor em suas últimas entrevistas na opinião de que o erotismo é uma condição essencial à natureza humana teve o propósito de aguçar a curiosidade do público em relação a suas composições eróticas, de cuja existência, então, só se tinha notícia na forma de um livro ainda inédito (BARBOSA, 1987).

Do ponto de vista estético, aponta-se nessas obras finais – em processo paulatinamente levado adiante, a partir de *Lição de coisas* – a superação do sentimento de culpa. Esta hipótese, todavia, não permite, por si só, prever uma trajetória de aperfeiçoamento, uma trajetória ascensional que vá dos primeiros rumo aos últimos livros. Mesmo que fosse indiscutível a superação do sentimento de culpa nos últimos livros do autor, a constatação disto não sustentaria a tese de uma trajetória contínua e não permitiria, ainda, sustentar a imagem de uma maturação paulatina e ininterrupta do escritor e de seu ofício.

Assinalar esta possível superação do sentimento de culpa, pois, não tem aqui o propósito ingênuo de dar aos últimos livros um *status* ao qual não façam jus. Se apontam para um maturação estética, é exatamente porque se deslocaram e se descolaram na e/ou da noção tradicional de tempo. Sua temporalidade é formada por vários passados e por vários presentes justapostos e entrecruzados. E quem “dá a munição” é o próprio poeta: “[...] meus livros são coleções de trabalhos esparsos, que foram se acumulando com o tempo e depois tomaram essa forma, após a seleção de textos” (ANDRADE, 1980, em entrevista a Cremilda Medina).

Comentando o conjunto da produção poética de Carlos Drummond de Andrade, Silviano Santiago assim se expressa:

Nos poemas de Carlos Drummond de Andrade, os grandes acontecimentos públicos do século são expressos através duma atormentada, galhofeira ou benévola auto-análise. A esta se acopla uma reflexão poética de ordem pessoal e transferível sobre a vivência do cidadão brasileiro e do intelectual

cosmopolita em tempos que podem ser trágicos, dramáticos, nostálgicos, pessimistas ou alegres. Experiência privada e fatos públicos nacionais e estrangeiros, em correlação e sistema de trocas entranháveis, compõem a textura das sucessivas coletâneas de poemas publicadas entre 1930 e 1996 (SANTIAGO, 2002, p. IV).

Em confluência com o pensamento de Luiz Costa Lima – para quem o fato de esta mesma poesia implicar sempre uma crítica aos poderes constituídos e às ideias fixas engendra um processo de corrosão que desgasta seres e coisas (LIMA, 1995) –, poderíamos nos lembrar que, “consoante ao diagnóstico dos padres à época de sua expulsão do internato católico, ainda na adolescência, o signo a ser retido da trajetória poético-existencial de Carlos Drummond de Andrade é o da ‘insubordinação mental’” (DALVI, 2008a, p. 11). Essa expressão, “insubordinação mental”, usamos, evidentemente, em rasura à semântica impetrada pela direção do tradicional colégio mineiro a que nosso personagem histórico fora destinado para a conclusão de seus estudos secundários.

Do ponto de vista biográfico, uma vez conhecida sua produção poética, o que nos interessa em relação a Carlos Drummond de Andrade é que, tendo nascido em Itabira (MG) e vivido a maior parte do tempo na cidade do Rio de Janeiro (RJ), é considerado um dos principais poetas da literatura brasileira e latino-americana, pertencente, do ponto de vista historiográfico, ao que se conhece como segunda geração de poetas do modernismo, da qual fazem parte, entre outros, Cecília Meireles, Jorge de Lima, Murilo Mendes e Vinicius de Moraes.

Era filho de fazendeiro, e, talvez por isso, são frequentes os poemas dedicados à infância e à “vida besta” das cidades interioranas. Clássicos dessa vertente são, por exemplo, os poemas do livro de estréia intitulado “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. // [...] // E eu não sabia que minha história / era mais bonita que a de Robinson Crusóé.”, ANDRADE, 2002, p. 06) e “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. // Êta vida besta, meu Deus.”, ANDRADE, 2002, p. 23). Em “Explicação”, um dos últimos poemas de *Alguma poesia*, a voz lírica assim se expressa:

Meu verso é minha consolação.
Meu verso é minha cachaça. Todo mundo tem sua cachaça.
Para beber, copo de cristal, canequinha de folha-de-flandres,
folha de taioba, pouco importa: tudo serve.

Para louvar a Deus como para aliviar o peito,
queixar o desprezo da morena, cantar minha vida e trabalhos
é que faço meu verso. E meu verso me agrada.

Meu verso me agrada sempre...
Ele às vezes tem o ar sem-vergonha de quem vai dar uma
cambalhota,
mas não é para o público, é para mim mesmo esta cambalhota.
Eu bem me entendo.
Não sou alegre, sou até muito triste.
A culpa é da sombra das bananeiras de meu país, esta sombra
mole, preguiçosa.

Há dias em que ando na rua de olhos baixos
para que ninguém desconfie, ninguém perceba
que passei a noite inteira chorando.
Estou no cinema vendo fita de Hoot Gibson,
de repente ouço a voz de uma viola...
saio desanimado.
Ah, ser filho de fazendeiro!
À beira do São Francisco, do Paraíba ou de qualquer córrego
vagabundo,
é sempre a mesma sen-si-bi-li-da-de.
E a gente viajando na pátria sente saudades da pátria.
Aquela casa de nove andares comerciais
é muito interessante.
A casa colonial da fazenda também era...
No elevador penso na roça,
na roça penso no elevador.

Quem me fez assim foi minha gente e minha terra
e eu gosto bem de ter nascido com essa tara.
Para mim, de todas as burrices a maior é suspirar pela Europa.
A Europa é uma cidade muito velha onde só fazem caso de
dinheiro
e tem umas atrizes de pernas adjetivas que passam a perna na
gente.
O francês, o italiano, o judeu falam uma língua de farrapos.

Aqui ao menos a gente sabe que tudo é uma canalha só,
lê o seu jornal, mete a língua no governo,
queixa-se da vida (a vida está tão cara)
e no fim dá certo.

Se meu verso não deu certo, foi seu ouvido que entortou.
Eu não disse ao senhor que não sou senão poeta?
(ANDRADE, 2002, p. 36-37)

Carlos Drummond de Andrade estudou em sua cidade natal e em Belo Horizonte. Com oito anos ingressou no Grupo Escolar Dr. Carvalho Brito, onde conheceu Gustavo Capanema e Afonso Arinos de Melo Franco – amigos seus por toda a vida. Em 1916, tornou-se aluno interno do Colégio Arnaldo, na Congregação do Verbo Divino, em Belo Horizonte, antes de ir para o Colégio Anchieta da Companhia de Jesus, em Nova Friburgo, de onde, em 1919, foi expulso. O poema “A flor e a náusea”, de *A rosa do povo*, alude ao fato: “Pôr fogo em tudo, inclusive em mim. / Ao menino que em 1918 chamavam anarquista. / Porém meu ódio é o melhor de mim. / Com ele me salvo / e dou a poucos uma esperança mínima” (ANDRADE, 2002, p. 119).

No ano seguinte, mudou-se para Belo Horizonte. Havendo chegado à recém-fundada capital mineira, publicou na *Revista de Antropofagia*, de São Paulo, o poema “No meio do caminho”, que causou, de um lado, polêmica (sendo taxado de louco ou estúpido por alguns críticos, o que, no futuro, rendeu um livro com as declarações recolhidas a respeito, intitulado *Uma pedra no meio do caminho*: biografia de um poema); de outro lado, o poema controverso lhe rendeu a apreciação do grupo modernista que, até então, ainda não se configurava como o movimento que veio a ser.

Em 1925, o poeta concluiu o curso superior de Farmácia, profissão que nunca exerceu, pois, em tom de galhofa, dizia querer preservar a saúde dos outros. Do ponto de vista profissional, de 1926 em diante, lecionou Português e Geografia no Ginásio Sul-Americano de Itabira. Em 1930, publicou seu primeiro livro, *Alguma poesia*, às próprias expensas. Nesse ínterim, casou-se com Dolores Dutra de Moraes (com quem ficaria casado a vida inteira, a despeito de

seus inúmero casos públicos). Experienciou ao lado da esposa a morte de um filho recém-nascido, Carlos Flávio, em 1927, e, em 1928, o nascimento da filha Maria Julieta, que viria a ser, ela também, escritora.

Em 1934, depois de trabalhar como redator nos jornais *Minas Gerais*, *Estado de Minas* e *Diário da Tarde*, de forma simultânea, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde passou a trabalhar como chefe de gabinete de Gustavo Capanema, o novo ministro de Educação e Saúde Pública. Trazia experiência anterior na função por havê-la exercido como oficial de gabinete de Mário Casassanta e, depois, de Cristiano Machado – ambos seus companheiros de juventude em Belo Horizonte. Em 1945 deixou a chefia do gabinete de Capanema. Convidado por Luís Carlos Prestes, atuou como co-editor do diário comunista *Tribuna Popular*. Pouco depois, foi convidado por Rodrigo Melo Franco de Andrade para trabalhar na diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, onde se tornaria chefe da Seção de História, na Divisão de Estudos e Tombamento – órgão no qual conheceu a bibliotecária Lygia Fernandes, que se tornaria sua amante ao longo de décadas, responsável, junto com o neto Pedro Graña Drummond, pela organização de seus poemas dispersos (dados a público sob os títulos de *Poesia errante* e *Dispersos*). Bastante tímido e reservado, ainda assim Carlos Drummond de Andrade teve inúmeras amizades que lhe renderam acesso às principais editoras do país e aos principais cadernos de cultura dos maiores jornais de então.

Apoiava poetas mais novos: caso emblemático é João Cabral de Melo Neto, para quem Drummond escreveu, numa carta de 17 de janeiro de 1942, as seguintes palavras: “Escrever para si mesmo é narcisismo, ou medo disfarçado de timidez. Sem dúvida, todo sujeito honesto escreve por necessidade, mas nessa necessidade está latente a ideia de comunicação”. De Drummond, João Cabral disse: “Drummond foi a árvore à sombra da qual mais poetas cresceram no Brasil”. Por outro lado, “embora o poeta seja alvo de críticas por haver promovido ‘alguns dos piores escritores – principalmente escritoras – que este país já teve’, nas palavras de, por exemplo, Paulo Francis”, ou seja alvo de

críticas por ser “um ‘documento humano apologético do Homem’, nas palavras de Mário Faustino, sua autocrítica era sabidamente implacável, bem como sua compreensão a respeito da ilusão da vaidade literária” (DALVI, 2008a, p. 111).

Em sua última entrevista, ao jornalista Geneton Moraes Neto, poucos dias antes de sua morte, doze dias depois da morte da filha Maria Julieta, vítima de câncer de mama, fez uma declaração curiosa. Perguntado sobre os versos “E como ficou chato ser moderno. / Agora serei eterno!”, respondeu: “Isso, evidentemente, é uma brincadeira. Não tenho a menor pretensão de ser eterno. Pelo contrário: tenho a impressão de que daqui a vinte anos – e eu já estarei no Cemitério São João Batista – ninguém vai falar de mim, graças a Deus. O que quero é paz”. Noutra de suas declarações lapidares, afirmou:

Eu serei esquecido quinze dias depois da minha morte. Ninguém vai se lembrar de mim, não. O Rio é uma cidade cruel, uma cidade de badalação. Morto não badala, não dá entrevista, não canta, não dança na televisão, não diz palavrão. Um sujeito morto já não interessa. Quinze dias depois de eu estar morto, ninguém se lembrará de mim (*apud* MORAES NETO, 1994, p. 63).

Assim, finalizando esta breve síntese da vida e obra de um de nossos maiores poetas, cumpre lembrar a advertência de Ivete Lara Camargos Walty e Maria Zilda Ferreira Cury no prefácio a *Drummond, poesia e experiência*:

Falar de Drummond é uma tarefa complexa [...]. Tal complexidade se deve não apenas à extensão de sua produção ininterrupta durante sete décadas, mas também à abrangência do seu universo temático, bem como à riqueza e à variedade dos seus mecanismos de composição poética.

Por isso mesmo, a poesia drummondiana concretiza a natureza enciclopédica da literatura, para a qual Barthes chama a atenção: “[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. [...] a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens” (WALTY; CURY, 2002, p. 07).

Essa natureza da literatura se dá à mostra, para além de sua produção poética, inclusive, quando o poeta traça um auto-retrato, por escrito, no qual a ironia e o humor não podem estar ausentes:

O Sr. Carlos Drummond de Andrade é um razoável prosador que se julga bom poeta, no que se ilude. Como prosador, assinou algumas crônicas e alguns contos que revelam certo conhecimento das formas graciosas de expressão, certo humor e malícia. Como poeta, falta-lhe tudo isso e sobram-lhe os seguintes defeitos: é estropeado, anti-eufônico, grotesco e tatibitate (*apud* BRAGA, 1996, p. 137).

O que precisa restar desta seleção de informações é que de 1930 até 1962, quando Drummond completou 60 anos e lançou sua *Antologia Poética*, os dez livros de poemas publicados no intervalo (*Alguma poesia, Brejo das almas, Sentimento do mundo, José, A rosa do povo, Claro enigma, Viola de bolso, Fazendeiro do ar, A vida passada a limpo e Lição de coisas*) fizeram deste itabirano o autor de “um dos conjuntos de textos mais prestigiados e importantes de toda a nossa tradição literária” (ACHCAR, 2000, p. 08). “Esses poemas [publicados de 1930 a 1962] fizeram que a opinião predominante no Brasil consagrasse seu autor como o maior poeta do país e um dos grandes do mundo em sua época” (ACHCAR, 2000, p. 08). As obras posteriores, embora sejam respeitadas no conjunto da produção poética drummondiana, não usufruem do mesmo prestígio – daí a lacuna crítica que se detecta entre os anos de 1970 e 1990 quando se consideram os principais trabalhos críticos sobre a poesia de Drummond.

2.1 A crítica literária

No artigo “O centenário Drummond”, Raimundo Carvalho assinala os perigos de uma adesão não-seletiva à poesia de Carlos Drummond de Andrade. De acordo com o crítico,

Incensada e vuduzada, a poesia de Drummond perde a força. Pois, uma obra extensa como a dele, a adesão do leitor, apesar de amorosa, deve ser sempre crítica e seletiva,

valorizando o que realmente conta e minimizando o episódico, aquilo que, com o tempo, perdeu a consistência, pois nem tudo o que escreveu Drummond é bom. [...]

[...] Se a poesia de Drummond deu certo demais, é porque fizemos ouvidos moucos à sutil ironia do poeta [...]. [Ironia esta que] consiste, pois, em partilhar com o leitor uma visão realista do mundo e dos acontecimentos [...], [mas que, no entanto,] não autoriza uma apropriação acrítica da mensagem poética, como se ela fosse extensão do nosso ego e passasse a servir como território de acomodação indulgente (CARVALHO, 2002, p. 351-352).

Todavia, este trabalho, na esteira do que pensa Letícia Malard (2005), enxerga *inclusive* o episódico como parte do que temos chamado, com Affonso Romano de Sant'Anna, todavia em outra dicção, de projeto poético-pensante (DALVI, 2008a, 2009a).

Antonio Candido, no artigo “Drummond prosador”, já identificou “um único Drummond” disseminado pela poesia, pela crônica e pela ficção; a distinção entre os gêneros, na opinião do crítico, dá-se, principalmente, pela diferenciação de intensidade com que o autor penetrou nos “meandros da humana contingência” (CANDIDO, 1993, p. 18-19). Também Davi Arrigucci Jr., em *Coração partido* – uma análise da poesia reflexiva de Drummond, defende que a complexidade da produção drummondiana reside no modo inédito como se articularam, ali, as contradições de toda ordem e a diversidade estilística (ARRIGUCCI JR., 2002). Uma e outra opiniões vêm se insurgir contra a ideia de um Drummond da alta literatura e um Drummond da literatura de ocasião: como se fosse possível desenhar esse traço limítrofe.

Ítalo Moriconi, em *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX*, lista 14 livros de poesia que considera os mais importantes do século passado. Dentre os 14, quatro são de Drummond: *A rosa do povo* (1945), *Claro enigma* (1951), *Fazendeiro do ar* (1954) e *Lição de coisas* (1962). Explica que o objetivo da lista é apontar para um apogeu:

[...] um apogeu coletivo. Um apogeu que ficou marcado no tempo. O apogeu da geração modernista. O coroamento, o ponto de chegada da evolução iniciada em 22. Um grupo de obras excepcionais que se consolidaram como parâmetro inescapável de toda a poesia futura. (MORICONI, 2002, p. 68)

Discordemos ou não do elenco arregimentado por Moriconi (tanto em *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX*, quanto na antologia *Os cem melhores poemas brasileiros do século*, onde figuram, dentre 100 poemas, nove de Drummond), se os poemas de Drummond – feitos um “parâmetro inescapável de toda a poesia futura” – permitem ver e descobrir novas facetas do homem e de sua vida é porque “nenhum outro poeta brasileiro se lançou tanto fora das páginas” (SALGUEIRO, 2005, p. 1).

Embora corrente, é insuficientemente clara a noção do que seja fazer um panorama de qualquer coisa; menos ainda de produções literárias extensas como é o caso em tela: não há critérios *a priori*. No entanto, são úteis, por exemplo, as antologias, que podem ser consideradas uma dentre outras muitas espécies possíveis de panoramas. Lembremos que Drummond, ao completar 60 anos, em 1962, lançou sua *Antologia poética*, na qual “distribuiu os poemas em nove seções, designadas segundo o ‘ponto de partida’ ou a ‘matéria de poesia’ predominante em cada uma delas” (ACHCAR, 2000, p. 13-14). Temos assim uma chave: segundo o próprio poeta, os nove núcleos temáticos de sua poesia são: “1. *o indivíduo*: ‘um eu todo retorcido’; 2. *a terra natal*: ‘uma província: esta’; 3. *a família*: ‘a família que me dei’; 4. *amigos*: ‘cantar de amigos’; 5. *o choque social*: ‘na praça de convites’; 6. *o conhecimento amoroso*: ‘amar-amaro’; 7. *a própria poesia*: ‘poesia contemplada’; 8. *exercícios lúdicos*: ‘uma, duas argolinhas’; 9. *uma visão, ou tentativa de, da existência*: ‘tentativa de exploração e de interpretação do estar-no-mundo’” (ACHCAR, 2000, p. 14).

Por sua importância capital, não puderam ser deixados de lado devido à sua qualidade e/ou à sua representatividade em nossa tradição crítica e ensaística os textos enumerados abaixo (até porque, independentemente do grau de

qualidade ou argúcia que apresentam, tais textos estabeleceram as diretrizes críticas e analíticas do que, *a posteriori*, se disse sobre a poesia de Drummond): a) “A poesia de 1930”, de Mário de Andrade [em *Aspectos da literatura brasileira*], originalmente publicado em 1930; b) “Sobre uma fase de Carlos Drummond de Andrade”, de Antônio Houaiss [em *Seis poetas e um problema*], originalmente publicado em 1947; c) “Rebelião e convenção I” e “Rebelião e convenção II”, de Sérgio Buarque de Holanda [em *O espírito e a letra II*], originalmente publicados em 1951; d) “Drummond, mestre de coisas”, de Haroldo de Campos [em *Metalinguagem & outras metas*], originalmente publicado em 1962; e) “Inquietudes na poesia de Drummond”, de Antonio Candido [em *Vários escritos*], originalmente publicado em 1965; f) “Tentativa de comentário para alguns temas de Carlos Drummond de Andrade”, de Paulo Rónai [em *Pois é*], originalmente publicado em 1969; e g) “Drummond e o mundo”, de José Miguel Wisnik [em *Poetas que pensaram o mundo*, organizado por Aduino Novaes], originalmente publicado em 2005.

Pensamos que foi importante estabelecer um número restrito de analistas a compor o grupo dos textos. Não há nenhuma pretensão de esgotamento. O caso é que se não tivéssemos nos submetido a essa restrição, certamente a revisão bibliográfica ficaria mais ampla, mas sairia do rumo que lhe foi traçado: em momento nenhum este trabalho promete debruçar-se amplamente sobre a recepção da poesia drummondiana – não é este seu mote. Quer apenas e tão-somente dar uma ideia de como se construiu a representação do Drummond poeta que temos hoje.

Além dos textos já elencados, há ainda dez livros autorais que se dedicam especificamente à poética de Carlos Drummond de Andrade capitais para a formatação da pesquisa proposta, mesmo quando não aparecem explicitamente: a) *Drummond: a estilística da repetição*, de Gilberto Mendonça Teles; b) *Drummond: o gauche no tempo*, de Affonso Romano de Sant’Anna; c) *Verso universo em Drummond*, de José Guilherme Merquior; d) *Carlos Drummond de Andrade*, de Silviano Santiago; e) *Lira & antilira: Mário*,

Drummond, Cabral, de Luiz Costa Lima; f) *Poesia e poética de Carlos Drummond de Andrade*, de John Gledson; g) *Drummond: da rosa do povo à rosa das trevas*, de Vagner Camilo; h) *Coração partido: uma análise da poesia reflexiva de Drummond*, de Davi Arrigucci Jr.; i) *Passos de Drummond*, de Alcides Villaça; e j) *Drummond, uma poética do risco*, de Iumna Maria Simon.

Este trabalho tem como ponto de partida a figura pública de um autor canônico. Assim, procuramos selecionar em nossa crítica, nossa historiografia ou nossa ensaística a respeito de Carlos Drummond de Andrade trabalhos de correspondente envergadura. Recorremos, para tal, ao texto de Heitor Ferraz Mello, “Biblioteca drummondiana”, incluído no dossiê da *Revista Cult*, de outubro de 2002 (edição comemorativa dos 100 anos de nascimento de Carlos Drummond de Andrade). O propósito do texto de Mello foi elencar uma bibliografia essencial para “os que quiserem compreender melhor a obra de Drummond” (MELO, 2002, p. 58). Dentre os principais livros, ensaios ou artigos citados, ficaram de fora “A máquina do mundo’ entre o símbolo e a alegoria”, de Alfredo Bosi, e a fotobiografia organizada por Salvador Monteiro e Leonel Kaz, *Drummond: frente e verso*. A razão é que o ensaio de Bosi é específico sobre um poema, e a ideia foi selecionar textos mais panorâmicos; a fotobiografia exigiria um tratamento visual do qual este trabalho se exime.

Mário de Andrade, em seu artigo “A poesia de 1930”, no qual analisa o aparecimento de quatro livros (*Alguma poesia*, de Carlos Drummond de Andrade; *Libertinagem*, de Manuel Bandeira; *Pássaro cego*, de Augusto Frederico Schmidt e *Poemas*, de Murilo Mendes), afirma que são traços do primeiro livro de poemas de Drummond: “um individualismo exacerbado”; um “indivíduo excessivamente tímido”; uma rítmica “inaferrável, disfarçadora”; “uma riqueza de ritmos muito grande, mas, psicologicamente, quase desnorteante”; um “compromisso claro entre o verso livre e a metrificação”. Além disso, afirma que

[...] o emprego da metrificação provém, nele, de uma vontade íntima de se aniquilar, de se esconder, de reagir por meio de

movimentos ostensivamente canceiros e aparentemente alegres e cômicos [...] contra a sua inenarrável incapacidade de viver [...].

Para ele se acomodar, carecia que não tivesse nem a sensibilidade nem a inteligência que possui. [...] Mas Carlos Drummond de Andrade, timidíssimo, é, ao mesmo tempo, inteligentíssimo e sensibilíssimo. Coisas que se contrariam com ferocidade. E desse combate toda a poesia dele é feita. [...] Poesia feita de explosões sucessivas. [...] A sensibilidade, o golpe de inteligência, as quedas de timidez se interseccionam aos pinchos (ANDRADE, 1974, p. 27).

De Mário de Andrade leitor de Drummond na década de 30, nos fica, pois, a impressão de que a poesia drummondiana se faz de “explosões sucessivas”, pois aspectos fortes se contrariam com ferocidade. Noutras palavras, sua poesia fomenta-se a partir de dicotomias (não necessariamente estéticas); distingue-se da de outros contemporâneos pela riqueza rítmica, pela preocupação formal, que serve não apenas à arte, mas, antes, à “sua inenarrável incapacidade de viver”. Mário de Andrade não distingue, pois, o autor (como pessoa pública) e o amigo (como pessoa privada), pois lê os traços estéticos da poesia drummondiana como colados à sua vida ou experiência íntima.

Esta opção crítica vai fazer escola daí por diante: muito do que se diz a respeito da poesia drummondiana tem base não na leitura efetiva de seus textos, mas na propagação de episódios biográficos que consolidaram uma imagem pública, que termina por instituir protocolos de leitura para a produção poética. É também nesse sentido que a investigação do Drummond inventado pelo livro didático de língua portuguesa e literatura voltado para o ensino médio nos permitirá depreender que Drummond é este, que foi inventado pela crítica e pela escola, cuja figura pública suplanta sua magistral produção literária.

A tendência de não dissociar o indivíduo da *persona* pública se dá a ver também no entrelaçamento do estilo ao sujeito que subjaz à leitura crítica de Antônio Houaiss, cuja primeira versão data dos anos de 1940: “No poeta [...], o indivíduo, por instantes, opõe-se à sociedade – consciente ou

inconscientemente – e, com os mesmos processos da língua social – também consciente ou inconscientemente – cria os seus valores individuais, sua língua-indivíduo: estilo” (HOUAISS, 1960, p. 49). Assim, evidencia-se uma quase unanimidade entre as abordagens críticas até pelo menos a década de 60: a necessidade de ler a poesia de Carlos Drummond de Andrade à luz de sua pessoa, de sua “função social [e, portanto, de sua figura pública] de poeta” (MORAES NETO, 1994, p. 132-133).

Em paralelo à tendência apontada nos parágrafos acima, há necessidade de comentar a poesia drummondiana quase sempre generosamente, a despeito de sua assumida irregularidade. Uma vez instituída a “revolução” modernista, dos anos de 1920 em diante, a crítica sempre – ou quase – lhe foi generosa, pelo menos até a década de 1960, quando o novo paradigma instaurado pela poesia concreta e por seus poetas-teóricos exigiu uma drástica reformulação dos critérios de análise e julgamento. Exemplo da generosidade da crítica é o texto “Sobre uma fase de Carlos Drummond de Andrade”. Nele, Antônio Houaiss afirma:

[...] o poeta Carlos Drummond de Andrade se coloca na posição mental generalizada a partir dos simbolistas: a proscricção, não apenas como deliberação, mas como necessidade axiológica, dos clichês, do vocabulário convencionalmente próprio. Mas, além dessa atitude, há nele aquela outra, que principia com os modernistas, generalizadamente: a inclusão de um vocabulário universal e personalíssimo, sem limitações musicais, rítmicas, conceptuais, sociais, eufêmicas... (HOUAISS, 1960, p. 50).

Como se vê, nos anos de 1940, era motivo de louvor para a *intelligentsia* que o poeta rompesse com os “dogmas poéticos” vigentes pré-abalo modernista, e que o fizesse de modo radical. A este respeito, Sérgio Buarque de Holanda diz, por exemplo, que “nos antípodas desse ideal [do poético como sinônimo de bonito, de linguagem e temática estereotipadas, na contramão das propostas modernistas] é que vamos encontrar a poesia do sr. Carlos Drummond de Andrade” (HOLANDA, 1996, p. 505).

Houaiss, ainda no mesmo artigo, destaca que “a teoria da palavra do poeta principia em forma negativa, demolidora, [já] no *Alguma poesia*” e que é “essa atitude demolidora que o leva às afirmações combativas [de humor e ironia, negativismo às avessas] [...] de quem aceita a derrota no social, pois só lhe interessa a vitória no individual” (p. 52). Mais uma vez, emerge a necessidade de se ler Drummond a partir de sua *persona* pública: individualista, recatado, solitário, tímido, irônico, galhofeiro, cáustico.

À frente, o crítico assinala a gestação de um novo poeta a partir de *Sentimento do mundo* (1940), poeta este dado à luz em *José* (1942): poeta da “incomunicabilidade da poesia”, do “hermetismo que a crítica tenta devassar”, da “renovação eterna da palavra”. E, para Houaiss, a possível teorização de Drummond acerca de sua poesia naquele momento estaria dada em “O lutador”, tal como, em fase anterior, estivera dada em “Poema de sete faces”.

Por fim, encerrando o artigo escrito ainda em 1947, Antônio Houaiss enfatiza a existência de três traços distintivos da poética de Carlos Drummond de Andrade – que à frente seriam assinalados também por outros críticos, entre eles Emanuel de Moraes, em *Drummond rima Itabira mundo* (MORAES, 1972): o trabalho inusitado, criativo, com o vocabulário da língua, jogando com o eruditismo e com o coloquialismo; a repetição de finalidade expressiva; as associações lúdicas humoradas e/ou irônicas, muitas vezes deslocadas, antitéticas.

Assim, de Antônio Houaiss, leitor de Drummond na década de 40, nos fica que o poeta mineiro, coerentemente com seu tempo, proscreeve clichês e vocabulário convencionalmente próprios à poesia, para prescrever, em seu lugar, um vocabulário universal e personalíssimo; esta inovação passaria pelo trabalho inusitado com o léxico, pelas repetições expressivas esteticamente (acentuando o caráter dramático de muitos de seus poemas) e pelas associações e aproximações inesperadas. O crítico já vê duas fases: uma anterior e outra posterior a *José* (1942).

Se ambos, Mário de Andrade e Antônio Houaiss, destacam na obra de Carlos Drummond de Andrade a inovação no plano formal (compromisso com a metrificação e o verso livre; ritmo inovador; estilo pessoal construído a partir de uma relação lúdica com as tensões entre o vocabulário e as temáticas; etc.), ambos, da mesma forma, são unânimes em detectar, no primeiro Drummond, um abismo aparentemente intransponível entre o poeta de dicção pública e o sujeito tímido, mordaz. Todavia Houaiss já apontava para o fato de que o investimento na resolução deste conflito renderia ao poeta sua fase ou face mais incensada pela crítica – de *A rosa do povo* (1945) a *Claro enigma* (1951).

O desejo, no Drummond maduro, de superação dos contrários apontados pela crítica precedente vai valer elogios de Sérgio Buarque de Holanda:

[...] como quer que seja, o falsete lírico [...] requer do autor uma atitude e uma visão bastante prevenidas em face das coisas, das criaturas, de si mesmo. É, em suma, um processo que serve para dar freio às expansões muito íntimas e vivazes, e que, em momentos agudos, chega a converter o puro lirismo em seu antípoda, o humorismo puro.

Contudo, uma sábia dosagem que permita equilibrarem esses termos antagônicos nunca é mortal para a poesia verdadeira, tanto é certo que esta costuma definhar na pureza e na soidade, e que, por outro lado, só pode ganhar em altitude quando na vizinhança de seus inimigos mais íntimos. A boa poesia não se mantém por longo tempo em estado simples. E, entre nós, o mestre consumado na arte de misturar os contrários é um poeta: Carlos Drummond de Andrade (HOLANDA, 1996, p. 465)

Drummond, mais uma vez, é apontado pela crítica como “mestre consumado na arte de misturar os contrários”. E se quer esclarecer o porquê, em “Rebelião e convenção I”, texto de 1952, imediatamente após o terremoto provocado por *Claro enigma*:

[...] [Otto Maria Carpeaux disse certa vez que Carlos Drummond de Andrade] era o primeiro grande “poeta público” do Brasil, o único comparável à moderníssima corrente da poesia inglesa. [...] No entanto, quando a “moderníssima

corrente” a que aludiu o crítico não nos parece sequer moderna, [...] o menos que delas se poderá dizer é que são de uma flagrante inatualidade [...].

Tanto isto é exato que o poeta entre nós do “sentimento do mundo”, nosso maior “poeta público”, tendo sofrido a mesma compulsão ou participado do mesmo equívoco, acabou seguindo por conta própria [...] uma trajetória em tudo semelhante à deles. [...] Há de iludir-se, porém, quem veja nesse aparente desapego ao “acontecimento” o reverso necessário de alguma noção transcendental da poesia: poesia entendida como essência inefável, contraposta ao mundo das coisas fugazes e finitas. [...]

O exercício ocasional de um tipo de poesia militante e contenciosa terá servido para purificar ainda mais uma expressão que já alcançara singular limpidez. Mas o impulso que o levaria a superar essa poesia militante não chegaria nele a abolir a preocupação constante do mundo finito e das coisas do tempo (HOLANDA, 1996, p. 501-502).

Transparece, no contexto, que Sérgio Buarque de Holanda quase pede desculpas pela nova face drummondiana, visivelmente muito mais formal, na qual se divisa um apuro estético ainda superior à produção precedente. Para tanto, insiste além do necessário na tese de que mesmo em *Claro enigma* – “apesar” de uma voz estética que se quis dar a ver canônica, clássica – há a fusão de contrários, e contrários gritantes tais como a noção transcendental de poesia e a noção de poesia militante e contenciosa.

O exercício da poesia militante e contenciosa teria funcionado, subentende-se, como uma etapa, um degrau necessário para o acesso à poesia de maior “limpidez” – e mesmo esta, se “límpida”, antitética, pois poesia de “preocupação retórica”, (todavia) mais rica em “substância emotiva”. Pode-se quase depreender do texto de Holanda uma vontade de enxergar *Claro enigma* não como uma ruptura, mas como uma “passagem de nível”. Esta possível tese – a da não-ruptura, antes da continuidade – de algum modo teria o mérito de haver renunciado com espantosa antecendência o trabalho de Vagner Camilo (2001), de quase meio século depois. Em *Drummond: da rosa do povo à rosa das trevas*, Camilo afirma que a guinada classicizante de *Claro enigma* estava “prenunciada pela magra antologia de 1948, intitulada *Novos poemas*”,

pois defende que “o livro de 48 parece querer encenar o movimento de passagem entre uma poética e outra, bem como as razões que a motivaram” (CAMILO, 2001, p. 20).

Contudo, o exercício da poesia engajada não foi apenas “chave de acesso” (tanto é que, mais à frente, ainda no mesmo texto, o próprio Holanda reconheceu que, em Drummond, “o prosaico não é negação, é antes condição de ‘poético’” (p. 502), assim como o exercício da poesia não-engajada nunca foi mero exercício narcíseo. Pode-se, então, sugerir que um dos últimos bastiões da chamada “crítica impressionista” se ressentiu do golpe drummondiano: quando todos (a começar, como vimos, por Mário de Andrade e Antônio Houaiss) se comprazem tranquilos, seguros, na rebelião modernista contra as formas engessadas da poesia mais tradicional herdeira do sistema beletrista, Drummond “passa a perna” na crítica, e instaura um novo legado. E enquanto este novo legado não fosse suficientemente digerido convinha que os mais lúcidos amainassem, amortecessem o choque, e repetissem à sua maneira o diagnóstico de Manuel Bandeira, em *Apresentação da poesia brasileira*: “é esse feliz enlace de tendências à primeira vista contrastantes como um jogo automático de alavancas de estabilização” (BANDEIRA, 1958, p. 1110).

Oscila-se, pois, entre dizer que a) Drummond conjuga habilmente contrários; e b) que, ao mesmo tempo, abandona, conscientemente, o humanismo (excessivo?) das primeiras obras, diluído – parece que com lucros estéticos – “numa ‘inguaia ciência’ de madureza” (HOLANDA, 1996, p. 507). Dito de outro jeito: ora se afirma que Drummond em sua fase social lapidou os dotes de poeta para a fase seguinte, mais formal, seguindo uma espécie de projeto de ascensão – nunca claramente explicitado –, delineado a partir das demandas do tempo; ora se afirma que a “essência” da poesia drummondiana enraíza-se em “um estranho travo ancestral, vindo do fundo dos séculos (...), revogando ou sublimando a atração constante das coisas do tempo” (HOLANDA, 1996, p. 509).

De Sérgio Buarque de Holanda, leitor de Drummond na década de 50, nos fica que, se, na poesia de Drummond, a fase social lapidou dotes estéticos para a fase absenteísta, a superação da poesia militante não aboliu, contudo, a preocupação com as coisas do mundo finito e do tempo presente – donde se extrai já uma dificuldade da crítica em organizar a produção do poeta sob um único rótulo ou mesmo sob rótulos dicotômicos, antitéticos.

Consoante ao diagnóstico de Antonio Candido, em “Inquietudes na poesia de Drummond”, em “Drummond, mestre de coisas”, originalmente publicado em 1962, Haroldo de Campos também vê em *Lição de coisas* um reencontro do poeta com “as matrizes de sua poesia, ainda coladas a 22” (CAMPOS, 1992, p. 51). Porém, esta retomada, para o crítico, não seria casual e nem despertada por acontecimentos de ordem meramente pessoal, individual ou subjetiva, como talvez esteja implícito no texto de Antonio Candido. Esta retomada, antes de qualquer coisa, seria ponto-chave em um projeto estético drummondiano (aí sim, dentre outras coisas, um projeto entrelaçado à história particular – e a noção de projeto, aqui, tomada, com Haroldo de Campos, de empréstimo a Décio Pignatari): reencontrar as matrizes de sua poesia visando a retrair – retomando-o – “o percurso de sua obra-em-progresso, apenas interrompido pela estação neoclassicizante de *Claro enigma* (1951)” (CAMPOS, 1992, p. 51):

[...] neste livro dos sessenta anos [*Lição de coisas*], o poeta reassume sua constante dialética, mais autêntica (o seu “Projeto” como formulou Décio Pignatari), fazendo, concomitantemente, poesia de reflexão crítica e poesia de participação, ou, como nos agradaria dizer, *poesia-poesia* e *poesia-para*. Os acontecimentos voltaram a “ofendê-lo” (é o que se lê na introdução do livro) e, sob o impacto deles, dissolveu-se feito uma bruma o *ennui* absenteísta de *Claro enigma*. A reabertura à “matéria do presente”, aos novos conteúdos do presente problemático e contundente, significou mais uma vez, neste poeta paradigmático, a insatisfação com o repertório formal fixado pela tradição e, pois, uma reabertura recíproca às novas formas provocadas por esse presente. Nisto sua poesia é isomórfica ao seu sentimento do mundo (CAMPOS, 1992, p. 53-54).

Se se pode fazer uma ressalva ao texto de Haroldo de Campos, é o fato de, tendo compreendido a importância da etapa “formativa” de *Claro enigma* (“esta pausa – não fosse Drummond quem é – revelou-se, porém, não como uma demissão das conquistas anteriores, mas como uma tomada de impulso – premeditada ou não, pouco importa – para um novo arranque qualitativo”, p. 52), não havê-la também identificado em “certa poesia comemorativa e/ou memorial [...]; certos poemas ‘padrescos’ que se salvam pelo fio fino do humor; alguma insistência no ‘discurso maior’” (p. 55). De Haroldo de Campos, leitor de Drummond na década de 60, nos fica, contudo, a lucidez de haver estendido as primeiras notas de Sérgio Buarque de Holanda e a impressionante precisão de haver captado o todo da produção poética drummondiana, até então, como uma obra-em-progresso.

Destoando um pouco de Mário de Andrade e Antônio Houaiss, e tingindo com cores mais vivas o que Sérgio Buarque de Holanda apenas esboçara, Antonio Candido se vê, em 1965, diante da possibilidade de contrapor abertamente ao menos duas posturas do sujeito lírico drummondiano: uma, “anticonvencional”; outra, de “maior requinte com a palavra”. De acordo com o crítico paulista, na adoção das duas posturas, “o poeta parece relativamente sereno do ponto de vista estético em face da sua matéria, na medida em que não põe em dúvida [...] a integridade do seu ser, a sua ligação com o mundo, a legitimidade da sua criação”. Para Candido, então, se inquietação há, não é em face da matéria a ser tratada, mas em face da legitimidade da opção feita pelo sujeito lírico para tratar com essa matéria: permitir à poesia “desfazer-se como registro para tornar-se um processo” (CANDIDO, 1995, p. 112).

As análises de Candido vêm, porém, repetir um consenso crítico, quando afirmam que *Sentimento do mundo* e *José* indicam a polarização da obra madura de Drummond entre a preocupação com os problemas sociais e a preocupação com os problemas individuais. Por isso, mais vale dizer, com o mesmo Candido, que ambos os problemas têm sua gênese no problema

decisivo da expressão, ou da forma poética, que efetuará, ela sim, uma inescapável síntese. Este problema decisivo da expressão é, na opinião do crítico, “a força poética de Drummond”, pois ele é quem manteria “a falta de naturalidade” que distinguiria esta produção da de outros modernistas. Candido considera que a “falta de naturalidade” na poesia de Drummond provém do fato de que “o eu é uma espécie de pecado poético inevitável, em que [o poeta] precisa incorrer para criar, mas que o horroriza à medida que o atrai” (CANDIDO, 1995, p. 113) – e, assim, mais uma vez o conflito ou o embate de forças antagônicas é apontado como inerente à poética drummondiana.

No entanto, não se precisa identificar a inquietude da poesia de Drummond com a simples oscilação entre uma postura mais ególatra e outra mais sociológica porque, em Drummond, a obra de arte se apresenta, quase sempre, como uma “unidade alcançada a partir da variedade”, como uma unidade que “justifica a vida insatisfatória [porque sempre incompleta], o sofrimento, a decepção e [mesmo] a morte que se aproxima” (CANDIDO, 1995, p. 116). No entanto, a concepção da obra de arte como uma “unidade” apaziguadora, tendo em vista um passado ambíguo (que é ao mesmo tempo vida que se consumou, impedindo outras maneiras de existir; e conhecimento da vida, permitindo pensar outras formas de existência), faz ecoar a concepção de lírica hegeliana, bastante insuficiente para abarcar as multiplicidades de uma poética que, para além de seu polimorfismo – ou alotropismo – constitutivo, atravessa todos os grandes ciclos estéticos e históricos do século XX, no Brasil e no mundo.

Agora talvez, tornando ao propósito primeiro, seja permitida uma súmula do que se disse sobre a poesia de Carlos Drummond de Andrade. Candido aponta, para além da oscilação entre o social e o individual, outros pares também indicados pela crítica precedente: do humor à autonegação pelo sentimento de culpa; dos motivos de morte aos de criação (como negação e afirmação); da inumação em vida à exumação do passado; do emparedamento e da automutilação à militância através da poesia; do desejo de transformar o

mundo ao desejo de encontrar uma desculpa para si mesmo; da injeção de fantasia nas coisas banais à busca do passado mítico através da família e da paisagem natural; do niilismo à violência. Sob esse ponto de vista, o que o crítico faz é organizar e aprofundar o que até então se dissera, a começar por Mário de Andrade, a respeito do conjunto iniciado com *Alguma poesia*: calca-se na convivência – tensa ou pacificada – de contrários.

Mas, em 1965, já era identificável que, a partir de *Claro enigma*, os aspectos opositivos em Drummond sofriam progressiva inflexão, culminando, em *Lição de coisas*, na recuperação do humor inicial e na renovação do interesse pela anedota e pelo fato corrente. Por isso Candido afirma que, progressivamente, de *Claro enigma* em diante, as inquietudes na poesia de Drummond dão lugar a certa serenidade (que se manifesta, dentre outras coisas, na regularidade crescente da forma); e diz ainda que esta serenidade seria fruto de uma aceitação do nada, da morte, da dissolução do objeto no ato poético – e, assim, se confirmaria o traço mais fundo deste período: o niilismo.

De Antonio Candido, leitor de Drummond na década de 60, nos fica a postura audaciosa de organizar os chamados pares dicotômicos na poesia drummondiana lado a lado, sem distinguir entre aqueles que apontam para uma oposição radical e aqueles que não, que sinalizam apenas diferença, não oposição – mesmo que esta organização culmine por abalar as bases de sua tese, de que as inquietudes na poesia de Drummond nascem de uma oscilação entre uma postura mais narcísea e outra mais coletivista. Além disso, Candido detém o mérito de perceber que os aspectos opositivos sofriam, a partir de *Claro enigma*, de uma progressiva inflexão, culminando, em *Lição de coisas*, numa retomada do tom “despreocupado” do livro de estréia. Todavia, aqui, há de caber um breve senão. A tese de Candido – de que a substituição progressiva da inquietude pela serenidade a partir de *Claro enigma* seria consequência de uma aceitação do nada, da morte, da dissolução do objeto no ato poético – deixa entrever um exercício de valor arriscado; noutras palavras, parece que a propositada recuperação do humor inicial e a renovação do

interesse pela anedota e pelo fato corrente, traços colados ao projeto modernista brasileiro, em Drummond, seriam atestado de evolução estética, o que, por si, revela uma opção subjetiva valorativa do crítico.

Em dicção distinta da de Antonio Candido, Paulo Rónai (1990) aponta alguns traços na poesia de Drummond. Além da capacidade de cristalizar em clichês lacônicos a nossa ansiedade (RÓNAI, 1990, p. 60-61), haveria: a) a produção de versos destinados primeiramente à leitura individual e silenciosa em vez de à oralidade (já que sua “beleza” não proviria de “valores retóricos e musicais”, como poderia ser exigível em poemas que apelassem ao tom declamatório, mas da “combinação original de simples vocábulos convencionais, revestidos de singular força evocadora”, p. 64); b) a opção por um despojamento que viria disfarçar toda sofisticação: temática, formal, intertextual, etc.; e c) a constância da nota familiar.

A constância da nota familiar, na poesia de Drummond, longe de simplesmente evocar de forma “transparente” o passado, ou de maximizar uma ingênua reminiscência, constrói uma ideia de família, embora singular, universalizada. Quase todos poderíamos gozar a sensação de nos encontrarmos nos versos dos poemas “Como um presente” e “No país dos Andrades”. E é de tamanha importância a nota familiar, intrinsecamente relacionada ao tema da infância na produção poética drummondiana, que Antonio Carlos Secchin, em “Drummond: infância e literatura”, adverte:

[...] talvez nem todos saibam que o segundo poema do primeiro livro de Drummond é “Infância”. Para um bom poeta não é casual a inserção de um texto numa determinada sequência dentro da obra. O que isso revela? O “Poema de sete faces”, em seus versos “Mundo, mundo, vasto mundo, / mais vasto é meu coração”, denunciaria em Drummond uma das tensões da sua poesia, que é o ímpeto para o mundo, o ímpeto do cosmo, uma força centrífuga. E logo a seguir, já no segundo poema, ele se recolhe para Itabira do Mato Dentro, para o texto de “Infância”, efetuando portanto um movimento centrípeto.

Assim, as oscilações entre a atração do mundo grande e o ensimesmamento da província já estão de alguma forma

preunciadas pela própria sequência dos poemas no livro de estréia (SECCHIN, 2002, p. 36).

Tematizar a infância (o passado, portanto) como um tempo mítico, ao qual se retorna *ad infinitum*, e o espaço quase sempre indigesto da Casa Grande, em que cada um ocupa funções protocolares, é um modo de se dizer das maiores tensões da cultura brasileira:

Essa nota [a familiar], tão frequente nos poetas intimistas e penumbristas, espécie de lugar-comum da poesia menor, assume na obra de Drummond significado de excepcional gravidade. É através da vivência-família que o poeta atinge os mistérios da sobrevivência [...]. Propositadamente alheio à inquietação religiosa, já declarou em alto e bom som em “Os últimos dias” não esperar “outra luz além da que nos envolveu dia após dia”, mas nesse “pouco que fica de tudo” registra a herança imponderável transmitida pelos pais aos filhos (RÓNAI, 1990, p. 67).

Talvez, uma outra forma de manifestação da nota familiar universalizada – e universalizada *porque* trata da experiência brasileira – presente na poesia de Drummond seja a alusão constante às cidades de Itabira e do Rio de Janeiro. Do mesmo modo que temos todos a ilusão de que é da nossa experiência em família de que se fala no poema “Convívio”, por exemplo, poderíamos ter a ilusão de que somos todos um pouco habitantes de uma Itabira mítica – que nos dói, incessantemente, pendurada na parede, para aproveitarmos os versos do poeta –, desalojados nas ruas de um Rio de Janeiro mítico, que insiste em agir “como um verdadeiro antídoto ao [nosso] desgosto de viver e à [nossa] vontade de morrer” (RÓNAI, 1990, p. 72).

À invenção da infância, do passado e da memória e, principalmente, à invenção de duas cidades concretas (Itabira e Rio de Janeiro) pela poesia drummondiana vem unir-se o quinto traço apontado por Paulo Rónai como característico da poesia drummondiana: criações vocabulares (ou neologismos, *stricto sensu*) são menos frequentes que aproximações fono-morfo-semânticas insólitas; significativamente, as (parcas) criações vocabulares são toleradas

(quase) apenas para falar do “Rio amalucado”, que emerge dos muitos poemas fortemente afetivos que Drummond devotou à cidade.

Letícia Malard, assim como Rónai (1990), também chama a atenção para o tópico criações vocabulares x aproximações fono-morfo-semânticas insólitas:

Um expediente caro a Drummond visando a provocar hilaridade é construir todo o poema com enumerações de coisas estranhas, situações esdrúxulas, vocábulos esquisitos ou díspares entre si. A criação de neologismos ou formações estapafúrdias de palavras é outro expediente para fazer-se engraçado. A técnica do *non sense* aparente leva o leitor ao riso pelas combinações possíveis de ideias que o poeta coloca à sua disposição. Isso porque, segundo Deleuze, o não-senso é simultaneamente o que não tem sentido e o que se opõe à ausência de sentido, operando a doação de sentido. Na maioria dos casos o poeta se transforma numa obra aberta, isto é, o leitor pode usufruí-lo através do direcionamento da leitura que lhe aprouver, no espaço da folha impressa. O estatuto permutacional dos versos e a identidade sintática que guardam entre si criam expectativas de novas associações, não somente de ideias, mas também sonoras, rítmicas e rememorativas (MALARD, 2005, p. 134).

Outra possibilidade de leitura, para além do desejo de explicar, ou de criar intimidade, achego: a criação vocabular ou mesmo as aproximações fonomorfosemânticas insólitas serviriam ao propósito de manter afastado o não-iniciado. E desta constatação nasceria o último traço da poética drummondiana, segundo o artigo de Paulo Rónai que estamos a sistematizar: o poeta, *persona* pública ou *persona* lírica, “tanto mais se encobria quanto mais se revelava” (RÓNAI, 1990, p. 75), e isto porque “a ironia [presença segura nos poemas de Drummond] [...] da História, do Tempo, [...] depositando suas camadas de pó sobre os seres e as coisas, sabe desvalorizá-los e desvirtuá-los” (p. 75). Mais uma vez se retoma a constatação da confluência de contrastes em Drummond: a explicação serve à obnubilação; a invenção serve à seletividade; a história e o tempo servem não à memória, mas à desvalorização e à desvirtuação.

De Paulo Rónai, leitor de Drummond na década de 1960, nos fica que o poeta parece assumir uma postura nem antitética, nem “simplesmente” dialética: antes, uma postura pouco afeita a rótulos, que prenuncia um progressivo desligamento da vida (e, assim, um reatamento com os mortos), concomitante a atitudes derivadas do desejo de amar-e-ser-amado, para além das bordas instituídas pelo tempo. Sintomaticamente, diante deste “diagnóstico”, o crítico não aceita pôr em primeiro plano um traço até então quase unanimemente evocado por seus predecessores em relação à poesia de Drummond: o sentimento de inadequação ou mesmo de culpa, o sentimento *gauche*, por excelência.

Por fim, José Miguel Wisnik (2005) assinala a importância da palavra “mundo” no conjunto da produção poética drummondiana e mesmo no corpo da crítica que engendrou. Os exemplos do atravessamento da poesia drummondiana por “feixes de mundos inumeráveis” compõem entre si “uma espécie de litania latente, desencantada, convulsiva e insistente, mesmo que nada monotemática”, já que nos poemas do autor “o mundo é uma entidade que ‘baixa’ nas mais diversas e desniveladas situações” (WISNIK, 2005, p. 22) – ao contrário, por exemplo, do que ocorre na produção de João Cabral de Melo Neto.

Esse ponto de vista de Wisnik vem muito a propósito resgatar a dessimetria entre a efetiva produção/postura de Carlos Drummond de Andrade e o decalque que lhe impingiram de poeta-*gauche*. Se “a redução fenomenológica operada pela poesia cabralina, com sua potência própria, visa, entre outras coisas, a não se deixar emaranhar no emaranhado (do mundo)”, na poesia de Drummond, ao contrário, “a atenção do sujeito é continuamente interpelada por aquilo que lhe escapa, que lhe extrapola os limites, que empenha o todo e põe o sujeito em causa. Por isso mesmo, desenvolve-se nela uma consciência aguda e reflexiva do limite, inseparável do seu empuxe totalizador” (WISNIK, 2005, p. 23-24). Retoma-se, assim, noutras tintas, a tese de Candido quanto às inquietudes na poesia de Drummond – que, por sua vez, fazem remessa à

crítica fundadora de Mário de Andrade, que via, já em *Alguma poesia*, a convivência de pólos antitéticos:

A apreensão da totalidade do mundo e seu limite se negam e se exigem. (...) Os objetos em Drummond [em oposição ao que ocorre em João Cabral] são como pontos negros que remetem continuamente a algo que escapa e desliza, movidos pelo compromisso inarredável da totalidade que acusa continuamente a sua própria impossibilidade de cumprir-se, fortalecendo-se, no entanto, disso mesmo (WISNIK, 2005, p. 23).

O mérito do crítico está em alargar os diagnósticos precedentes (para além de Mário e Candido, ouça-se ecoar José Guilherme Merquior). O lugar da poesia drummondiana (em um primeiro momento, a poesia que vai do livro de 1930 ao de 1962) marca-se não apenas pela confluência ou convivência de contrastes, mas – e aí o diferencial importante do texto de Wisnik – por seu isomorfismo ou correspondência em relação ao mundo:

A poesia de Drummond inaugura, no Brasil, uma reflexão sobre o (não) lugar do indivíduo solitário na massa urbana, que se identifica com ela e dela se desidentifica, que pertence compulsoriamente ao conjunto do qual se exclui, pois insiste em pertencer à multidão como seu índice reflexivo – além de se saber pertencente a ela como seu reflexo. Em segundo lugar, é uma poesia que se desenvolve no arco da montante e da precipitação da Segunda Guerra Mundial (...). E, ainda mais, a poesia de Drummond é a poesia de um tempo em que pensar o mundo é pensar expressamente, e cada vez mais, o (não) lugar da poesia no mundo: o mundo exclui a poesia, e a poesia insiste ainda em incluir o mundo (WISNIK, 2005, p. 24).

Em um segundo momento, pós-golpe de 64, o lugar da poesia drummondiana marca-se ainda pela confluência ou convivência de contrastes e pelo isomorfismo ou correspondência em relação ao mundo, mas, neste momento de “coisificação”, ou reificação coletiva, sintomaticamente, o poeta, alerta-nos José Miguel Wisnik, extrai matéria para seus versos de colagens exaustivas de fragmentos de jornais e de informações de agências de notícias, como se a transcrição caótica e “pseudodessubjetivada” de fragmentos “concretos” do

mundo pudesse preencher a vacância de referências e interpelações diretas ao mundo.

Talvez a cidade-mundo que permeia a poética drummondiana (mesmo pós-64) ainda não seja a cidade pós-moderna. Parece-nos que Drummond antevê o processo de transição, a desidentificação que começa, mesmo no Brasil, a abalar estruturas decantadas e a exigir outras respostas ainda não devidamente fermentadas, mas não se pôde inserir ainda, totalmente, nessa cidade-palco ou cidade-teatro, onde o sujeito é, tão-somente, uma marionete, um fantoche, ou um espectador desprivilegiado. Em plena derrocada de mitos, a cidade permanece como a arquetípica rival da mítica Itabira; Greta Garbo ainda vence os que “dela quiseram fazer uma ninfa obediente, / autômato de impulsos programados”, como no poema de *Farewell* (ANDRADE, 2002) – e os exemplos, aqui, são metáforas para todas as outras permanências.

Todavia, a atmosfera, de *Lição de coisas* em diante, é já, sim, pós-moderna. Isso porque, nas duas últimas décadas de vida, o poeta buscou “o ponto misterioso e aparentemente inacessível, espécie de Pandora machadiana, ou de *Aleph* borgesiano, que desse conta da diversidade rebelde da vida ao nascedouro dela” (SANTIAGO, 1996, p. 117). E já que o mundo de agora é/era, inexoravelmente, fluido, e que “quanto mais o homem se distancia desse ponto [que se busca, nos últimos livros de Drummond], mais se aproxima dele” (SANTIAGO, 1996, p. 117), um poema como “A ilusão do migrante” pode dar o tom de sua época:

Quando vim da minha terra,
se é que vim da minha terra
(não estou morto por lá?),
a correnteza do rio
me sussurrou vagamente
que eu havia de quedar
lá donde me despedia.

Os morros, empalidecidos
no entrecerrar-se da tarde,
pareciam me dizer
que não se pode voltar

porque tudo é consequência
de um certo nascer ali.

Quando vim, se é que vim
de algum para outro lugar,
o mundo girava, alheio
à minha baça pessoa,
e no seu giro entrevi
que não se vai nem se volta
de sítio algum a nenhum.

Que carregamos as coisas,
moldura da nossa vida,
rígida cerca de arame,
na mais anônima célula,
e um chão, um riso, uma voz
ressoam incessantemente
em nossas fundas paredes.

Novas coisas, sucedendo-se,
iludem a nossa fome
de primitivo alimento.
As descobertas são máscaras
do mais obscuro real,
essa ferida alastrada
na pele de nossas almas.

Quando vim da minha terra,
não vim, perdi-me no espaço,
na ilusão de ter saído.
Ai de mim, nunca saí.
Lá estou eu, enterrado
por baixo de falas mansas,
por baixo de negras sombras,
por baixo de lavras de ouro,
por baixo de gerações,
por baixo, eu sei, de mim mesmo,
este vivente enganado, enganoso.
(ANDRADE, 2002, p. 1395)

Assim, de José Miguel Wisnik, leitor de Drummond nos anos 2000, nos fica a possibilidade de ler a obra tardia do poeta não com olhos modernos, apenas, mas também com outros olhos, mesmo que o rótulo – quaisquer que sejam os nomes que possamos lhe dar – não seja preciso.

Finalizando a apresentação que ora fazemos da crítica sobre a poesia drummondiana, podemos afirmar que, lidos os textos críticos selecionados, e

considerados, estes, representativos do que se produziu a respeito da poesia de Drummond desde o lançamento de *Alguma poesia* à atualidade, soa bastante evidente – mas até agora não devidamente considerado – que há uma consonância surpreendente entre as vozes críticas. Creditamos tal consonância ao fato de que Carlos Drummond de Andrade, como poeta público, foi “criado” por Mário de Andrade, ainda em 1930. Não que tenha permanecido preso a isto, ao contrário. A crítica, salvo honradas exceções, é que se engessou – como se da década de 60 para cá Drummond não devesse ser reinventado ainda dezenas de vezes.

Se, à maneira de Merquior (1976), podemos enxergar em Drummond ao menos 4 fases poéticas (de *Alguma poesia* a *Sentimento do mundo*; de *José a Novos poemas*; de *Claro enigma* a *A vida passada a limpo*; de *Lição de coisas* em diante), pensamos podermos enxergar ao menos 3 fases da crítica, que nem sempre acompanharam as transformações estéticas gestadas pelo poeta: uma fase antitética, que vê nos pares de oposição conflitos (fase que inicia com Mário e afeta inclusive Candido); uma fase dialética, que vê nos pares de oposição sínteses (fase que inicia com Holanda e alcança, por exemplo, Haroldo); uma fase que não pensa em antíteses ou sínteses, mas em analogia – ou mesmo isomorfismo – entre a criação poética e o mundo (pensamos, por exemplo, no texto de Wisnik – e em trabalhos como os de Gledson e Camilo).

2.2 A historiografia literária

Visando à apresentação do discurso historiográfico sobre a poesia e a figura pública de Drummond, tomaremos como principal fonte a *História concisa da literatura brasileira*, pois, depois de dezenas e dezenas de reedições, dos anos 1960-70 à atualidade, o manual de Alfredo Bosi continua a constar como bibliografia obrigatória dos cursos de Letras país afora. Para além de Alfredo Bosi, selecionamos como autores paradigmáticos da historiografia literária nacional Assis Brasil, Dulce Salles Cunha Braga e José Aderaldo Castello, pois suas obras historiográficas são ainda frequentemente adotadas como livro-

texto nos cursos de formação docente inicial: embora, em muitos casos, a perspectiva historiográfica adotada pelos autores já tenha sido revista pelo discurso teórico.

Haveria, ainda, outros historiógrafos de que poderíamos lançar mão, todavia, privilegiamos aqueles que adotam posturas/escolhas epistemológicas distintas entre si e que contemplam toda ou quase toda a principal produção poética drummondiana (particularmente, seus dez primeiros livros). Nosso propósito não é apresentar um a um detidamente os textos historiográficos mencionados, mas, de modo mais breve do que o que fizemos com a crítica literária (cuja variedade de posturas é mais perceptível), organizar as informações mais recorrentemente difundidas acerca da figura pública de Drummond e da produção literária – especificamente, a poética, que é o que, via de regra, chega ao livro didático de língua portuguesa e literatura destinado ao ensino médio.

O livro de Alfredo Bosi, intitulado *História concisa da literatura brasileira*, que já recebeu pelo menos quatro dezenas de reedições, é hoje a principal – e talvez mais respeitada – história da literatura que abarca o todo da produção poética drummondiana. Bibliografia obrigatória nos cursos de formação docente inicial em Letras Português, preferimo-la à historiografia de Nelson Werneck Sodré, embora ambas, em abordagem culturalista, acentuem a modulação política em detrimento da especificidade literária – no que vemos um valor. Além disso, o livro de Bosi (2001) é ricamente acrescido de notas de rodapé e sugestões bibliográficas que terminam por instituir um paideuma crítico-historiográfico (e assim teórico-epistemológico) significativo.

Na apresentação de Carlos Drummond de Andrade, Bosi (2001) diz que é “o primeiro grande poeta que se afirmou depois das estréias modernistas” (p. 440, grifos nossos). Chama a atenção para a aguda percepção do hiato entre o ser e o parecer dos homens e dos fatos, “que acaba virando matéria privilegiada do *humour*” (p. 441). Do ponto de vista temático-formal, Bosi afirma que os pólos

coisa-razão “não se acham nele [Drummond] divididos por força de um programa. Há um tecido conjuntivo a uni-los e a sustê-los, o *sentimento do mundo* do poeta” (p. 441, grifos do autor). O sentimento negativo, para Bosi, “ensombra com os tons cinzentos da acídia, do desprezo e do tédio, que tudo resulta na irrisão da existência” (p. 441) – numa leitura bastante parcial do autor.

De acordo com o historiógrafo, o Drummond poeta público (da “praça de convites”, na expressão do itabirano), no sentido de poeta participante e político-socialmente engajado, identificado com a publicação de *A rosa do povo*, foi uma fase intensa, porém breve. Expandiu-se com a resistência ao nazi-fascismo e retraiu-se com a Guerra Fria: “A civilização que se forma sob os nossos olhos, fortemente amarrada ao neocapitalismo, à tecnocracia, às ditaduras de toda sorte, ressoou dura e secamente no eu artístico do último Drummond, que volta, com frequência, à aridez desenganada” (BOSI, 2001, p. 441). A partir de *Claro enigma*, Drummond radicalizou processos estruturais que já se davam a ver desde seu livro de estréia:

[...] desde *Alguma poesia* foi pelo prosaico, pelo irônico, pelo anti-retórico que Drummond se afirmou como poeta congenialmente moderno. O rigor de sua fala madura, lastreada na recusa e na contensão, assim como o fizera homem de esperança no momento participante de *A rosa do povo*, o faz agora [no momento da escrita de Bosi] homem de um tempo reificado até a medula pela dificuldade de transcender a crise de sentido e de valor que rói a nossa época, apanhando indiscriminadamente as velhas elites, a burguesia afluente, as massas (BOSI, 2001, p. 444).

Ao comentar a virada de *Lição de coisas*, fazendo convergir forma e conteúdo na poesia drummondiana a partir do poema “Isso é aquilo” (“O fácil o fóssil / o míssil o físsil / a arte o infarte / o ocre o canopo / a urna o farniente / a foice o fascículo / a Lex o judex / o maiô o avô / a ave o mocotó / o só o sambaqui”, ANDRADE, 2002, p. 500), Bosi afirma que

A rima, final ou interna, a assonância, a aliteração, o simples eco, no fundo a repetição compulsiva do som-coisa, é a

operação técnica que persiste depois de abolidos os liames com a sintaxe poética tradicional (e “tradicional” vai aqui até o verso livre). O nominalismo extremo dá as mãos ao extremo fisicalismo: as estruturas justapõem-se mostrando em si mesmas a impossibilidade do canto que, aceita, se erige em norma. Talvez seja esta a única forma de comunicação que o poeta Carlos Drummond de Andrade pôde oferecer a seu tempo: a antilira que corta os vínculos com a expressão transparente dos afetos, não para negá-los enquanto tal (o que seria paradoxo calculado ou simples traço esquizóide), mas para pôr em evidência a condição de absurdo feroz em que mais uma vez está submergido o vasto mundo (BOSI, 2001, p. 445).

Já Assis Brasil, por exemplo, em sua historiografia, dedica três páginas e meia a Carlos Drummond de Andrade, sendo que uma foto do poeta já bastante idoso ocupa praticamente meia página. De saída, minimiza aspectos biográficos e parte para uma análise do papel de Drummond na consolidação das conquistas estéticas da poesia pós-22. Situando-o como um herdeiro direto de Mário de Andrade e Oswald de Andrade, Brasil afirma que “Drummond acrescentaria um dado importante à poesia naquela época: o ‘sentimento do mundo’, o caráter universal da arte, sem abstrair nem se afastar dos valores locais, quer nos aspectos temáticos ou na sua linguagem” (BRASIL, 1980, p. 129).

Na sequência, retoma a questão da irregularidade da poesia drummondiana, para, em seguida, afirmar que “o lado circunstancial de alguns aspectos de sua atuação literária não atingirá o poeta, e a crítica do futuro saberá vê-lo de corpo inteiro” (p. 129). Da mesma forma, ressalta que Drummond “incorporou à nossa poesia contribuição original e tal fato é reconhecido como parte do desenvolvimento poético do país” e que “influenciou, abriu caminhos para outros poetas” (p. 129). Com relação a esse aspecto, ou seja, a influência de Drummond nas gerações de poetas que lhes são posteriores, podemos citar como casos paradigmáticos João Cabral de Melo Neto, que dedicou seu primeiro livro a Drummond (como este também fizera com Mário de Andrade), e Adélia Prado, uma das principais vozes femininas da poesia brasileira do século XX, apadrinhada por Drummond, que, em diálogo explícito com o

“Poema de sete faces”, pôs como primeiro poema de seu primeiro livro “Com licença poética”:

Com licença poética

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não sou tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
– dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.
(PRADO, 1996, s. p.)

Adiante, depois de reproduzir o paradigmático poema “Morte no avião” (“Acordo para a morte. / Barbeio-me, visto-me, calço-me. / É meu último dia: um dia / cortado de nenhum pressentimento. / Tudo funciona como sempre. / Saio para a rua. Vou morrer. // Não morrerei agora. Um dia inteiro se desata à minha frente. / Um dia como é longo. Quantos passos / na rua, que atravesso. [...] / Mas não me vejo cortado e ensanguentado. / Estou limpo, claro, nítido, estival. / Não obstante caminho para a morte. [...]”, ANDRADE, 2002, p. 176), Assis Brasil reafirma a percepção de Uchôa Leite (1978) e de Campos (1992), a respeito da auto-consciência e auto-exigência da poesia drummondiana, citando uma declaração do próprio poeta:

Entendo que poesia é negócio de grande responsabilidade, e não considero honesto 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 à mercê de inspirações fáceis, dócil às modas e compromissos (ANDRADE *apud* BRASIL, 1980, p. 130).

A seguir, num exercício valorativo arriscado, Assis Brasil afirma que “Se Manuel Bandeira e Cassiano Ricardo, e mesmo Mário de Andrade, caíam por vezes na piada pura e simples, mascarando a sua poesia de um falso coloquial, Drummond se conservava numa espécie de ironia superior, de humor tranquilo” (1980, p. 130-131). Essa afirmação é significativa na medida em que, involuntariamente, reafirma a nossa hipótese de que a imagem que a crítica, a historiografia e a escola quiseram perpetuar de Drummond é de um poeta alquebrado (idoso, frágil, tímido), desarticulado do mundo tangível (porque *gauche*), herdeiro das tradições rurais brasileiras (já que mineiro interiorano), despossuído (já que fazendeiro *do ar*), transformado em funcionário público, massacrado pelo caos do Rio de Janeiro, no entanto, mantenedor da superioridade de estirpe européia (seu propalado *humour* de linhagem inglesa). Nada disso, contudo, corresponde ao poeta vigoroso que a leitura de sua obra sinaliza, cujas opiniões e opções políticas e existenciais nada têm de dóceis ou conservadoras. No entanto, foi útil e mesmo vantajoso para o poeta que se lhe decalcasse esta imagem de poeta nacional, sério, “superior”, “tranquilo”, ousado apenas na medida do bom-gosto burguês: isso permitiu que chegasse a círculos mais amplos e tivesse acesso aos grandes jornais e ao currículo mínimo obrigatório de literatura, quer na escola básica, quer nos cursos de Letras.

Dulce Salles Cunha Braga, ao apresentar Carlos Drummond de Andrade em sua historiografia *Autores contemporâneos brasileiros*: depoimento de uma época, resgata o escândalo que foi a publicização de “No meio do caminho”. Em seguida, depois de sair em defesa do poeta – numa argumentação que já não tem razão de ser, em função de as críticas dirigidas ao autor já terem, em si mesmas, caducado –, afirma sobre Drummond que não há “Ninguém com menos aparência de poeta. Rígido. Seco. Personalidade em ângulos. Deveria escrever prosa, dura, incisiva, enxuta de adjetivos” (BRAGA, 1996, p. 136-137).

Linhas adiante, diz que o poeta “Ironiza-se a si mesmo, porque, como bom humorista, primeiro ri dele próprio, para depois gargalhar da humanidade” (p. 137) e que “Em geral, Drummond não ri. Apenas uma vez foi visto esboçar um sorriso” (p. 138). Também aí se reafirma um poeta distanciado do mundo e das questões sociais, como um observador que “não suja as mãos na lama do mundo”: em franca discordância com a compreensão crítica de, por exemplo, José Miguel Wisnik (2005).

A perpetuação desse discurso apontado nas linhas precedentes vem a propósito atender à necessidade de reafirmar a figura do poeta como alguém “aluado”, cujas questões não-metafísicas pouco atingem. Outra imagem do poeta que esse discurso faz perdurar é a do gênio incompreendido, que debocha do mundo, que o olha com desprezo, já que este não é capaz de alcançá-lo em seu brilhantismo ou em sua aguda percepção das coisas e do tempo: nem uma nem outra versão encontra respaldo na produção literária de Drummond e nem, tampouco, em sua biografia.

Noutra de suas afirmações suspeitas, que revela mais sobre a autora que sobre o assunto em tela, Dulce Salles Cunha Braga afirma que, em *Alguma poesia*, Carlos Drummond de Andrade “toma atitude modernista” e que “é a época em que juntamente com os *revoltados* da corrente, ele também se *rebel*a contra o que vem de trás” (BRAGA, 1996, p. 138, grifos nossos). “Tomar atitude modernista” parece insinuar a postura modernista como uma espécie de túnica que se veste e se despe, e chamar os modernistas de “revoltados da corrente” dá a ver um juízo de valor arriscado. Não bastasse, ao descrever os poemas da fase “rebelde” de Drummond – para aproveitarmos o rótulo impingido pela autora – diz ela que

[...] são poemas da fase *picareta*. Do tempo em que era preciso quebrar as pedras parnasianas com a agressão pontiaguda do sarcasmo, do “humour”, do pronome mal colocado, e abrir caminho para os versos do futuro. Dá bem essa sua medida psicológica. Traduz uma grande “inexperiência do sofrimento e uma deleitação ingênua com o próprio indivíduo”, dito em palavras de Drummond (BRAGA, 1996, p. 138, grifo nosso).

A seguir, a autora parafraseia o texto crítico fundador de Mário de Andrade, já sintetizado no subcapítulo acima, afirmando que Drummond resume três características contraditórias: timidez, inteligência e sensibilidade. Além disso, diz que do “[...] combate entre o predomínio do cérebro ou do coração nasce toda sua primeira fase poética em que os versos são explosões sucessivas; poesia de arranco” (p. 138). Mesmo as expressões de Mário de Andrade “explosões sucessivas” ou “arranco” são aproveitadas, ainda que o texto não referencie o trabalho original. Contrariando a visão do conjunto da poesia de Drummond que buscamos construir em Dalvi (2008 e 2009a), a autora diz que “A revolta intelectual contra a timidez provoca [...] amargor, ironia, humorismo doentio, vontade de fazer graça, graça que não é espontânea, franca, alegre, sadia” e que “[...] a amargura lhe foi um valor a mais” (BRAGA, 1996, p. 139).

Para além do mal disfarçado plágio de diversas ideias e expressões de Mário de Andrade (adiante, a autora reproduz uma frase quase que integralmente, introduzindo pequenas alterações, sem nenhuma referência: “o emprego da metrificação, a meu ver, provém nele de uma vontade íntima de se esconder, de se aniquilar, de reagir por meio de movimentos ostensivamente alegres, contra a sua dor”, contra o original de Mário de Andrade: “o emprego da metrificação provém, nele, de uma vontade íntima de se aniquilar, de se esconder, de reagir por meio de movimentos ostensivamente canceiros e aparentemente alegres e cômicos [...] contra a sua inenarrável incapacidade de viver”), o texto de Dulce Salles Cunha Braga peca por usar expressões – descabidas, do ponto de vista estético e teórico – como “ímpeto inconformista da juventude” e “desaprovação tácita da conduta espiritual do autor” ao comentar poemas drummondianos.

Por fim, já que entendemos que a representação de Drummond aventada pela autora está suficientemente clara, cabe considerar o comentário que desfere contra a poesia mais abertamente erótica do autor em pauta: “Aparece acentuada tendência para a pornografia o que faz eliminarmos algumas

poesias da categoria de artísticas, porque pornografia não é arte” (BRAGA, 1996, p. 141) – o que, por si só, deixa ver muito claramente a gama de valores em que a autora se move e, conseqüentemente, deixa ver que poesia drummondiana interessa-se em inventar.

José Aderaldo Castello, por sua vez, em seu *A literatura brasileira: origens e unidade* (2 volumes), diz a respeito do grupo que ficou conhecido como segunda geração do modernismo (do qual fazem parte, entre outros, Murilo Mendes, Carlos Drummond de Andrade, Augusto Frederico Schmidt, Vinicius de Moraes, etc.) que, “Iniciados na carreira literária sob as sugestões diretas dos renovadores dos anos 20”, os autores deste grupo puderam estreitar “livre das pressões dos debates literários” [da primeira geração] (2004, p. 245). Essa visão nos soa um tanto quanto estanque, no entendimento de que as influências e mesmo constrangimentos (ou “pressões”) impingidos pela renovação modernista ter-se-iam finalizado ou arrefecido com o tempo, na perpetuação de uma ideia de ciclos ou arcos históricos. Parece-nos, contudo, que se trata de um procedimento de incorporação, e não de declínio da agenda estética e política de nosso Modernismo dito heróico.

Particularmente a respeito de Carlos Drummond de Andrade, Castello (2004) sinaliza que sua atitude inicial é marcada pelo humor, pelo gracejo, pela oposição à condição lírica, pela busca da independência criadora, em desafio ao “leitor tradicional”. Ressalta ainda o “respeito e acatamento da tradição”, em entrelaçamento à apropriação da estética das vanguardas e da generalização do sentimento da brasilidade. No entanto, o historiógrafo da literatura brasileira incorre no mesmo julgamento tendencioso – e conservador – de, por exemplo, Dulce Salles Cunha Braga (1996), quando afirma que logo Drummond “[...] supera a piada, a blague, e se situa no núcleo essencial de sua criação poética à medida que se volta para as próprias origens, confronta a casa colonial da fazenda com o elevador e sua função social de ascensão física no grande centro urbano” (CASTELLO, 2004, p. 245). De acordo com o autor,

Essa relação tradição-modernidade resultaria numa representação mais racional do que lírico-sentimental de nova condição de vida – pessoal, mas conceptualmente generalizável –, aquela que ele enfrenta no contexto urbano compressor. Amplia-se essa perspectiva à medida que opera sobre o poeta o envolvimento social e existencial do sentimento do povo, esse anônimo em que se transforma cada um de nós no mundo/vida atual, transtornado. [...] Nessa dissociação das raízes rurais das pressões da modernidade reside o fundamento da temática de Carlos Drummond de Andrade (CASTELLO, 2004, p. 246, 249).

Analisando a poética drummondiana do ponto de vista da forma, José Aderaldo Castello afirma que “as preocupações formais se equilibram com a visão/sentimento do mundo” (2004, p. 248) e que, se o poeta reflete o triunfo das vanguardas, por outro lado, é autônomo em sua busca estética. Já quanto ao conteúdo, conclui afirmando que

Em última análise, é o sentimento originário do núcleo familiar, racionalizado, que se expande ao município, para atingir a província. E o país. Nesse caso, precisamos considerar a contaminação que o poeta absorve da tendência generalizada de comunhão do escritor modernista com a brasilidade. Evoluiu da blague, quase caricaturesca, e do humor, misto de afeição e crítica, para a expressão final do “sentimento íntimo” de auto-identificação com o seu país [...].

Considerem-se, ainda, o aproveitamento como assunto de poesia dos fatos banais do cotidiano, os noticiários jornalísticos, as atitudes convencionais e estereotipadas, até os classificados das páginas amarelas das listas telefônicas, tudo explorado como matéria de poesia, a nos advertir que vivemos poesia, que a poesia está em tudo, nos objetos, nos gestos, nas palavras, conforme as profissões de fé do poeta, já ressaltadas (CASTELLO, 2004, p. 257-259).

Assim, como já aventávamos, a leitura de algumas das principais historiografias da literatura brasileira nos permitem perceber que via de regra o poeta Drummond apresentado é aquele que se enquadra na produção dos primeiros livros, com destaque para o modernista de primeira hora, para o poeta engajado de *A rosa do povo*, ou o poeta absenteísta de *Claro enigma*. Destacam-se o *gauchisme*, o *humour* e a pesquisa formal (estética), além do “sentimento do mundo” – traço onipresente também na crítica. No entanto, em

diferença em relação ao conjunto da produção crítica que a poética drummondiana engendrou, na historiografia chama-se menos atenção para a convivência de aspectos contrários conflitantes.

Talvez, por sua natureza aligeirada e em muitos casos pacificadora, a historiografia tenha preferido silenciar-se a respeito da natureza antitética da poesia drummondiana, inventando um poeta monolítico de que já suspeitávamos antes da empreitada a que nos lançamos: a saber, pinçar traços destacados primeiramente na crítica e depois na historiografia da literatura brasileira. A percepção que sintetizamos acima é importante na medida em que nos permite antecipar que poeta, que poemas, que literatura, que protocolos de leitura, que perfil de leitor (como leitor ideal, ainda que em processo de formação) chega à escola pela via do livro didático (como “diluidor” das ideias disseminadas pela crítica canônica e pela principal historiografia).

Conforme já apontamos anteriormente, as representações referem-se a conjuntos de ordenações simbólicas que permitem não apenas dar significado à realidade, mas produzi-la (CHARTIER, 1990). Nesse sentido, a representação do Drummond-poeta que a crítica, a historiografia e o livro didático dão a ver se mostra como tentativa de um *ter sido* (PESAVENTO, 2004). Desse modo, a leitura que propomos da historiografia e da crítica literária a respeito da poesia de Drummond, bem como de sua invenção pelos livros didáticos de ensino médio, é feita pela identificação daquilo que foi passível de ser representado, e não necessariamente daquilo que a historiografia, a crítica e principalmente os livros didáticos pretendiam representar.

Suspeitamos que a representação da sociedade (e, conseqüentemente, da literatura e dos autores e obras nacionais) construída pelos livros e manuais didáticos corresponde, na realidade, a uma reconstrução, que tende mais a apresentar a sociedade (e a literatura, seus autores e obras, seus leitores) do modo como que se gostaria que ela fosse do que do modo como ela é

(CHOPPIN, 2004). Parece-nos, assim, que investigar o Drummond reconstruído (ou seja, construído a partir da construção de sua figura autoral) pelos livros didáticos permite supor que literatura, que autores, que obras e que leitores a escola e a sociedade gostariam de ter, a despeito daqueles que efetivamente têm.

3. OS LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

3.1 Pesquisas sobre livros didáticos

As pesquisas relacionadas aos livros didáticos (também chamados de textos escolares, compêndios, manuais etc.) assumiram feições muito díspares entre si, especialmente após as revisões epistemológicas empreendidas nas últimas décadas do século passado. Surge daí, ou seja, da multifacetação, a dificuldade de catalogar e organizar sistematicamente os trabalhos. Haja vista a inexistência de bancos de dados unificados (as tentativas mais efetivas no Brasil são as plataformas Lattes e Scielo, além do banco de teses e dissertações da Capes), é muito complicado listar trabalhos e analisá-los quanto a objetos/recortes, princípios teórico-metodológicos e resultados obtidos. Assim, seguindo as revisões de literatura ou sínteses propostas por Batista (1999), Choppin (2004) e Pirola (2008), na primeira parte deste capítulo procuraremos apresentar algumas das informações mais importantes a respeito das pesquisas sobre livros didáticos, tanto em âmbito local ou nacional quanto internacional. Na segunda parte, apresentaremos pesquisas sobre livros didáticos voltadas para o ensino de língua portuguesa e literatura, privilegiadamente no ensino médio.

No entanto, antes de qualquer coisa, é importante mostrar que nem mesmo a conceituação a respeito do que vem a ser um livro didático é consensual. Em “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos”, Antônio Augusto Gomes Batista (1999) resgata algumas das definições propostas por, por exemplo, Aláide Lisboa Oliveira (1968), João Batista Oliveira et al. (1984) e Magda Soares (1996). Sintetizando-as, afirma que se trata de “[...] um livro que é adquirido, em geral, no início do ano”, “que vai sendo utilizado à medida que avança o ano escolar”; que é “[...] empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação” (p. 534). No

entanto, de acordo com o autor, o termo “livro didático” é usado de modo impróprio para uma variedade muito grande de objetos que circulam na escola.

De acordo com Oliveira, Guimarães e Bomény (1984), por um lado, todo livro é ou pode ser didático; por outro lado, quando se fala em livro didático, o que se tem em mente de maneira geral é um “material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação” (p. 11). Assim, os autores propõem que se diferenciem os livros didáticos dos demais livros e materiais escolares, tais quais os textos-base, as antologias, os livros de referência, os livros de literatura, os livros de consulta (atlas, dicionários, enciclopédias etc.), sem, no entanto, perder de vista que todos eles podem ser ou são apropriados pela escola.

Batista e Rojo (2005), por sua vez, consideram como livro escolar “o material impresso (no suporte livro ou em outros suportes) produzido para servir a processos de ensino-aprendizado na educação básica [...] e em cursos livres” (p. 14); e, retomando Alain Choppin, distinguem quatro tipos de livros escolares: os manuais ou livros didáticos, os livros paradidáticos ou para-escolares, os livros de referência e as edições escolares de clássicos (1992, p. 16). Interessa-nos especificamente o primeiro grupo, a saber, os manuais ou livros didáticos. De acordo com Antônio Augusto Gomes Batista (1999), porém, a definição de livro didático como “livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação” (p. 564) é muito problemática, pois: nem sempre os livros didáticos são livros; nem sempre esses textos são impressos ou submetidos a um processo editorial; nem sempre o texto didático se restringe ao texto explicitamente elaborado e reproduzido tendo em vista um destino escolar; muitas vezes textos produzidos para a escola terminam por ganhar autonomia em relação a esse mercado, deixando de ser reconhecidos como didáticos; e, por fim, o texto didático não é uniforme na maneira de construir contratos de leitura (pode se destinar a diferentes leitores, pode construir diferentes formas de mediação, pode servir de base/roteiro ou de mero apoio à pesquisa etc.).

Do ponto de vista dos meios de reprodução, ainda conforme Batista (1999), também a conceituação do livro didático como material impresso é problemática, pois as recentemente difundidas formas de reprodução ou imprensa não-profissional (máquinas fotocopadoras, impressoras etc.) geram tanto uma intensa cópia reprográfica de impressos quanto o desenvolvimento de uma imprensa escolar voltada para a elaboração e confecção de materiais de apoio ou apostilas. Além disso, de acordo com o autor, vem crescendo o interesse de editoras pela produção e comercialização de *softwares* educativos: seriam esses *softwares* livros didáticos em suporte imaterial? Por fim, o autor mostra que a variação no processo de produção e a diversidade de modos de encenar a leitura e utilização dos livros didáticos são também determinantes para a problematização da conceituação proposta inicialmente.

Outra advertência necessária é consoante ao fato de que esse material multifacetado (o livro didático) constrói diferentes articulações com o ensino, articulações essas relacionadas às condições com base nas quais é construído. Por se tratar de um artefato cultural, de uma mercadoria, é dependente das condições materiais, econômicas e técnicas de uma determinada sociedade historicamente situada e é dependente também do mercado – via de regra, o escolar – que o acolhe e para o qual se destina privilegiadamente. Além disso, é dependente das relações e contratos (formais ou não) estabelecidos entre os distintos grupos:

[...] Como mercadoria [...], [o livro didático] é subordinado, de um lado, às relações que a indústria livreira em geral estabelece com seu mercado [...]; é também, por outro lado, subordinado àquela instituição que constitui seu mercado consumidor por excelência: a escola e o estado do desenvolvimento histórico dos sistemas de ensino. [...] Mas essa mercadoria produzida para a escola é também, por último, dependente do estado das relações de força entre os diferentes grupos sociais e políticos de uma determinada formação social e, assim, do modo como o Estado, por meio de sua ação, legitima a estrutura dessas relações ou deseja modificá-las. Desse modo, o livro escolar é um campo por excelência da ideologia e das lutas simbólicas e releva sempre,

pelas suas escolhas, um viés, um ponto de vista parcial e comprometido com a sociedade, sobre seu passado, seu presente e seu futuro (BATISTA, 1999, p. 566).

Uma vez conceituado e apresentado em sua dimensão social e política, temos que considerar que, do ponto de vista de sua origem, para Circe Bittencourt, o livro didático “está vinculado ao poder instituído”, pois “a articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue essa produção cultural dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração” (BITTENCOURT, 2008, p. 23). Ainda de acordo com a autora, na fase inicial da produção de livros didáticos brasileiros, no século XIX, os pensadores da educação de então divergiam entre a necessidade de se construírem livros segundo modelos estrangeiros (especialmente alemães e franceses) e de se construírem livros “genuinamente nacionais”. Essa divergência vem a propósito resgatar a permanência da concepção iluminista do caráter da palavra impressa e de sua recepção: ou seja, vem sinalizar a urgência que as classes dominantes davam (e dão) ao projeto de restringir a proliferação de sentidos a partir de práticas de leituras mediadas pelo livro didático ou didatizado (CHARTIER, 1988, p. 122-124), no entendimento de que sua forma e seu conteúdo são capazes de condicionar ou interferir na (boa / má) formação do cidadão.

Assim, afóra seu evidente interesse pedagógico e histórico, o livro didático – conforme a definição proposta por Oliveira, Guimarães e Bomény (1984) e complementada por Batista (1999) Batista e Rojo (2005) – adquire importância em razão do mercado criado em torno de si (que movimenta bilhões anualmente) e, principalmente, em razão da dimensão política e cultural de que se reveste, na medida em que representa valores da sociedade, inclusive em relação à eleição de certos conhecimentos e de processos considerados como os mais adequados para “perpetuá-los” ou “transmiti-los”.

Retomando a apresentação do curso das pesquisas concernentes ao livro didático, para André Luis Bis Pirola (2008), no cenário internacional, cumpre sinalizar que após a Segunda Guerra Mundial, no continente europeu (na Alemanha, especialmente) e no Japão, as pesquisas foram desenvolvidas inicialmente abordando temas ligados ao conflito. Na França, a partir da década de 1980, tomou corpo o programa Emanuelle, coordenado por Alain Choppin, que ocupa lugar de referência para os demais que surgiram daí por diante; na Espanha, surgiu o programa Manes, sob coordenação de Gabriela Ossenbach e Miguel Somoza; em Portugal, o programa Eme, coordenado por Rui Vieira de Castro. Já na África, especificamente na República Democrática do Congo, o Aequatoria, coordenado por Honoré Vinck. Na América Latina, há na Argentina o Histelea, coordenado por Héctor Rúben Cuccuzza. O Brasil também ocupa lugar significativo na área de pesquisas em manuais escolares, com intenso fluxo de produção acadêmica, oriundo, especialmente, dos centros de pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade de São Paulo, onde existe o programa Livres, coordenado por Circe Bittencourt. Um traço importante é que grande parte dos acervos destes programas nacionais e internacionais são digitalizados e disponibilizados para pesquisa, o que viabiliza uma dinâmica de intercâmbio de informações.

De acordo com Alain Choppin, em “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”, de 2004,

Após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliófilos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países (p. 549).

Apesar deste interesse de trinta anos para cá, segundo o pesquisador, ainda não é fácil empreender uma síntese das pesquisas que tomam o livro didático como escopo. A primeira dificuldade “relaciona-se à própria definição do objeto, o que se traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos

usos lexicais” (p. 549). Geralmente a expressão “livro didático”, nas diversas línguas, corresponde a inúmeras formas distintas: mesmo em português, usa-se às vezes de modo marcado e às vezes não *manual* ou *livro, didático* ou *escolar, livro-texto* etc. Outro problema, segundo Choppin (2004), é que “a utilização de uma mesma palavra não se refere sempre a um mesmo objeto, e a perspectiva diacrônica [...] aumenta ainda mais essas ambiguidades” (p. 549).

A segunda dificuldade de se empreender uma síntese das pesquisas em torno do livro didático é que “as obras de síntese ainda são raras e não abrangem toda a produção didática nem todos os períodos” (p. 549). A terceira é que há uma “recente inflação de publicações que se interessam pelos livros didáticos”. Por fim, uma quarta e última dificuldade é a questão linguística, pois, segundo Choppin (2004), “mesmo que as principais revistas especializadas forneçam, na maioria das vezes em inglês, resumos de publicações redigidas em línguas pouco conhecidas por grande parte dos pesquisadores, isso não substitui a leitura do original” (p. 550), daí que “o conhecimento que temos do que é escrito no exterior [...] dá-se de forma bastante parcial e aleatória, uma vez que há carências de bibliografias especializadas” (p. 550).

Do ponto de vista da dinamicidade e variedade da pesquisa sobre os livros didáticos, Choppin (2004) afirma que esta se explica pela onipresença de livros didáticos pelo mundo. O pesquisador francês explica que o dinamismo da pesquisa resulta de fatores conjunturais, tais como: o crescente interesse manifestado pelos que trabalham com história em relação às questões da educação; o interesse de inúmeras populações em criar ou recuperar uma identidade cultural; os avanços ocorridos na história do livro desde o início dos anos de 1980; o progresso nas técnicas de armazenamento, tratamento e difusão da informação; a constituição de equipes ou centros de pesquisa que se dedicam às questões específicas do livro e das edições didáticas; e as incertezas em relação ao futuro do livro impresso e em relação ao papel que os livros didáticos desempenharão frente às novas tecnologias educacionais. Já a

diversidade de abordagens é explicada pela complexidade do objeto, pela multiplicidade de suas funções, pela coexistência de outros suportes educativos e pela diversidade de agentes que ele envolve.

Na sequência, ao propor uma síntese das pesquisas internacionais acerca dos livros didáticos, Alain Choppin (2004) problematiza, ainda mais uma vez, a definição do que vem a ser livro didático. De acordo com ele, a dificuldade principia em precisar sua natureza:

[...] a natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros [...]: a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar [...]; a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar [...]; a literatura 'de lazer', tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização (p. 552).

Visando à definição do objeto em tela, para além da natureza dos livros didáticos, Choppin (2004) assinala suas funções, pois, de acordo com as pesquisas, exercem quatro essenciais: referencial; instrumental; ideológica e cultural; e documental. A função referencial também é chamada de curricular ou programática, pois o livro didático constitui suporte privilegiado dos conteúdos educativos, atuando como depositário de conhecimentos, técnicas ou habilidades consideradas necessárias (ou exigíveis) às futuras gerações. A função instrumental diz respeito à explicitação de métodos de aprendizagem, mediante a proposição de exercícios e atividades cujo fim último seria a aquisição de competências, habilidades, métodos de análise etc. Já a função ideológica ou cultural dá-se a ver na intervenção (explícita ou sub-reptícia) efetuada na construção de identidades coletivas (nacionais, especificamente). Por fim, a função documental concerne ao fato de o livro didático fornecer um conjunto de documentos, textuais ou iconográficos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (p. 553).

Por sua vez, o influxo de pesquisas brasileiras sobre o livro didático acompanha o desenvolvimento de nossa produção editorial, pois, segundo

Décio Gatti Jr. (2004), a atual produção de livros escolares responde por quase 60% do montante geral.

Para Pirola (2008), “dos meados dos anos 1950 ao final da década de 1970, o Brasil começava uma razoável reflexão sobre manuais escolares. Este processo seria constituído, sobretudo, por iniciativas de síntese da produção didática que até então se realizara” (p. 18). Talvez este movimento tenha relação com as políticas implementadas durante a Ditadura Militar de financiamento da produção didática nacional, com a instituição ou o fortalecimento de programas nacionais de distribuição ou comercialização em larga escala desse tipo de obra. No bojo desse corpo de trabalhos que tomam o livro didático como escopo, entre as décadas de 1950 a 1970, Pirola (2008) cita os trabalhos de Guy de Hollanda (1957), Alaíde Lisboa de Oliveira (1968), Pfromm Neto (1974) e Francisco Albuquerque (1976).

Ainda de acordo com o autor, do final da década de 1970 ao final da década seguinte,

[...] além da continuação das sínteses da produção didática, tivemos a bifurcação dos estudos em dois momentos. No primeiro, figurou a crítica ideológica, quase exclusivamente, como abordagem analítica; no segundo, além da crítica a esta crítica ideológica, constou a preocupação em compreender o livro didático em um contexto mais amplo de políticas públicas (PIROLA, 2008, p. 19).

Assim sendo, no primeiro momento, de acordo com Pirola (2008), a pesquisa acadêmica tendia para o processo de crítica cultural, investigando o conteúdo ideológico e cultural dos manuais e a imagem que estes transmitiam da sociedade, haja vista o cenário de censura em que instituições oficiais regulavam conteúdos que pudessem interferir no processo de massificação social, via escolarização. Desse período, o autor ressalta: *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, de Maria de Lourdes Deiró Nosella (1981), trabalho que dialoga diretamente com *Mentiras que parecem verdades*, de Umberto Eco e Mariza Bonazzi (1980); *O livro didático de História do Brasil*:

a versão fabricada, de Maria Laura Franco (1982); *A ideologia no livro didático*, de Ana Lúcia de Faria (1984); e *Quem engana quem: professor x livro didático*, de Olga Molina (1987).

Já no segundo momento, para Pirola (2008), acumulam-se “questionamentos sobre o ensino e a finalidade dos manuais escolares, sobretudo tendo como foco análise das políticas públicas sobre o livro didático” (p. 20). Para ele,

[...] Resignificando a análise de conteúdos, pesquisadores começaram a se interrogar sobre a participação do Governo, a legislação relacionada ao manual didático, as cifras, programas específicos, métodos e técnicas de escrita e produção. Nesse sentido, dois pesquisadores marcaram época: João Batista Araújo e Oliveira e Bárbara Freitag.

Oliveira figura entre os autores que mais contribuíram para a composição de um quadro de avanço sobre as pesquisas deste tema. Durante a década de 1980, seu trabalho não só como escritor, mas também como consultor para políticas públicas, acabou por deixar um farto material que, dentre outras obras, destacam-se: *A pedagogia e a economia do livro didático* (1983) e *A política do livro didático* (1984).

Por sua vez, os trabalhos de Bárbara Freitag tornaram-se referência apontando, sobretudo, para a questão da relação entre cultura e linguagem. Os estudos dessa autora atravessaram o campo das pesquisas sobre manuais escolares sintetizados em uma das mais conhecidas obras sobre o tema: *O livro didático em questão* (1989). Neste livro, a autora analisa seu objeto de investigação em diferentes perspectivas [...]. Outros pesquisadores também se destacaram, como, por exemplo, Yara Lúcia Espósito [...] [e] Nilda Alves (PIROLA, 2008, p. 20).

Uma breve história das pesquisas sobre o livro didático no Brasil tem que considerar, também, as advertências de Freitag, Costa e Motta (1997), em *O livro didático em questão, para quem*: a) a discussão sobre o livro didático brasileiro não pode ser dissociada da discussão sobre o assunto no resto do mundo; b) a análise do livro didático não pode estar desvinculada do contexto geral do sistema de educação brasileiro; c) a análise do livro didático tem que ser feita de dentro de uma reflexão ampla sobre a produção cultural e literária; d) o estudo do livro didático não pode ser feito focalizando-se o livro didático

em si mesmo; e e) um estado da arte do livro didático no Brasil organiza-se necessariamente em torno das seguintes temáticas: história, política, economia, conteúdo, uso e contexto do livro didático (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997, p. 07-10).

Assim, *por um lado*, temos que considerar que, no Brasil, a Revolução de 30 é uma das instâncias responsáveis pelo triunfo do livro didático como bem de consumo inscrito na lógica da indústria cultural, pois, para além da expansão da escolarização obrigatória e das políticas públicas de controle e financiamento do livro didático, à época, a queda da nossa moeda, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro, permitiu ao compêndio brasileiro competir mercadologicamente com o compêndio francês ou português, então mais utilizados. E, *por outro lado*, embora seja um material de largo uso na história da educação, é apenas a partir da segunda metade do século XX – ou, mais especificamente, a partir dos anos de 1960 e, principalmente, 1980 – que o LD se torna um objeto privilegiado de investigação, como mostrou Pirola (2008), mesmo que o todo da produção científica “apareça muito heterogêneo e consista, essencialmente, em artigos isolados” (CHOPPIN, 2008, p. 09).

Quando se considera a literatura produzida tendo o livro didático (LD) como tema ou problema de pesquisa, pode-se sistematizá-la em cinco vertentes principais. A primeira delas trata o LD como parte de um processo geral de evolução ou revolução do sistema bibliográfico, como um capítulo da história do livro e da produção editorial, tomando-o como integrante de destaque da categoria dos livros funcionais. Nessa perspectiva, consideram-se as mudanças gráficas e na cadeia produtiva mediante a incorporação de novas tecnologias bem como a inserção dos LD nos meios de cultura de massa (como produto industrial de “consumo obrigatório”, que dispõe de público cativo e que é editado em grandes tiragens). É no âmbito das pesquisas desta primeira vertente que se consideram a vinculação de certos perfis de livros didáticos à existência (expansão ou contração) de determinados nichos de consumo, os mecanismos mercadológicos de venda e divulgação de obras e

coleções, o peso e a proporcionalidade da produção de literatura didática na conjuntura editorial brasileira, a dialética entre autonomia e subserviência das editoras e das escolas em relação aos programas nacionais do livro didático etc.

A segunda vertente dos estudos acerca dos LD se refere a eles no interior do universo do ensino-aprendizagem e da história da educação (à qual compete também a história da imprensa pedagógica). Essa vertente é a que se interessa pelo livro de uso em classe, tomando-o como herdeiro das cartas e dos documentos manuscritos utilizados como material de leitura nas escolas, dos livros importados de Portugal pelos jesuítas, das cartinhas, cartilhas e catecismos usados nas classes de alfabetização etc. É também essa a corrente que: a) identifica a abertura e a proliferação de escolas no Brasil (a partir do reconhecimento oficial das instituições privadas) com a elevação do número de editoras e, conseqüentemente, de produtos editoriais voltados ao incipiente mercado interno; e b) investiga a interferência que as alterações nos parâmetros, programas ou currículos oficiais produzem nos livros didáticos e na forma como se relacionam uns com os outros os agentes envolvidos no processo de sua produção e consumo.

De acordo com Oliveira, Guimarães e Bomény (1984), as outras três vertentes investigativas em relação ao livro didático seriam: aquela que aponta para a desvinculação entre os conteúdos transmitidos pelos livros (e, assim, pela escola) e a realidade concreta da vida da maioria da população, sobretudo na escola pública; aquela que investiga as ideologias subjacentes às teorias, interpretações e metodologias dadas a ver nos livros didáticos; e, por último, aquela que entende o livro didático como meio de transmissão de modos de pensar e agir que expressam a visão de mundo de um grupo ou classe social. Essas três vertentes estão ferrenhamente entrelaçadas e, no nosso entender, são contempladas pelas duas outras que expusemos anteriormente.

Contudo, mais importante que identificar linhas de força na pesquisa com e sobre os livros didáticos talvez seja mostrar que, desde a gestão de Gustavo Capanema à frente do MEC (quando, curiosamente, Carlos Drummond de Andrade foi seu chefe de gabinete), durante o Estado Novo, no período compreendido entre 1937 e 1945, o debate acerca do livro didático e das políticas públicas que o envolvem está instaurado de forma institucional. Nesse sentido, a primeira iniciativa oficial de vulto que teve em vista legislar e controlar o livro didático foi o Decreto-Lei n.º 1.006, de dezembro de 1938, que, inclusive, instituía a Comissão Nacional do Livro Didático, de grande longevidade em nossa história educacional. A segunda grande investida oficial no que tange ao livro didático foi o Decreto-Lei n.º 8.460, datado de dezembro de 1945, recebido em geral de modo desfavorável, por seu conteúdo centralizador, que divergia das propostas da LDB então vigente.

Dos anos de 1960 para cá, as questões do livro didático adquiriram maior relevo não apenas no âmbito interno, mas também para os organismos internacionais, que passaram a ocupar-se de exigir dos países membros regulação quanto à qualidade do material produzido e às políticas públicas de financiamento. De acordo com Oliveira, Guimarães e Bomény (1984), nos anos de 1970, o Banco Mundial em sua política de empréstimos ao setor educacional dos países em desenvolvimento privilegiou o custeio de materiais escolares em geral e de livros didáticos em particular, tendo elevado a rubrica destinada a este fim de 5% (em 1975) para 40% (em 1978) do montante. Assim, de acordo com levantamento empreendido por Richardeau (1979, *apud* OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984), em fins dos anos 70, 85% das despesas mundiais com material didático e escolar referiam-se aos livros didáticos.

No caso específico do Brasil, até os anos de 1980, ainda de acordo com os mesmos autores, os recursos alocados no setor de produção e distribuição de livros didáticos eram muito reduzidos em comparação ao orçamento global do então Ministério da Educação e Cultura (MEC), mesmo que se considerassem

no cômputo os investimentos estaduais e municipais, totalizando cerca de 3% do montante. No entanto, a partir de 1981, o programa de co-edições do MEC recebeu recursos adicionais que possibilitaram a distribuição de 10 milhões de exemplares – o que sinalizava, sem dúvidas, para um avanço; todavia, sob outro prisma, este número de exemplares perfazia cerca de 10% do total de livros didáticos produzidos no país, o que nos permite concluir que os outros quase 100 milhões de unidades foram comprados diretamente pelos estudantes e suas famílias, embora a compra de livros didáticos represente “um verdadeiro desequilíbrio orçamentário para as famílias de renda mais baixa” (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 15). Na atualidade, segundo informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação, todos os alunos de ensino médio matriculados em escolas públicas participantes do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio recebem gratuitamente livros de português e de outras disciplinas (matemática, língua estrangeira, etc.).

Numa conjuntura que excede o âmbito educacional, temos que considerar também o fato de que o livro didático representava, nos idos anos 1980, perto de metade dos livros produzidos no país e que, conforme dados do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (*apud* OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984), excetuando-se o livro didático, sobrava menos de um livro por habitante a cada ano (livro/habitante/ano). Ainda de acordo com o mesmo sindicato, para algumas editoras, os programas federais são a sua condição de sobrevivência, o que permite notar com clareza uma “tendência oligopolística, com cerca de cinco editoras concentrando mais da metade do mercado” (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 15); esta situação, apontada já nos anos 1980, *permanece na atualidade*, se considerarmos as conclusões apresentadas pelos estudos de Höfling (2000) e Gatti Júnior (2005).

Do ponto de vista conteudístico, nos anos de 1980 sinalizava-se que

[...] os livros didáticos, e particularmente os livros de aprendizagem de escrita e leitura, procuram transmitir aos alunos uma língua oficial, na forma de seu padrão culto, às vezes em oposição ao linguajar local. Esse contexto é

interpretado por alguns como sendo de dominação, em que nem sempre se tem condições ou cuidados de respeitar a linguagem local e de ensinar a língua culta como moeda de negociação entre o regional e o universal. Outros já consideram imprescindível o domínio do padrão culto como forma de integração, embora reconhecendo a importância de respeitarem-se as formas locais de comunicação e expressão escrita e oral. [...]

No caso de livros científicos, a conformação didática muitas vezes imprime determinados modos de conceber e retransmitir a ciência, revelando padrões que terão profunda influência na formação posterior do indivíduo. [...]

Os livros de História, Geografia e Estudos Sociais, que têm sido os mais estudados em nosso país no que diz respeito aos seus conteúdos, também se evidenciam como importantes conformadores de preconceitos, ideologias e modos de apreensão social. [...] (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 16).

Apontava-se, ainda, nos estudos dos anos de 1980, que a censura iniciada no Estado Novo e perpetuada pelos anos do Regime Militar, com a criação de um Conselho Nacional de Moral e Cívica para balizar os critérios de aceitabilidade dos livros didáticos financiados ou autorizados pelo poder público, confirmaram a crença na importância do livro didático como dispositivo a “cimentar a uniformidade do pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimentos e valores” (BITTENCOURT, 2008, p. 14).

A partir de uma dicotomia entre teoria e prática, sinalizam Oliveira, Guimarães e Bomény (1984) que o Conselho Federal de Educação sempre “esposou uma posição liberal em relação à produção de livros e aos direitos do professor quanto à escolha”, mas que “na viabilização de suas intenções, no entanto, os órgãos executivos do MEC criam fichas e outros mecanismos de avaliação de livros onde deixam vaziar suas ideias e critérios do que deve ser o livro, o que deve conter, que formas deve apresentar, etc.” (p. 16-17). Assim, afirmam: “o resultado é que os livros das diferentes disciplinas acabam se parecendo cada vez mais uns com os outros, deixando poucas opções reais ao professor em termos de conteúdo, abordagem ou método e se autocensurando nos conteúdos apresentados, de maneira a não enfrentar problemas com as

autoridades” (p. 17), em consonância aos resultados obtidos por Höfling (2000) em relação ao atual Programa Nacional do Livro Didático.

Quanto à hegemonia de determinados perfis de livro didático nos programas nacionais, é interessante também considerar os apontamentos de Batista, Rojo e Zúñiga (2005), para quem o papel exercido pelo manual didático nas “práticas de escolarização e letramento” quanto à definição de políticas educacionais e propostas curriculares não está devidamente contemplado nas pesquisas, razão pela qual sinalizam a carência de estudos a respeito de como se organizam e movimentam as editoras brasileiras no que tange ao livro escolar.

Outro aspecto sinalizado pela literatura relativa aos livros didáticos, desde os anos de 1980 à atualidade, é o fato de que este tipo de material serve, frequentemente, sobretudo para suprir as deficiências docentes, haja vista uma formação inicial de má qualidade, aliada a um “recrutamento” que não prima pelo rigor. O LD com seus “manuais do professor” acaba por ser o principal – quando não, o único – espaço de leitura e informação relativo à área de atuação para o professor da educação básica (DALVI, 2009d). No entanto, esse aspecto não é um privilégio do LD do século XX. Circe Bittencourt, por exemplo, assinala que “o livro didático aparecia, *no final do século XVIII*, como principal instrumento para formação do professor, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdo e método de acordo com as prescrições do poder estabelecido” (2008, p. 28, grifos nossos).

Em relação aos estudos mais recentes na área, ou seja, produzidos nos anos 1990 e 2000, podemos fazer coro a Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (2005), quando afirmam que

[...] as discussões em torno de um objeto de estudo como o livro didático só farão sentido se, de alguma forma, considerarem o momento sócio-histórico de que participamos e as práticas sociais e escolares que realizamos, bem como se

reconhecerem o papel essencial desempenhado pela escola na formação para a cidadania [...].

Na história recente do país, o livro didático já foi execrado, tolerado, consagrado [pelos estudos e pesquisas da área de educação e cercanias]. [...] No contexto atual, o livro didático [e os estudos que dele se fazem] certamente ocupa[m] um lugar de destaque na definição das políticas públicas em educação, além de integrar[em] a cultura escolar brasileira. Por isso mesmo, o livro didático desempenha, hoje, na escola, uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento de atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos. (VAL; MARCUSCHI, 2005, p. 07-08).

Em seu estado da arte sobre a pesquisa com livros escolares, Antônio Augusto Gomes Batista e Roxane Rojo (2005), em consonância com Val e Marcuschi (2005), sinalizam que os últimos grandes empreendimentos dessa natureza foram realizados na década de 1980, por meio de incentivos governamentais oferecidos por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc), e no fim da década de 1990, por encomenda do Inep à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped).

Apontam os autores que no período que vai de 1975 a 2004 foram identificados 1.927 trabalhos que tratam do livro didático, sendo que houve um expressivo aumento entre os anos de 1989 e 1998 e uma queda acentuada a partir de 2002. Destes 1.927 trabalhos (nos quais estão incluídos instrumentos e relatórios de pesquisa, teses e dissertações, documentos públicos, publicações científicas e comunicações), 96% circulou apenas nacionalmente e de modo privilegiado na região Sudeste. Com relação às áreas de conhecimento envolvidas nas pesquisas brasileiras sobre o livro didático, dizem os autores que

[...] a maior parte dos trabalhos (37,2%) concentra-se nas subáreas ligadas à grande área de Ciências da Linguagem

(Artes, Comunicação Visual, Letras e Linguística/Linguística Aplicada), seguidas das subáreas da Área de Educação (Geral, Currículo, Ensino-Aprendizagem, Metodologia de Ensino, Planejamento Educacional, Políticas Públicas, Sociologia, Filosofia e História da Educação, Didática), que detêm 29,3% da produção. Em seguida, vêm as pesquisas nas áreas de Ciências Sociais (17%) e de Ciências Exatas (13,6%), havendo restrita contribuição das áreas da Psicologia (1,1%), e de Ciências da Saúde (0,7%). Há 0,2% de trabalhos de outras áreas e 0,5% cuja área não foi declarada. (BATISTA; ROJO, 2005, p. 20-21).

Em relação aos temas e subtemas privilegiados, afirmam os autores que há dois principais tipos de pesquisa sobre o livro didático: as de caráter diacrônico, que fazem uso de metodologia de natureza histórica e que totalizam 4,5% do total; e as de caráter sincrônico, voltadas para diferentes aspectos do fenômeno LD num dado momento, que totalizam 95,5% do total. Neste grupo das pesquisas de caráter sincrônico há nova subdivisão, entre os trabalhos que descrevem e analisam o livro didático em si mesmo (por exemplo, conteúdos ideológicos, modos de representação da mulher e do negro etc.) e aqueles que descrevem e analisam condições de produção e circulação (por exemplo, as políticas do livro didático no país, a influência dos livros didáticos na formação docente, os impactos das propostas do livro didático sobre seus usuários e os usos e abusos do livro didático na escola ou em sala de aula etc.) (BATISTA; ROJO, 2005, p. 20-24).

De acordo com o levantamento dos autores, “os subtemas menos abordados pelos trabalhos são justamente os que discorrem sobre a produção do livro (cerca de 1%), a indústria editorial, os processos de autoria, por exemplo, bem como sobre sua distribuição nas escolas do país e no mercado livreiro” (BATISTA; ROJO, 2005, p. 24). Com relação aos estudos sobre políticas, produção, distribuição, circulação e uso do livro didático, os autores ressaltam que são recentes, concentrando-se nos últimos treze anos, pois “foram as mudanças e os novos procedimentos adotados pelo Ministério da Educação, a partir de meados da década de 90, no PNLD [Programa Nacional do Livro Didático], que vieram dar novo alento e incrementar as pesquisas sobre o livro didático no Brasil” (BATISTA; ROJO, 2005, p. 25).

A respeito das áreas de conhecimento e instituições e programas de pós-graduação sede das pesquisas de mestrado e doutorado, apontam os autores do estado da arte em exame que,

Das 37 instituições que produziram teses e dissertações sobre livros escolares, apenas sete concentram cerca de 50% da produção. A Universidade do Estado de São Paulo e a Universidade Estadual de Campinas representam, respectivamente, 12% e 9% do total de trabalhos. Seguem as Universidades Federais de Minas Gerais (8%) e a Fluminense (7%). Compõem ainda o grupo [...] a Pontifícia Universidade de São Paulo (6,5%) e a Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (6%), assim como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (5%). É importante destacar que um grupo de 17 instituições universitárias produziu apenas um trabalho sobre o tema, em todo o período. [...] Somente os estados de São Paulo e Rio de Janeiro representam mais de 50% da produção [...] e se se acrescentam [...] Minas Gerais e Espírito Santo [com 1,75% do total], a região passa a concentrar 67% da pesquisa sobre livros escolares.

Os Programas de Pós-Graduação que mais produziram teses e dissertações sobre os livros escolares foram [...] aqueles da área de educação que, isoladamente, respondem pela metade dos trabalhos desenvolvidos no período (BATISTA; ROJO, 2005, p. 30-33).

Do ponto de vista dos tipos de livros escolares privilegiados pelas pesquisas, Batista e Rojo (2005) sinalizam que 90% das teses e dissertações estão voltadas para os livros didáticos ou manuais, que 9% voltam-se para o estudo de outros tipos de livros escolares (como paradidáticos e literatura infantil) e que não foi identificado nenhum trabalho voltado para o estudo de obras de referência (atlas e dicionários escolares) ou de edições de clássicos. Afirmam também que, de modo geral, “as teses e dissertações se interessam majoritariamente pela análise dos conteúdos e metodologia (57%) [...] [e que] esse interesse se mostra mais forte nas dissertações de mestrado do que nas teses de doutorado” (p. 33). Concluem os autores que a abordagem dos conteúdos, da metodologia e dos aspectos ideológicos perfazem 77% da produção científica; a produção do livro escolar, 7,42%; o uso dos livros didáticos, 5,68%; os impactos dos livros no processo de ensino-aprendizado,

4,37%; a análise de usuários, 3,93%; a avaliação e seleção de livros didáticos, 3,06%; as múltiplas dimensões dos livros, 2,18%; a distribuição e a circulação do livro, 1,75%; as políticas para o livro escolar, 1,31%; os estados da arte, 0,44%.

Com relação aos tipos de investigação, predominam os relatos de experiência, as pesquisas experimentais, as pesquisas históricas e as pesquisas descritivo-explicativas. Quanto ao nível de ensino e às disciplinas, Batista e Rojo (2005) apontam que as investigações tendem a recair sobre obras dirigidas para o ensino de línguas (materna e estrangeira), embora “obras destinadas ao ensino de disciplinas como Geografia, Física e Literatura sejam menos estudadas” (p. 40-41). A conclusão mais interessante, porém, é que essas tendências não são privilégio da situação brasileira; de acordo com Alain Choppin (2002, p. 21-49), no panorama internacional essas tendências também se confirmam. Nesse sentido, nosso trabalho se, por um lado, se alia às tendências mais gerais, por outro, inscreve nelas sua marca de rasura: seja pela abordagem do livro didático de ensino médio (como vimos, objeto secundário nos estudos voltados ao ensino de língua materna), seja pela eleição do conteúdo literário (em recorte bastante particular) como foco privilegiado, seja pelo cotejo com outros tipos de produção escrita impressa (os textos de crítica literária e historiografia).

Considerando-se a natureza da fonte em questão, de acordo com Antônio Augusto Gomes Batista (1999), deve-se notar que o livro didático é efêmero, se desatualiza com muita velocidade, raramente é relido, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas públicas e privadas, é dependente do contexto de sala de aula e dos intervalos de tempo escolar, é produzido para um segmento de mercado restrito e, a despeito das grandes tiragens, tem estrutura material que favorece a deterioração. Portanto, conclui o autor, não são poucos “[...] os indicadores do desprestígio social dos livros didáticos” (BATISTA, 1999, p. 530).

Além desses indicadores anotados acima, Batista arrola ainda que se trata de livro menor dentre os maiores (literários ou teóricos, por exemplo), livro de autor e não de escritor, livro objeto de interesse de colecionadores ao invés de bibliófilos, livro manipulado por usuários mas não por leitores. Não bastasse,

[...] embora esses livros tendam a despertar o interesse acalorado de órgãos governamentais, da imprensa e das editoras, assim como de professores do ensino fundamental e médio e de formadores de professores, esse interesse parece não ser compartilhado, permanentemente, pela pesquisa educacional, assim como pela investigação histórica e sociológica sobre o livro brasileiro. Ainda que a pesquisa educacional realizada ao longo dos anos 70 e 80 tenha se envolvido nos debates sobre o livro didático “consumível” (cf., por exemplo, Oliveira et al. 1984) e sobre a ideologia que os livros escolares em geral inculcariam (cf., por exemplo, Nosella, s. d., e Faria, 1991), com a diminuição da intensidade desses debates, seu interesse parece ter-se arrefecido e se mantém, hoje, de modo assistemático e indireto [...]. Nos últimos anos desta década [década de 1990], tem-se assistido a uma renovação do interesse educacional, no campo dos estudos de história da educação, em decorrência, ao que tudo indica, da influência de estudos na área da sociologia e da história do livro e da leitura (cf., por exemplo, Darnton, 1990a e 1990b, De Certeau, 1990, e Chartier, 1990). [...] Salvaguardadas exceções [...], o livro escolar é compreendido mais como uma interessante fonte (ainda que problemática) para o estudo do cotidiano e dos saberes escolares do que propriamente como um objeto de estudo e pesquisa. [...] Pouco tem sido o interesse demonstrado pelos estudos e investigações de áreas – história, sociologia, comunicação, estudos culturais e literários – que tradicionalmente se ocupam do livro em geral, de sua circulação e de sua leitura (BATISTA, 1999, p. 530-531).

Na mesma direção, ao empreenderem o já citado estado da arte sobre as pesquisas que tomam o livro didático/escolar como escopo, Batista e Rojo (2005) apresentam os seguintes dados: em relação às teses e dissertações produzidas no período de 1987 a 2003, com base nas categorias livro didático, manual escolar, livros-texto, livros escolares, paradidáticos, cartilhas e livros de alfabetização, são possíveis as seguintes conclusões: a) dos 229 trabalhos, 91% são dissertações e “apenas 9% são teses de doutorado, não havendo teses de livre-docência ou de concurso de professor titular sobre esse tema” (p. 28); b) há concentração da produção entre os anos de 1998 e 2001, que “pode

ser atribuída às alterações promovidas nas políticas públicas para o livro didático” (p. 29-30); c) apenas três, de um total de 226 autores, produziram tanto as dissertações de mestrado quanto as teses de doutorado sobre o tema (p. 30); d) das 197 ocorrências de orientadores, “apenas 26 delas registram orientadores que dirigiram mais de um trabalho sobre livros escolares (24 orientaram dois trabalhos e apenas dois orientaram três)” (p. 30). Assim, defendem Batista e Rojo (2005) a hipótese de desprestígio do interesse pelo livro escolar na pesquisa brasileira, uma vez que, “[...] à medida que progridem na carreira universitária, os pesquisadores se desinteressam pelo tema do livro escolar, talvez, dentre outros fatores, pela pequena importância desse tema na hierarquia dos temas de pesquisa” (p. 28).

Batista (1999) segue afirmando que, a despeito do pequeno valor social atribuído ao livro didático, ele é a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros, e essa utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares (docentes e discentes) têm menor acesso a bens econômicos e culturais. Noutra perspectiva, o autor afirma que “[...] dados relativos à produção editorial brasileira vêm indicando que o impresso didático desempenha um papel extremamente importante no quadro mesmo dessa produção mais geral” (BATISTA, 1999, p. 532). Por fim, ainda de acordo com o autor, investigações recentes têm demonstrado que “o livro didático e a escola estabelecem relações complexas com o mundo da cultura” (p. 534). Portanto, urge uma compreensão clara a respeito do que vem a ser estudar livros didáticos ou tomá-los como objeto de interesse e pesquisa, para que, uma vez conhecido o pouco prestígio que detêm, apesar de sua inegável importância, se possa falar nos livros didáticos como fonte para a pesquisa em educação. Para os objetivos deste trabalho, basta-nos compreender que:

Estudar livros didáticos pode ser (e deve ser, se se deseja apreendê-los em sua complexidade) mais do que descrever os conteúdos que expressam, seus pressupostos ideológicos, seus fundamentos teórico-metodológicos. Embora esses livros de fato expressem valores e modos de relação com o

conhecimento, não o fazem *de per se*; seus efeitos de sentido, suas consequências pedagógicas e cognitivas são produzidos e não se oferecem de modo transparente nem ao pesquisador nem àqueles que o utilizam, mas se manifestam num conjunto de tomadas de posição diversificadas, tendo em vista condições de natureza heterogênea. [...] A diversidade e instabilidade dos textos, impressos e livros didáticos e das tomadas de posição que expressam decorrem, fundamentalmente, da complexidade das condições em que os textos e impressos são produzidos, vale dizer, da complexidade do conjunto de fatores que condiciona sua elaboração, produção, comercialização e utilização e das soluções de compromisso que essas tomadas de posição realizam com essas condições (BATISTA, 1999, p. 553).

É muito importante ainda ressaltar que, a partir da segunda metade do século XIX, o livro didático, no Brasil, começa a adquirir *status de autoridade*. Assim, passa a servir não apenas como material pedagógico, de apoio ao professor, mas como método de ensino; e, com a incorporação de exercícios ao final dos capítulos, passou a servir também para a dinamização da aprendizagem. Na atualidade, o livro didático (mesmo quando transmutado pelos sistemas de fichas ou de apostilas) tem um papel cujo alcance e dimensão é difícil precisar: sabe-se que é, no entanto, estrutural na consolidação de práticas de ensino-aprendizagem – no caso específico do livro didático de língua portuguesa e literatura para o ensino médio, é importantíssimo na formação do leitor e do leitor de literatura, na perpetuação e renovação do cânone, na consolidação de práticas culturais que vão além do espaço da sala de aula e da atividade de leitura: o livro didático atual recomenda sites, filmes e músicas, reproduz pinturas, esculturas, cenas teatrais, fotos, reportagens etc., enfim, imiscui-se de uma variada gama de signos de pertencimento não apenas geracional, mas também sócio-cultural.

3.2 Pesquisas sobre o ensino de literatura e os livros didáticos

Visando a não restringir nosso levantamento bibliográfico aos livros e, assim, conferir ao mesmo maior atualidade em relação aos temas e problemas eleitos, optamos por, em um primeiro momento, adotar a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Ensino Superior (Capes) como fontes a partir das quais seria possível “garimpar” trabalhos de interesse inequívoco para a pesquisa em desenvolvimento.

Em um levantamento realizado em dezembro de 2009, no Scielo, a partir da expressão “livro didático de língua portuguesa” (LDLP), obtivemos como resultado apenas um artigo, que tratava especificamente dos discursos e significados sobre as pessoas com deficiências nos livros didáticos de português – o que foge, no momento, ao nosso interesse; quando buscamos a partir das expressões “livro didático” ou “livros didáticos”, na tentativa de identificar trabalhos que, embora não tratando especificamente do LDLP, pudessem ser aproximados de nossos temas e problemas de pesquisa, obtivemos vinte e quatro resultados, para a primeira expressão, e onze para a segunda. Desse total de trinta e cinco textos, apenas quatro permaneceram, em uma seleção preliminar a partir dos títulos e resumos.

Dentre eles, o artigo de Celia Abicalil Belmiro, intitulado “A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português”, de 2000; o artigo de Eloisa de Mattos Höfling, “Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático”, também de 2000; o artigo de Antonia Terra de Calazans Fernandes, intitulado “Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas”, de 2004; e, por fim, o artigo de Décio Gatti Júnior, intitulado “Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990)”, de 2005.

O trabalho de Belmiro (2000) resgata a importância avassaladora da imagem no cotidiano de sujeitos inseridos no espaço escolar e esquadrinha sua presença em coleções didáticas de Português destinadas ao ensino fundamental (mais especificamente, de 5ª a 8ª séries – ou, atualmente, de 6º ao 9º ano), publicadas nos anos de 1960, 1970 e 1990, a partir de três distintas orientações teóricas: funcionalismo, cognitivismo e semiótica. Conclui dizendo que

A importância do estudo da imagem e de sua utilização nos veículos de comunicação, principalmente os de caráter pedagógico, instaura, no âmbito escolar, o reconhecimento da necessidade de se defrontar com o movimento inevitável do novo, com a presença avassaladora da imagem visual no cotidiano dos sujeitos. Deve fazer parte, portanto, das reflexões sobre os processos de construção de conhecimento escolar, atentando para as diferentes soluções de interlocução que a mediação pela imagem propõe, para a observância de seus códigos e a violação destes, suas implicações discursivas e para a compreensão de quais sejam os processos cognitivos desenvolvidos para e através da leitura de imagens. A escolarização, assim entendida, pode ser uma alternativa saudável para redimensionar a importância da escola num mundo cada vez mais tecnológico e virtual (BELMIRO, 2000, p. 14).

Já os trabalhos de Eloisa de Mattos Höfling (2000) e de Décio Gatti Júnior (2005) questionam a participação historicamente concentrada de reduzido número de grupos editoriais privados no processo decisório referente às implementações de Programas Nacionais do Livro Didático, colocando em questão tanto os objetivos como o alcance de políticas públicas de corte social, a partir do entendimento de que “a concepção de políticas públicas sociais, mesmo comportando diferentes ênfases, deve trazer implícitos os princípios de maior democratização nas esferas de decisão e maior distribuição de benefícios sociais à população focalizada” (HÖFLING, 2000, p. 1).

Como parte das reflexões empreendidas pelo grupo de pesquisa “Educação e memória”, coordenado por Circe Bittencourt, o trabalho de Antonia Terra de Calazans Fernandes (2004) constitui-se como relato de uma pesquisa sobre a memória de usuários de livros didáticos procedentes de diferentes localidades brasileiras, tomando por base o trabalho de história oral, mediante coleta e análise de entrevistas com alunos e professores que interagiram com esses materiais no espaço escolar entre os anos de 1940 e 1970. Investiga reminiscências sobre o livro didático, suas interferências na formação social e cultural das pessoas e no seu imaginário, os papéis sócio-educacionais e culturais a eles atribuídos como orientadores de atitudes em prol de sua guarda ou preservação.

Ao buscarmos a partir da expressão “livro e leitura” na Plataforma Scielo, o único resultado encontrado é um trabalho que trata do Programa Nacional Biblioteca da Escola – tema que também escapa ao nosso interesse, por ora; e, a partir da expressão “livro escolar”, o único resultado foi o artigo de Rosa Lydia Teixeira Corrêa, intitulado “O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação”, de 2000, a cujas ideias recorreremos, ainda que indiretamente, na sistematização metodológica desta pesquisa.

Com relação à expressão “ensino médio”, encontramos quarenta e oito resultados. Excluindo-se aqueles textos cujos temas e problemas não coincidiam ou tangenciavam os nossos, obtivemos apenas dois trabalhos: o primeiro deles, “Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio”, de Rosanne Evangelista Dias e Rozana Gomes de Abreu; o segundo, “A nova (moderna) biologia e a genética nos livros didáticos de biologia no ensino médio”, de Márcia Cristina Fernandes Xavier, Alexandre de Sá Freire e Milton Ozório Moraes. Como um e outro não abordam temáticas sequer afins aos nossos propósitos, entendemos haver uma enorme carência de análises de livros didáticos de língua portuguesa e literatura voltados para o ensino médio na realidade da pesquisa educacional contemporânea.

Essa breve descrição de nosso percurso no levantamento bibliográfico de artigos e ensaios vem confirmar a impressão de que os livros didáticos de língua portuguesa e literatura destinados ao ensino médio têm recebido, proporcionalmente ao seu largo uso e à sua importância na formação de leitores e na consolidação de pertencimentos geracionais (pela instituição de cânones que correm em paralelo ao discurso crítico-histórico), pouca importância.

Com relação ao autor que pretendemos “rastrear” nos LDLP voltados para o ensino médio, ao buscarmos tanto por “Drummond” quanto por “Carlos Drummond de Andrade”, também em dezembro de 2009, obtivemos como

resultado dois artigos, mas cujos recortes fogem aos nossos interesses. Por isso, o levantamento e a revisão bibliográfica atinentes foram feitos por meio de pesquisa em bibliotecas reais e virtuais, sendo considerada privilegiada como fonte de informação a “Fortuna Crítica” encontrada em *Carlos Drummond de Andrade: poesia completa* conforme as disposições do autor (ANDRADE, 2002). As principais conclusões resultantes desse levantamento foram apresentadas no capítulo precedente.

Em relação ao Banco de Teses mantido pela Capes, restringimos nossas buscas às teses produzidas de 1987 para cá, e adotamos como parâmetros de busca as expressões “livros didáticos / manuais didáticos de língua portuguesa”, “livros didáticos / manuais didáticos de literatura” e “livros didáticos / manuais didáticos de / para o ensino médio”. Com o primeiro parâmetro, obtivemos como resposta 13 itens; todavia, após selecionados, transformaram-se em quatro, que apresentamos abaixo.

Em *Cultura plural, olhar parcial: a leitura no livro didático de Língua Portuguesa*, de Mônica Baltazar Diniz Signori, defendida em 2002, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, a autora entende que,

Teoricamente, as obras didáticas de Língua Portuguesa recomendadas pelo Ministério da Educação devem contribuir para a realização dos ideais de democracia afirmados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo Programa Nacional do Livro Didático. Sendo assim, o trabalho realizado por essas coleções didáticas deve ser a expressão do respeito pela diversidade cultural brasileira. No entanto, atuando como intermediária entre propostas educacionais e a realidade de sala de aula, a obra didática se organiza em meio a um jogo ideológico que, visando à manutenção de valores tradicionalmente instituídos, tende a reduzir toda diversidade à homogeneidade (SIGNORI, 2002, p. 6).

Em *A interpretação interpretada: os novos conhecimentos textuais e a presença do texto nos livros didáticos*, de Agostinho Dias Carneiro, defendida em 2003, na Universidade de São Paulo, o autor afirma, sob perspectiva discursiva, que a presença do texto nos manuais didáticos – a despeito das

recentes pesquisas na área da linguística textual e da linguística aplicada ao ensino-aprendizagem de português como língua materna – continua presa a modelos tradicionais, haja vista a falta de objetivos claros e definidos e a ausência de uma programação sistemática.

Em *Letramento literário na escola: um estudo das práticas de leitura literária na formação da comunidade de leitores*, de Marta Passos Pinheiro, defendida em 2006, na Universidade Federal de Minas Gerais, mediante uma pesquisa sobre a formação do pré-adolescente como leitor de literatura em escolas públicas do Brasil e de Portugal, a autora entende que o leitor que a escola (e, assim, a sociedade) pretende formar deve ler o que é permitido. Para ela, tais valores são propugnados, principalmente, através do livro didático, que costuma guiar as práticas de leitura realizadas na sala de aula.

Na análise das práticas de leitura de textos literários, Pinheiro (2006) observou que os alunos devem identificar-se passivamente com os personagens, ficar emocionados com os textos poéticos, tornando-se indivíduos “mais sensíveis” e, talvez, mais controláveis pela escola e pela sociedade, e que o objetivo estético mistura-se a um objetivo instrucional; assim, a literatura é reduzida a um dispositivo que tem como objetivo orientar os indivíduos a se comportarem de uma única maneira (PINHEIRO, 2006). As leituras realizadas, pelos alunos, fora da sala de aula, de acordo com a investigação etnográfica empreendida, apresentam um alto grau de dependência em relação às práticas de leitura escolares. As possibilidades de realização de leituras autônomas pelos alunos são influenciadas pelas possibilidades de acesso a livros. Nas práticas de leitura observadas pela autora, destacam-se algumas estratégias e táticas de escolarização da literatura desenvolvidas pelos professores, uma vez que inclusive a biblioteca escolar constitui-se como espaço que propicia e controla leituras.

Em *A leitura no livro didático de língua portuguesa: outras formas de dizer o mesmo*, de Rosaura Maria Albuquerque Leão, defendida na Universidade

Federal de Santa Maria, em 2007, a autora, que trabalha com livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental, adotados em escolas da rede pública de ensino e que recobrem um período de aproximadamente 30 anos, da década de 70 até o presente momento, afirma:

[...] observou-se, nos recortes analisados, que a quase totalidade das atividades de leitura pautam-se pelo modelo conteudístico, em que se afirma a relação termo-a-termo entre pensamento / mundo / linguagem, em que se divide de modo estanque conteúdo e forma, numa ritualização da palavra, cuja interpretação / compreensão é repetição de modelos em atividades padronizadas com respostas padronizadas, homogeneizando a leitura. É um modelo que se opõe aos parâmetros discursivos de leitura em que a interpretação é construção de sentidos apreendida pelo sujeito na história (LEÃO, 2007, p. 6).

Ainda no Banco de Teses da Capes, conforme os critérios já expostos, a partir do parâmetro “livros didáticos / manuais didáticos de literatura”, encontramos dois resultados, todavia, nenhum deles atinente aos nossos problemas ou temas de pesquisa. Por fim, com o parâmetro “livros didáticos / manuais didáticos de / para o ensino médio”, aplicando ainda os mesmos critérios, encontramos 34 resultados, porém, apenas um deles mantinha ligação com nosso trabalho: *Livro didático de português: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto*, de Maria Paula Parisi Lauria, defendido em 2004, na Universidade de São Paulo. Nele, a autora

[...] buscou averiguar as relações entre coleções didáticas de português publicadas no período 1940-2000 e disposições oficiais em torno da educação brasileira, em especial aquelas voltadas ao ensino de língua portuguesa e às políticas públicas para o livro didático. Circunscrito a obras destinadas à segunda metade do Ensino Fundamental, o campo de averiguações se voltou, sobretudo, para uma amostragem de textos significativos nas diferentes obras selecionadas, analisando a progressão de procedimentos utilizados por autores e editoras no tratamento do texto. Para tanto, optou-se por localizar os dispositivos legais em suas respectivas décadas, de modo a destacar, também nesse período temporal, as concepções de ensino de língua predominantes bem como as obras didáticas de maior visibilidade. Ainda que se tenha verificado um forte vínculo entre diferentes concepções de ensino de língua,

disposições oficiais e trabalho com o texto proposto no livro didático, observou-se também a convivência em um mesmo período de análise de obras que se referenciam em diferentes linhagens no ensino de língua, seja privilegiando a tradição gramatical normativa, seja agregando valor à leitura pelos conhecimentos linguísticos. Tal quadro sugere o quão complexas são as apropriações, pelos livros didáticos, de propostas para o ensino de língua e dão ideia da dupla face desse impresso: por um lado, poderoso mecanismo de conservação; por outro, amplificador de concepções de ensino de língua que poderão chegar ao professor médio por meio dele (LAURIA, 2004, p. 6).

A partir do que expusemos, podemos concluir provisoriamente que, também no âmbito das teses de doutorado, há uma insuficiência de análises de livros didáticos de língua portuguesa e literatura na realidade da pesquisa educacional contemporânea, especialmente em relação ao ensino médio, o que reafirma o diagnóstico de Circe Bittencourt (2008) acerca da insuficiência de trabalhos que pensem o livro didático historicamente e, em especial, o livro didático como intrinsecamente entrelaçado ao saber escolar, ou, melhor dizendo, ao saber a ser ensinado. No nosso caso específico, agrega originalidade ao trabalho o fato de visarmos à construção de certo cânone literário pelo livro didático de língua portuguesa e literatura para o ensino médio, rastreando a presença-ausência de um autor paradigmático – Carlos Drummond de Andrade – e de seus poemas, no entendimento de que os indícios dados pelo livro didático dos usos e abusos da literatura em sala de aula são vestígios da sociedade que os produz, utiliza e descarta, como artefato cultural e bem de consumo.

Nosso trabalho guarda semelhança com algumas dissertações. É o caso da dissertação de Aldora Maia Veríssimo, que empreendeu uma análise documental a respeito do tratamento metodológico dispensado aos textos literários no livro didático *Português: novo ensino médio*, de José Domingues Maia, a partir da crítica sociológica de Mikhail Bakhtin, da análise do discurso, de Eni Orlandi e da noção de leitura emancipatória, de Regina Zilberman. Veríssimo (2003) concluiu que o livro didático analisado “utiliza-se de concepções redutoras de texto e de leitura e [de] abordagens superficiais, não

contribuindo, assim, de forma adequada para a formação de um leitor crítico e capaz de adentrar as especificidades artísticas e humanizadoras do texto literário” (p. 06).

Já Maria Eugênia da Silva Viotto (2004), a partir dos postulados da Estética da Recepção, discutiu a inter-relação entre a leitura, o ensino de literatura e os livros didáticos para concluir que “embora apresentando-se como detentor do saber legítimo, o livro didático ainda privilegia a abordagem histórico-informativa do texto literário, não cumprindo a sua função de desenvolver no aluno o gosto pela leitura e o seu despertar crítico” (p. 08).

Eliane Andréa Bender, em sua dissertação intitulada *O livro didático de literatura para o ensino médio*, afirma, em consonância com nossas expectativas relativas à análise a ser empreendida de Cereja e Magalhães (2004), a partir da contraposição de três livros didáticos de literatura para o ensino médio, que

[...] [os três livros didáticos analisados] demonstram tendência no seguimento de determinados cânones, tanto em relação à escolha dos autores como das obras. O conceito de literatura e a classificação em gêneros literários são discutidos, mas sem aprofundamento. Apesar da intertextualidade apresentada, o conteúdo parte de uma sequência periodológica, que contextualiza as obras historicamente, mas de modo estanque. Há criatividade na exposição de textos e nas propostas de trabalho, estabelecendo-se relações entre a literatura e as demais modalidades artísticas, faltando, porém, uma contraposição entre a natureza de cada qual e propostas que façam com que sejam analisadas suas semelhanças e diferenças, podendo-se chegar, assim, a discussões sobre a especificidade do literário (BENDER, 2007, p. 06).

Ao nos voltarmos para recortes mais específicos, no âmbito das dissertações de mestrado, tomamos conhecimento do trabalho de Roberto Mibielli (2000), que investigou o ensino da literatura machadiana e o comportamento leitor dos professores de literatura na escola básica. Recomenda, como conclusão de pesquisa, que o livro didático seja abandonado (no sentido de abolido), “ou, no mínimo, retransformado em livros-texto”, pois “uma aula de literatura deve, em

princípio, servir apenas para aproximar o aluno do texto literário, para torná-lo um leitor crítico em potencial, capaz de se sensibilizar ao ler um poema ou de reconhecer um dia já ter ouvido falar de algo assim” (p. 09).

André de Sena Wanderley (2002), por sua vez, debruçou-se sobre a poesia de Álvares de Azevedo e o ultra-romantismo em livros didáticos do ensino médio, criticando a alta incidência dos lugares-comuns na abordagem deste conteúdo e na desconsideração pela (auto-)ironia do poeta, que mina os estereótipos disseminados pela pedagogização do literário. Uma importante semelhança com nossa pesquisa é o fato de Wanderley (2002) confrontar, também, o conteúdo dos livros didáticos com as abordagens da crítica azevediana ao longo de décadas.

Márcia de Oliveira Pinto (2006), em *Ironia em crônicas de Carlos Heitor Cony*: uma proposta de ensino, abordou no quarto capítulo de seu trabalho o conceito de ironia presente em cinco livros didáticos de língua portuguesa e literatura para o ensino médio, avaliados e recomendados pelo PNLEM para o ano de 2006. Conclui, assim, que a abordagem da ironia nos livros didáticos por ela analisados é limitada, razão pela qual elabora uma proposta de ensino a partir do conceito de ironia, com base em quatro crônicas de Cony.

Já Plínio Rogenes Franca Silva (2007) estudou a recepção de Manuel Bandeira na sala de aula e ressaltou como um dos entraves ao trabalho do professor a alta incidência de fragmentos, em detrimento de textos integrais, nos livros didáticos de língua portuguesa e literatura destinados ao ensino médio. Evaldo da Mota Silveira (2009), da mesma maneira, ocupou-se da abordagem da poesia de Manuel Bandeira em livros didáticos de literatura do ensino médio. A conclusão a que chega, no entanto, é bem diferente da de Silva (2007): a partir de uma postura comparatista, Silveira (2009) afirma que algumas edições mais recentes de livros didáticos de língua e literatura para o ensino médio trazem grandes avanços quando comparadas com outras mais antigas: não apenas o

número considerável de poemas completos para estudo, mas também o aprimoramento dos projetos gráfico-editoriais propostos.

Em outra vertente, Gilberto Fabris (2005) dedicou-se à análise da inserção e do tratamento de letras de música popular brasileira nos manuais didáticos de língua portuguesa destinados ao ensino médio, concluindo que na maioria deles tais letras só aparecem como pretextos para o ensino de gramática.

Quando abandonamos as plataformas oficiais de sistematização de relatórios ou publicações de pesquisa e partimos para os buscadores de Internet, localizamos uma ampla produção bibliográfica concernente ao tripé ensino de literatura, livro didático e ensino médio. Foi desse modo que acessamos os trabalhos que resenhamos muito sinteticamente a seguir, apenas para que tenhamos uma ideia do que vem sendo produzido para além daquilo que as Plataformas Scielo e Lattes, o Banco de Teses e Dissertações da Capes e o sistema Comut (de intercâmbio de teses e dissertações) nos disponibilizam.

Em “Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos”, Andréa Antolini Grijó e Graça Paulino (2005) analisam três livros didáticos de volume único dirigidos ao ensino médio e concluem que

No processo de deslocamento dos textos literários de seus contextos originais para os livros didáticos esses textos recebem um tratamento conferido aos demais textos de outra natureza que também estão presentes nos livros didáticos [...], passam a ser tomados como textos de um novo gênero que ali se configura: o gênero didático – para ser lido na escola e do jeito que a escola espera.

[...]

A constituição de um leitor autônomo que desenvolva a capacidade não somente de escolher textos a partir de suas necessidades cotidianas, mas que também possa se inserir no processo gerativo de conscientização crítica da literatura como expressão artística e sociocultural (LEAHY-DIOS, 2000, p. 19) ainda não é considerada tarefa fundamental das práticas mediadas pelo livro didático, principalmente porque o que se

pretende desenvolver ali são simulações de leitura e não práticas autênticas (GRIJÓ; PAULINO, 2005, p. 114).

Em “O livro didático de português no ensino médio: um olhar sobre o enfoque dado ao estudo da literatura”, Márcio Henrique Lopes e Miguel Fecchio (2007) afirmam que a tarefa de desenvolver a aprendizagem da leitura foi historicamente atribuída à escola, a despeito dos problemas ou dificuldades enfrentados no processo, e afirmam também que o livro didático é uma ferramenta de que a escola via de regra não abre mão no exercício dessa tarefa. Assim, é necessário que os livros revejam suas bases para que sejam coerentes com o perfil de leitor intentado, mesmo que caiba, em última instância, “aos professores formar ou dar subsídios para que os alunos sejam leitores competentes”, no entendimento de que “a formação do leitor competente exige um olhar que abranja muito mais do que o livro didático” (LOPES; FECCHIO, 2007, p. 75).

Silvana Rodrigues Quintilhano Ferreira e Eliane Segato Rios Registro (2008), em “A fragmentação do ensino de literatura nos livros didáticos e sua abordagem na sala de aula”, afirmam que “o texto literário tem participação expressiva na história do ensino de língua portuguesa e estrangeira” e que “no texto literário, o aluno precisa empregar procedimentos interpretativos de forma muito diferente daquele exigido pelo processo normal de leitura” (p. 1). Porém, discordamos de uma e outra afirmações, pois entendemos: que não é o texto literário quem tem expressiva participação na história do ensino de línguas (ao menos no Brasil), mas a (pseudo) história da literatura, como uma sucessão estanque de períodos, datas, autores e obras, dados a ler sobre o pano de fundo de um contexto histórico ou social apresentado de modo precário; e que o texto literário não se distingue de nenhum outro tipo de texto de média ou alta complexidade: requer um leitor com repertório (de mundo e de linguagem), atento às inferências esperadas e às questões contextuais que atuam na produção de sentidos. Defender a especificidade do texto literário é respaldar a existência de algo afim à ideia de “literaturema”, aventada pelas correntes formalistas de análise literária.

Giovana Antonelo e Alexandra Pinheiro (2009) em “Fragmentos versus contextualização: livros didáticos de literatura no ensino médio” sinalizam que “o ensino de literatura ainda está fortemente condicionado ao livro didático” (p. 18) e que os principais problemas relacionados ao fato são: o uso quase que exclusivo ou exclusivo do livro didático como fonte para grande parcela dos docentes; e a permanência de uma série de controvérsias relativas à (in)adequação da formação docente inicial nas licenciaturas e continuada, à (in)existência de locais adequados para a leitura na escola e à estrutura fragmentária das obras didáticas.

Helio Castelo Branco Ramos (2009) em “O letramento literário no livro didático do ensino médio” avalia os exercícios de compreensão leitora do texto literário presentes em livros destinados à educação básica e, especialmente, ao ensino médio. Conclui que

[...] a proposta de letramento literário presente nesse suporte [livro didático de língua portuguesa e literatura para o ensino médio] é uma alegoria de nossa época, isto é, revela a tensão entre dois discursos pedagógicos: o da tradição, para o qual a leitura do texto literário se encerra no reconhecimento de técnicas e aspectos formais de um determinado estilo de época, e o do letramento literário, para o qual a leitura do texto literário só se traduz em compreensão plena quando se consegue vincular a estética as condições socioculturais em que o texto foi produzido (RAMOS, 2009, p. 45).

Como senão ao texto de Ramos (2009), pontuaríamos o uso pouco específico da expressão “letramento literário” no entendimento de que significaria o ensino da vinculação da fruição estética às condições socioculturais de produção dos textos, em diferença com o “simples” ensino de literatura. Entendemos que qualquer prática leitora só se pode reconhecer como tal se considera não apenas as condições socioculturais e históricas de produção dos textos, mas se, num movimento incessantemente metarreflexivo, considera também as condições socioculturais e históricas de recepção: ou seja, não se pode

dicotomizar a recepção/fruição estética das condições socioculturais de produção e apropriação dos textos literários.

Numa vertente diferente de Grijó e Paulino (2005), Lopes e Fecchio (2007), Ferreira e Registro (2008), Antonelo e Pinheiro (2009) e Ramos (2009), Flávia Brocchetto Ramos e Taciana Zanolla (2009), em “Repensando o ensino de literatura no ensino médio: a interação texto-leitor como centro”, afirmam que “a abordagem histórica da literatura no ensino médio, referendada pela maioria dos livros didáticos da disciplina, contribui para a configuração desse quadro de insucesso escolar” (p. 66). No entanto, entendemos que o problema não está na abordagem histórica da literatura no ensino médio, mas na concepção de história e assim de abordagem histórica que subjazem às propostas didáticas. Defendem as autoras que, para combater “uma aula de literatura como estudo histórico” (p. 78), deve-se priorizar “a interação do leitor com o texto” e deve-se partir “do horizonte de expectativas do aluno na seleção de obras” (p. 78). A partir de experiências de campo, afirmam que esse tipo de abordagem demonstrou vantagens, pois: “motiva o aluno a viver a leitura como um momento de interação com o texto”; “instrumentaliza o aluno para outras leituras”; “estimula o hábito de leitura”; e “contribui para a formação de cidadãos” (p. 78).

Adriana da Costa Teles (2009), em “Perspectivas críticas sobre o ensino de literatura no ensino médio” conclui que têm havido propostas inovadoras para o ensino de literatura nos últimos anos, mas que pouca coisa tem, de fato, se alterado. Afirma que

Há uma espécie de círculo vicioso a ser rompido. A pesquisa é uma preocupação da universidade e o tempo todo movimenta o conhecimento, rompendo com paradigmas e propondo novas maneiras de encarar velhos conceitos e abordagens. No entanto, tais alterações não chegam ao ensino médio, apesar de ser essa mesma universidade a que forma os futuros professores desse nível de estudos. Faz-se necessária uma reavaliação do processo de formação do professor de literatura do Ensino Médio dentro dos cursos de Letras (TELES, 2009, p. 08).

Essa multiplicidade de tendências nos trabalhos (teses, dissertações, artigos e ensaios) que tomam o livro didático como escopo só faz reforçar nossa afirmação no início deste capítulo, a saber, a multifacetação das pesquisas e a consequente dificuldade de catalogar e organizar sistematicamente os trabalhos que se debruçam sobre os livros didáticos, especialmente os de língua portuguesa e literatura. Deixamos muitas coisas de fora, nessa seleção de informações, mas pensamos que está claro o que pretendíamos apresentar. O quadro delineado é o seguinte: quanto à opção epistemológica, há ampla prevalência da crítica sociológica ou sócio-histórica sobre as demais vertentes; quanto às opções metodológicas, predominam as pesquisas bibliográfico-documentais, algumas vezes em cotejo com experiências etnográficas; quanto aos resultados, via de regra, conclui-se pela ineficácia ou impertinência dos livros didáticos, quer quanto aos conteúdos eleitos, quer quanto à apresentação didática. Desconsidera-se, quase que na totalidade dos trabalhos, o livro didático como espaço de trapaça ou rasura aos protocolos dados/instituídos – portanto, subestima-se o papel ativo do leitor professor ou do leitor estudante.

4. QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

No século passado, principalmente de sua segunda metade em diante, o redimensionamento dos paradigmas interpretativos ou epistemológicos da realidade e o questionamento a toda forma de saber monolítico, pela proposição do respeito às diferentes formas de apreensão do mundo, influíram na proposição de novos objetos e conseqüentemente de novos métodos de investigação. No âmbito da História, a partir dessa virada, foram tomando força os campos de estudos sócio-culturais e foram sendo questionados os estudos político-econômicos, especialmente os de base marxista (PESAVENTO, 2004). A emergência dessas novas possibilidades só fez aumentar o interesse por temas até então desprestigiados pela tradição acadêmica: a segunda e terceira gerações do influxo de pesquisas sobre o livro didático, por exemplo, apresentadas no capítulo anterior, nascem desse movimento, bem como os estudos sobre a história do ensino de leitura e da formação do leitor, aos quais alude Schwartz (2010). Se, como vimos, num primeiro momento, tais pesquisas voltavam-se para as questões ideológicas e conteudísticas, crescem, hoje, as pesquisas que tomam os livros didáticos, os cadernos e outras fontes tradicionalmente menos prestigiosas como objeto, de dentro de uma perspectiva cultural, ou mesmo como objeto privilegiado, por exemplo, da história da escrita, do livro e da edição ou da história das práticas escolares etc.

Essa nova geração de pesquisas a que aludimos tem que ver com uma recente mobilização, no campo dos estudos da educação, dos instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica, que contribui para a superação de uma história da educação narrativa e linear e para o fortalecimento da História Cultural que, para Roger Chartier, “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Podemos estender essa percepção, também, ao âmbito da história da literatura, a partir do redimensionamento do que, grosso modo, identificamos como o cânone

nacional e pelo apontamento de silenciamentos que, até então, passavam despercebidos do público médio e de grande parte dos especialistas: também nos estudos literários a virada dos paradigmas interpretativos ou epistemológicos da realidade e o questionamento a toda forma de saber monolítico exigiram a proposição de novos objetos e conseqüentemente de novos métodos de investigação.

Talvez a pedra mais importante da fundação desse novo paradigma, no âmbito dos estudos históricos, tenha sido a disseminação dos postulados da Escola dos Annales. O interesse não apenas pelo passado mas também pelo presente fez com que a tradição dos Annales privilegiasse maior aproximação com as ciências sociais (CHARTIER, 2002) e com outros campos do saber, a despeito das acusações de incipiência teórico-metodológica. O desenvolvimento dessa perspectiva e a revisão de seus primeiros fundamentos deu origem ao que passou a ser conhecido como a Nova História que, carregando ainda marcas da História Social, avançou em direção a uma História Cultural, ampliando o arco de temas e objetos abarcáveis.

Este trabalho se ocupa, como já dissemos, da “invenção” de Carlos Drummond de Andrade como “o primeiro grande poeta público do Brasil”, no dizer de Otto Maria Carpeaux (*apud* HOLANDA, 1996, p. 501), a partir da veiculação reiterada de estereótipos poéticos e literários, pela crítica especializada e pela historiografia que engendra, e, *principalmente*, pelo livro didático de ensino médio. Sua orientação teórica concerne à História Cultural de matriz francesa, dialogando especialmente com alguns conceitos próprios ao pensamento de Roger Chartier. Trabalharemos com um único livro didático de língua portuguesa e literatura, em razão de nossa eleição teórica, pois pressupõe um olhar micrológico para o *corpus*. De início, havíamos selecionado como *corpus* os onze livros didáticos avaliados e recomendados pelo PNLEM 2009, no entanto, o exercício da pesquisa nos fez ver que o tipo de leitura que propomos exige que se investigue “com lupa” não apenas o conteúdo explícito textualmente, mas as imagens ou iconografias selecionadas, os cortes

impingidos aos textos, os tipos de questão propostos para “verificação” ou “fixação” da aprendizagem, os apagamentos e silenciamentos dos quais já demos indícios nos capítulos precedentes em relação ao autor focalizado etc., o que exige uma atenção mais concentrada: tratar todos esses elementos em onze livros diferentes exigiria do texto final uma amplitude que excede o bom-senso.

Do ponto de vista de sua categorização, nossa pesquisa é bibliográfico-documental, pois sua principal fonte é escrita e impressa: um dos livros didáticos de língua portuguesa e literatura que têm circulado nas escolas brasileiras de ensino médio na contemporaneidade, a saber, *Português: Linguagens* (ensino médio), da autoria de Cereja e Magalhães (2004). Esse livro foi escolhido em razão de seu sucesso na avaliação do PNLEM desde que o programa foi instituído e em razão de suas reedições sucessivas, que atestam a boa recepção pelo mercado a que se destina. No momento, a obra encontra-se em sua sexta edição.

Havendo a necessidade de um recorte específico, conforme já dissemos nas páginas iniciais, as questões de investigação foram delimitadas e sistematizadas da seguinte forma: de que maneira o poeta Carlos Drummond de Andrade, como paradigma literário da poesia brasileira do século XX, é apresentado pelo livro didático de língua portuguesa e literatura para o ensino médio na atualidade? Ou seja: quais aspectos de sua obra são abordados no livro didático de ensino médio? Essa apresentação está em consonância ou em divergência com o discurso da crítica e, assim, da historiografia acerca da produção poética de Carlos Drummond de Andrade?

Neste capítulo, visando a propor, em seguida, respostas para as questões acima, apresentaremos categorias conceituais na confluência entre História Cultural e Sociologia da Escrita que nos auxiliem a pensar nosso objeto. Essas categorias serão apresentadas lado a lado à própria metodologia de produção de dados. Entendemos que o historiador, mesmo quando descreve/analisa seu

tempo presente (como no nosso caso), não apenas narra os “acontecimentos”, mas também propõe uma explicação – explicação que não está pronta e acabada nos documentos ou fontes, explicação que precisa ser inventada pelo pesquisador a partir do material disponível: ou seja, a partir das informações contidas nos documentos ou fontes em articulação aos paradigmas interpretativos existentes, seja no âmbito teórico-científico ou estético-literário (PESAVENTO, 2004). Assim é que optamos, como também Pirola (2008), por trabalhar com os conceitos de *objeto cultural*, *representações culturais*, *práticas culturais*, *comunidades de interpretação* e *apropriação*.

A todos estes conceitos (objeto cultural, representações culturais, práticas culturais, comunidades de interpretação e apropriação), como sinaliza Pirola (2008), está atrelada a noção de que um fato nunca é um fato: o que se tem ou pode ter é a representação do fato. Estas representações referem-se a conjuntos de ordenações simbólicas que permitem não apenas dar significado à realidade, mas produzi-la (CHARTIER, 1990). Nesse sentido, a representação não se dá a ver como evidência do passado, mas como tentativa de um *ter sido* (PESAVENTO, 2004). Assim, a leitura que propomos da historiografia e da crítica literária a respeito da poesia de Drummond, bem como de sua invenção pelo livro didático de ensino médio é feita pela identificação daquilo que foi passível de ser representado, e não necessariamente daquilo que a historiografia, a crítica e principalmente o livro didático pretendiam representar.

Contudo, é importante ressaltar que: a) as representações são produzidas por práticas (políticas, sociais, discursivas) e, portanto, são matrizes de discursos e de práticas; b) o livro didático é um objeto cultural, que encerra e materializa a prática de sujeitos; logo, é um portador de representações de sujeitos que são, por sua vez, historicamente situados e datados, ou sejam falam de algum “lugar”. Assim, os livros didáticos são portadores de representações desses sujeitos historicamente situados e datados sobre uma determinada realidade ou sobre um determinado aspecto dessa realidade.

Em *A história cultural entre práticas e representações* (1988, 1990), Chartier propõe um conjunto de conceitos – dentre os quais poderíamos destacar os de “representação”, “práticas” e “apropriação” – que visa a superar a forma tradicional de fazer história cultural, a partir de uma valorização dos gestos e comportamentos, o que quer dizer superar tanto a história das mentalidades quanto a história quantitativa que persegue os domínios econômico-sociais. As proposições de Chartier nos interessam na medida em que a lida com os livros didáticos de ensino médio exige que os pensemos como gestos de leitura que necessariamente engendrarão outros, a partir dos comportamentos dados a ver no cotidiano das escolas: se os cotidianos são irrepetíveis, por outro lado entrelaçam-se de tal modo no amalhar de insistências (cujas diferenças constituem, em seu conjunto, o campo mesmo que os delimita) que a experiência uma vez vivida como aluna e, depois, como professora permite estender as rústicas reflexões iniciais como campo de interesse comum a outros tantos para quem os livros didáticos e a experiência de leitura de poesia na escola venham a se tornar importantes.

Outro ponto que nos interessa em *A história cultural entre práticas e representações* é a valorização dos gestos e comportamentos para além das ideias e discursos, no entendimento de que as representações mentais, textuais ou iconográficas individuais ou coletivas não são reflexos da realidade, mas entidades que vão construindo as próprias divisões do mundo social – no qual se, por um lado, existem ideias e discursos, por outro, não se subsumem os gestos e comportamentos que os gestam e que por eles (ideias e discursos) são gestados.

Na sequência, em *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII* (1994), Roger Chartier vincula três dos pilares em que se assenta este trabalho, mesmo que indiretamente: a crítica textual, a história do livro e a sociologia histórica da cultura. No entrelaçar desses recortes de trabalho, emerge do livro de Chartier uma questão que nos

interessa detidamente: a construção histórica da noção de autor e de leitura – uma e outra entendidas como protocolos que viabilizam sentidos para os textos. Para a abordagem dos livros didáticos de ensino médio tendo em vista a consolidação da figura de Carlos Drummond de Andrade como poeta público, esse entendimento é especialmente significativo, pois permite problematizar a que ou a quem interessam os protocolos de leitura – ou as leituras protocolares – mediados pela pedagogização (como sequestro) do literário.

Ainda na mesma obra, Roger Chartier aborda também as diferenças entre as bibliotecas de pedra e as de obras impressas em papel, ressaltando que sinalizam para a tensão entre o desejo de universalidade, como reunião de todos os livros possíveis, e de temor pelo excesso, como manifestado nos extratos e antologias, cuja confecção atende à necessidade de escolher e selecionar o que há de social e coletivamente representativo. Isso permite pensar, em relação aos livros didáticos, uma tendência cada vez mais presente, que reúne simultaneamente, como as bibliotecas de Chartier, o desejo de universalidade e o temor pelo excesso. Trata-se de uma pulverização do que tradicionalmente se rotula como canônico (a partir da apresentação lado a lado de autores e suportes cuja inserção no livro didático há algumas décadas seria impensável e da proliferação de *links* para os quais o texto do livro didático aponta, com sugestões de “aprofundamento” do estudo – no desejo de uma organização com ares de completa da produção literária passada e presente, que aponta para um futuro, em diálogo estreito com outras artes) e de uma condensação dos textos, reduzidos a fragmentos curtos, num excesso de compactação, nos quais se privilegiam os laços com a contemporaneidade e as relações intertextuais e intersemióticas.

A mesma tensão existente entre o desejo de universalidade e o temor pelo excesso percorre *Inscriver e apagar: cultura escrita e literatura* (séculos XI-XVIII). Considerando o livro como mais que um suporte textual privilegiado, tomando-o, antes, como forma na qual se inscreve a cultura da humanidade ao longo dos séculos, Roger Chartier esquadrija a hesitação social diante da

dialética entre a necessidade de acumular documentos (em pedra, madeira, tecido, pergaminho e papel) e correspondente necessidade de destruí-los, a fim de regular a produção escrita, evitando o caos informacional. Para o autor, estudar os parâmetros que presidem os critérios utilizados para fazer tais escolhas, desde uma perspectiva da sociologia da escrita e dos textos, é o caminho para aventar hipóteses mais razoáveis para o entendimento de como funcionam as culturas e quais caminhos as sociedades percorrem quando decidem pela preservação de uns documentos em lugar de outros.

Se “a escrita teve por missão conjurar contra a fatalidade da perda”, por outro lado, “seu sucesso poderia criar, talvez, outro perigo: o de uma proliferação textual incontrolável”, daí que “nem todos os escritos foram destinados a se tornar arquivos” (CHARTIER, 2007, p. 9). A sociologia dos textos, por não dissociar a análise das significações simbólicas das formas materiais que as transmitem, “questiona profundamente a divisão que separou, por muito tempo, as ciências da interpretação e da descrição, a hermenêutica e a morfologia” (CHARTIER, 2007, p. 10). É, pois, necessário reaproximar a compreensão e o comentário das obras e a análise das condições técnicas ou sociais de sua publicação, circulação e apropriação.

Para o historiador, duas correntes objetivaram promover a reaproximação acima: a bibliografia analítica, que mobilizou o estudo dos diferentes estados de uma mesma obra com a intenção de encontrar um texto ideal, numa perspectiva “platônica”; e a abordagem desconstrucionista, que insistiu na materialidade da escritura e nas diferentes formas de inscrição da linguagem, numa perspectiva “pragmática”. O problema é que,

em seu esforço para abolir ou deslocar as oposições mais imediatamente evidentes (entre a oralidade e a escrita, entre a singularidade dos atos de linguagem e a reprodutibilidade da escritura), [a abordagem desconstrucionista] construiu categorias conceituais (“arquiescritura”, “iterabilidade”) capazes de distanciar da percepção os efeitos produzidos pelas diferenças empíricas, que essas categorias apagam ao presumirem-nas (CHARTIER, 2007, p. 12).

Assim é que, contra as perspectivas “platônica” e “pragmática”, Roger Chartier afirma:

[...] convém lembrar que a produção, não apenas de livros, mas dos próprios textos, é um processo que implica, além do gesto da escrita, diversos momentos, técnicas e intervenções, como as dos copistas, dos livreiros editores, dos mestres impressores, dos compositores e dos revisores. As transações entre as obras e o mundo social não consistem unicamente na apropriação estética e simbólica de objetos comuns, de linguagens e práticas ritualizadas ou cotidianas, como quer o “novo historicismo”. Elas concernem mais fundamentalmente às relações múltiplas, móveis e instáveis, estabelecidas entre o texto e suas materialidades, entre a obra e suas inscrições. O processo de publicação, seja lá qual for a sua modalidade, é sempre um processo coletivo que requer numerosos atores e não separa a materialidade do texto da textualidade do livro. Desse modo, é inútil querer distinguir a substância essencial da obra, tida como sempre semelhante a si mesma, e as variações acidentais do texto, consideradas irrelevantes para sua significação. No entanto, as múltiplas variações impostas aos textos por preferências, hábitos ou erros daqueles que os copiaram, compuseram ou revisaram não destroem a ideia de que uma obra conserva identidade perpétua, imediatamente reconhecível por seus leitores ou ouvintes.

[...]

A mesma tensão entre a imaterialidade das obras e a materialidade dos textos caracteriza as relações dos leitores com os livros dos quais eles se apropriam, mesmo quando não são nem críticos nem editores. [...] O enfrentamento entre “platonismo” e “pragmatismo” advém, sem dúvida, de uma falsa querela ou de uma questão mal colocada. Efetivamente uma obra sempre é lida ou ouvida em um de seus estados particulares. [...] Mas sempre, igualmente, múltiplos dispositivos [...] esforçam-se para reduzir essa diversidade [...]. Mais do que tentar se desvencilhar dessa tensão irreduzível ou de resolvê-la, de uma forma ou de outra, o que importa é identificar a maneira pela qual ela é construída em cada momento histórico. E, em primeiro lugar, nas e pelas próprias obras (CHARTIER, 2007, p. 12-16).

Já em títulos como *A aventura do livro: do leitor ao navegador* (1998), *Os desafios da escrita* (2002) e *Formas e sentido: cultura escrita – entre distinção e apropriação* (2003), Roger Chartier procura localizar e entender as

transformações que a entrada na cultura digital impõe a uma história da cultura escrita, de seus primórdios à contemporaneidade. Para o autor, a consolidação da cultura digital impõe uma reorganização das práticas culturais, da mesma monta do que, por exemplo, ocorreu quando da invenção da escrita no mundo da oralidade, da aparição do códice no mundo dos rolos ou da difusão da imprensa no mundo do manuscrito. Essa discussão nos interessa na medida em que o livro didático brasileiro também, em sua história, passa por um momento de reelaboração: em boa parte, exigida pela cultura digital, mas também pelos Documentos Oficiais, pelos Programas Nacionais e dada a ver na efervescente produção crítica em domínios de saberes os mais díspares.

Como já afirmamos, suspeitamos, em concordância com Choppin (2004), que a representação da sociedade (e, conseqüentemente, da literatura, dos autores e obras nacionais, dos leitores) construída pelos livros e manuais didáticos corresponde, na realidade, a uma reconstrução, que tende mais a apresentar a sociedade (e a literatura, seus autores e obras, seu perfil idealizado de leitor) do modo como que se gostaria que ela fosse do que do modo como ela é. Parece-nos, assim, que investigar o Drummond reconstruído (ou seja, construído a partir da construção de sua figura autoral) pelo livro didático de ensino médio permite supor que literatura, que autores, que obras e que leitores de nível médio a escola e a sociedade gostariam de ter, a despeito daqueles que efetivamente têm.

Concordando com Cleonara Maria Schwartz (2010),

No que diz respeito à concepção de história, levaremos em conta que, dependendo da forma de conceber as relações entre passado e presente, existem várias formas de fazer história e, portanto, diferentes maneiras de se estudar o passado. [...] Por isso, a compreensão das relações entre o passado e o presente [...] considera que abordar um tema historicamente significa entender a história como prática e o resultado dessa prática ou a relação entre essa prática e o seu resultado como uma operação. Ou seja, de acordo com Certeau (2000), a história entendida como explicação que se diz e como a realidade daquilo que se passou ou se passa é

compreendida como sendo uma relação entre um lugar e os procedimentos de análise. [...]

Nesse contexto, compreendemos que o passado serve para iluminar o presente, e, concebendo-o como um lugar imaginário de onde tiramos inspiração, buscamos uma diversidade de fontes, dentre elas, as textuais, [...] para falar daquilo que hoje seria importante para a reflexão e, a partir dela, para a mudança. Sendo assim, investigar a história do ensino da leitura [inclusive a literária] e da formação do leitor [no nosso caso, do leitor de nível médio] implica fazer o mesmo movimento que se produz para a “escrita da história”. É perceber a história desse ensino e dessa formação como processos, nos quais estão engendradas relações sociais, culturais, falas e não ditos, silêncios que dizem mais do que qualquer forma de expressão [...]. Nessa perspectiva, compete ao pesquisador perguntar pelos silêncios [...]. Assim, investigar a história do ensino da leitura [e, portanto, de literatura] é investigar processos educacionais e intrincadas relações que se desenvolvem em torno desse processo e que contribuem para modelar formas de ler, gostos por leituras e perfis de leitores (SCHWARTZ, 2010, p. 16-17).

Nessa ambiência, o pensamento de Roger Chartier (1988, 1990, 1994, 1998, 1999, 2000a, 2000b, 2001, 2002a, 2002b, 2003, 2007, 2009) propõe um esquema conceitual que nos é útil. Para nós, a noção de representação, em consonância com o pensamento do historiador francês, é produto e produtora das práticas: conjunto de ordenações simbólicas que permitem não apenas significar a realidade, mas produzi-la. Ao trabalharmos com a representação de Carlos Drummond de Andrade pela crítica, pela historiografia e, principalmente, pelo livro didático de língua portuguesa e literatura destinado ao ensino médio (no caso, a obra Cereja e Magalhães, 2004), estamos diante daquilo que pode ter sido (PESAVENTO, 2004), como construção histórica, mas nunca estamos diante do fato em si. Mesmo que o suporte livro didático apresente a biografia e a bibliografia drummondiana como uma sucessão de *fatos*, ainda assim, nem a leitura pretendida pelos autores do manual e nem a leitura efetivamente produzida podem ser apreendidas, senão como representação de leitura.

Para Pirola (2008), as representações são atravessadas por conflitos de interesses decorrentes de hegemonias que reiteram práticas culturais, reforçando-as. No âmbito desses conflitos estão, segundo o autor, as

comunidades de interpretação, ou seja, “diferentes grupos que, contraditoriamente, constroem a realidade mediante configurações intelectuais múltiplas de determinação e classificação” (p. 30), em convergência com Chartier (2001). Seriam essas comunidades de interpretação que estabeleceriam práticas construtoras (ou confirmadoras) de uma determinada identidade social, no entendimento de que estabelecem as identidades geracionais a que já aludimos anteriormente, pela proposição de “uma forma específica de se estar no mundo”, “compreendendo-o através de critérios cuja validade e legitimação são por elas mesmas estabelecidos” (PIROLA, 2008, p. 30).

No entanto, é importante frisar, as comunidades de interpretação não estão delimitadas somente em função de um parâmetro cronológico, mas comunicam seus preceitos a todos aqueles que se identificam com os mesmos valores ou escolhas, o que explica a permanência de discursos e práticas anacrônicos tanto no âmbito da crítica e da historiografia literárias, quanto no âmbito educacional, quando se consideram os livros didáticos e seu papel no ensino de literatura e na formação do leitor de nível médio: as práticas geracionais não desaparecem, mas recriam-se e reinventam-se no seio de outras.

Entendidos os autores de livros didáticos (para além dos avaliadores do PNLEM, dos professores que os adotam etc.) como constitutivos das comunidades de interpretação aludidas, ou seja, como membros de uma geração de intelectuais, podemos, de acordo com Pirola (2008), perceber a dinâmica simbólica que atua através dos manuais escolares. Também para Choppin (2004), os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo, mas reivindicam o lugar de agentes, pois o livro didático não é um mero espelho ou reflexo da realidade, mas atua na educação das novas gerações, fornecendo uma representação deformada, esquematizada, modelada, contudo, favorável à formação dos leitores desejados (mesmo que os discursos teóricos – defensores da formação de leitores autônomos, críticos etc. – destoem daquilo que a análise dos manuais escolares permite ver:

punição exemplar às ações contrárias à moral burguesa, silenciamento de conflitos, delitos e violências, etc.).

Como Pirola (2008), também nos interessam mais as visões de mundo que se pretendem hegemônicas, sinalizadas pelo livro didático especialmente, que os fatos ou informações apresentados. Não perdemos de vista, do mesmo modo, que a recepção e, portanto, a significação de um texto varia conforme as competências, convenções, usos e protocolos de leitura próprios a diferentes comunidades interpretativas (ABREU, 2003). Dessa forma,

[...] entendemos o livro didático e suas possíveis práticas de escrita e leitura em um campo de embates onde representações pretendem-se hegemônicas no processo constitutivo do real, instância contestada e reivindicada por diversos grupos que continuamente buscam reificar seu lócus de poder. Se a escrita é repleta de intencionalidade e articulada a fim de encaminhar o olhar para uma determinada leitura, esta última, por sua vez, também se movimenta em um campo de possibilidades. Compreendida enquanto apropriação daquilo que foi dado a ler, configura espaços onde tais práticas de escrita se efetivam ou não, dando margem ao leitor para que se movimente dentro de um tenso lugar localizado entre a liberdade de leitura e dispositivos para refreá-la (PIROLA, 2008, p. 31).

A tensão própria às negociações entre a liberdade de leitura e os dispositivos para refreá-la (no nosso caso, quanto ao livro didático de língua portuguesa e literatura destinado ao ensino médio, na apresentação da produção poética de Carlos Drummond de Andrade) são assim comentados por Chartier (1990):

Essa tensão pode ser trabalhada pelo historiador através de uma dupla pesquisa: identificar a diversidade das leituras antigas a partir dos seus esparsos vestígios e reconhecer as estratégias através das quais autores e escritores tentavam impor uma ortodoxia do texto, uma leitura forçada. Dessas estratégias, umas são explícitas, recorrendo ao discurso (nos prefácios, glosas e notas), e outras implícitas, fazendo do texto uma maquinaria que, necessariamente, deve impor uma justa compreensão (CHARTIER, 1990, p. 123).

Essa tensão é a razão pela qual nos parece que nossa opção por trabalhar com um único título avaliado pelo PNLEM, em contraposição ao discurso crítico e historiográfico, se torna mais sensata que uma visada mais ampla: precisaremos rastrear vestígios de estratégias através das quais se tenta propor ou impor, *de um lado*, uma leitura legitimada de Drummond, como multifacetado, todavia cristalizado a partir das noções de *gauchisme* e *humour*, pela restrição de acesso ao todo de sua produção, mediante a exclusão da produção poética posterior a *Lição de coisas* e da seleção interessada de poemas, com a subscrição daqueles que tenham conteúdos mais evidentemente provocativos; e, *de outro lado*, uma representação de sua figura como nosso principal poeta de dicção pública, interessado em compreender o Brasil a partir das angústias de um indivíduo tímido, deslocado no caos urbano, e fragilizado, já que incompreendido (pois *gauche*) e abalado em seu vigor inclusive físico (pois perpetua-se a imagem do poeta idoso, cabisbaixo, ensimesmado etc.), todavia, “funcionário público exemplar” e “pai de família amoroso”.

O livro didático em análise, pois, é visto, aqui, como fonte de conhecimento e organizador curricular de uma determinada disciplina escolar (língua portuguesa e literatura), mas, sobretudo, “como produto de um determinado tempo e espaço históricos”, tornando-se, assim, “substrato de relações de um cenário que, atravessado de interesses muitas vezes conflituosos entre si, é inscrito nos manuais escolares por *escritas*, portanto, necessariamente culturais” (PIROLA, 2008, p. 32, grifo do autor). Essas escritas se inscrevem como resultado de visões de sociedade, de escola/escolarização, de formação de leitor, de literatura, de cultura, de autor e de obra, visões essas que traduzem expectativas de construção de representações, formando e ampliando comunidades de interpretação. Nesse sentido é que consideramos os livros didáticos como objetos culturais, em relação aos quais o pensamento de Roger Chartier e as categorias eleitas nos ajudam a pensar o *corpus* eleito (CEREJA; MAGALHÃES, 2004), em contraponto à crítica e à historiografia, no

que tange à apresentação da figura pública de Drummond e de sua produção poética.

Assim, no próximo capítulo deste trabalho, primeiramente descreveremos o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio, e em especial sua edição de 2008 para o ano letivo de 2009, no que concerne aos livros didáticos de língua portuguesa e literatura. Nesse processo, analisaremos o conteúdo constante no Catálogo (SECRETARIA, 2008) publicado e distribuído pela Secretaria de Educação Básica e pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação, vinculados ambos ao Ministério da Educação. Começaremos pela capa e demais elementos paratextuais, para, em seguida, abordarmos a “Carta aos professores” (p. 05), a “Apresentação” (p. 07-09), os “Princípios e critérios comuns à avaliação de obras didáticas para o ensino médio” (p. 11-17) e as “Orientações para escolha” (p. 19-20). Nos capítulos seguintes, empreenderemos o mesmo tipo de análise com o livro didático eleito (especialmente o volume 3, no qual há um capítulo específico dedicado ao poeta Carlos Drummond de Andrade). Resgataremos, numa e noutra ações, o corpo teórico-metodológico aqui descrito, bem como as conclusões ou encaminhamentos apresentados nos capítulos precedentes – o que nos habilita para a proposição de conclusões, ou “Considerações finais”.

5. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO PARA O ENSINO MÉDIO: LÍNGUA PORTUGUESA, 2009

Atualmente, o governo federal mantém três programas voltados ao livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). O objetivo de cada um dos três programas é abastecer as escolas das redes federal, estadual e municipal com obras didáticas que atendam a critérios mínimos quanto aos conteúdos (não apenas os disciplinares, mas também os ideológicos e os transversais) e aos preceitos didático-metodológicos instituídos, bem como que atendam à adequação material dos livros, do ponto de vista de sua resistência, durabilidade, legibilidade etc. Esses livros, adquiridos pelo governo federal através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), são distribuídos sem repasse de custos aos estudantes regularmente matriculados na rede pública de educação.

No âmbito do ensino fundamental, os alunos do 1º e 2º ano recebem livros consumíveis de alfabetização matemática e alfabetização linguística e ocorre a distribuição de obras reutilizáveis de ciências, história, geografia, matemática e língua portuguesa, para as demais séries. A partir de 2011, os estudantes do 6º ao 9º ano receberão também livros consumíveis de língua estrangeira (inglês ou espanhol). Já para o ensino médio, a distribuição envolve livros reutilizáveis de língua portuguesa, matemática, história, geografia, biologia, química e física; e a novidade, a partir de 2012, de acordo com o MEC e o FNDE, será o envio de livros consumíveis de língua estrangeira (inglês ou espanhol), filosofia e sociologia.

O FNDE executa diretamente os programas, não havendo repasse de recursos para as aquisições. Todos os livros são comprados de forma centralizada, via de regra, mediante processos licitatórios ou de pregão eletrônico. Todos os

programas de livros didáticos são mantidos pelo FNDE com recursos financeiros do Orçamento Geral da União, sendo a maior parte da arrecadação do salário-educação. Para assegurar sua participação, as escolas federais e as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal devem firmar um termo de adesão específico, disponibilizado pelo Fundo. A definição do quantitativo de exemplares a ser adquirido para cada série da educação básica nas escolas estaduais, municipais e do Distrito Federal é feita com base no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Os resultados do processo de escolha são publicados com antecedência no Diário Oficial da União, antes do período de aquisição. Em caso de desconformidade entre o pedido e o publicado no Diário Oficial, os estados e municípios podem solicitar alterações, desde que devidamente comprovada a existência de erro por parte do FNDE ou do MEC.

De acordo com o sítio oficial do Ministério da Educação, implantado em 2004 pela Resolução nº 38 do FNDE, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) previa, desde sua instituição, a universalização da distribuição de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país. Inicialmente, o Programa atendeu 1,3 milhão de alunos da primeira série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e de matemática. Em 2005, as demais séries e regiões brasileiras também foram atendidas com livros de português e matemática (MEC, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 17 ago. 2010).

Na sequência, depois dessa experiência-piloto, a abrangência do PNLEM estendeu-se paulatinamente; primeiramente, como vimos, com a incorporação das demais regiões do país, sendo que o programa universalizou a distribuição de livros didáticos de português e matemática para o ensino médio em 2006. Assim, de acordo com dados disponibilizados pelo Ministério da Educação, 7,01 milhões de alunos das três séries do ensino médio de 13,2 mil escolas do

país receberam no início de 2006 os livros de português e matemática escolhidos por seus professores, com exceção das escolas e dos alunos dos estados de Minas Gerais e do Paraná, que desenvolviam programas próprios.

Depois, em um segundo momento da implantação do PNLEM, deu-se a ampliação das disciplinas contempladas pela distribuição de livros didáticos específicos. Em 2007, foram distribuídos livros de Biologia a todos os alunos e professores do ensino médio das escolas públicas, exceto as escolas estaduais de Minas Gerais, e foram repostos os exemplares necessários de Língua Portuguesa e Matemática. O PNLEM/2007, de acordo com informações do MEC, distribuiu 9,1 milhões de exemplares, para 6,9 milhões de alunos em 15,2 mil escolas.

Em 2008, foram distribuídos 7,2 milhões de livros de História e igual quantidade de Química aos alunos e professores do ensino médio. Além disso, houve a reposição de um total de 2,3 milhões de livros de Português, Matemática e Biologia. No mesmo ano, pela primeira vez, houve a escolha de livros das disciplinas Geografia e Física e, pela segunda vez, a escolha dos livros de Matemática, Língua Portuguesa e Biologia, avaliados e selecionados no PNLEM/2007.

De acordo com dados disponibilizados pelo MEC, a escolha dos livros didáticos do PNLEM 2009 foi realizada exclusivamente pela internet, através do seguinte endereço: <http://www.fnnde.gov.br/>. Em maio, as escolas receberam correspondência com *login* e senha exclusivos para a escolha; orientação sobre a formalização e envio ao FNDE; orientação sobre o uso, guarda e sigilo da senha; cadastro do responsável pelo registro da escolha no sistema e normas de conduta para execução dos programas do livro. Na atualidade, todas as escolas beneficiadas estão cadastradas no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e, apenas para termos uma dimensão dos números envolvidos, em 2008, para o ano letivo de 2009, o investimento com o

programa foi de R\$ 416,9 milhões, sem computar os gastos com distribuição (MEC, 2010).

Ainda de acordo com o mesmo sítio, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) têm praticamente a mesma forma de execução. As principais ações são as seguintes:

1) Inscrição das editoras - O edital que estabelece as regras para a inscrição do livro didático é publicado no Diário Oficial da União e no sítio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na internet. O edital também determina o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.

2) Triagem/Avaliação - Para analisar se as obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.

3) Guia do livro - O FNDE publica o guia do livro didático em seu sítio na internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar.

4) Escolha - Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia do livro didático. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas.

5) Pedido - O professor possui duas alternativas para escolher os livros didáticos:

- A primeira alternativa é pela internet. De posse de senha previamente enviada pelo FNDE às escolas, os professores fazem a escolha on line em aplicativo específico para esse fim, disponível na página do FNDE.

- A segunda alternativa é pelo formulário impresso, remetido pelos correios. Nessa hipótese, o FNDE envia às escolas cadastradas no censo escolar, junto com o guia do livro didático, um formulário de escolha que deve ser usado pelos docentes para identificação das obras desejadas.

6) Aquisição - Após a compilação dos dados dos formulários impressos e dos pedidos feitos pela internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelos professores.

7) Produção - Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que dão início à produção dos livros, com supervisão dos técnicos do FNDE.

8) Qualidade física - O FNDE tem parceria com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT). Esse instituto é responsável pela coleta de amostras e pelas análises das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.

9) Período de utilização - Cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas [...] que serão estudadas durante o ano letivo. Confeccionado com uma estrutura física resistente, o livro deve ser reutilizado, por três anos consecutivos, beneficiando mais de um estudante nos anos subsequentes, exceção feita à cartilha de alfabetização e aos livros de primeira série.

10) Alternância - Para a manutenção da uniformidade da alocação de recursos do FNDE com o programa – evitando grandes oscilações a cada ano – e em face do prazo de três anos de utilização dos livros, as compras integrais para alunos de segunda a quarta e de quinta a oitava série ocorrem em exercícios alternados. Nos intervalos das compras integrais, são feitas reposições, por extravios ou perdas, e complementações, por acréscimo de matrículas. Já os livros da primeira série são adquiridos anualmente.

11) Distribuição - A distribuição dos livros é feita diretamente pelas editoras às escolas, por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de Educação.

12) Recebimento - Os livros chegam às escolas entre outubro e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem entregar os livros às escolas localizadas nessas áreas (MEC, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12373:pnld-e-pnlem-saiba-mais&catid=311:pnlem&Itemid=582. Acesso em 17 ago. 2010).

Do ponto de vista da ampliação do Programa, o FNDE estendeu sua atuação e passou a distribuir também para o ensino médio (como já fazia com o ensino fundamental) dicionários de língua portuguesa. O objetivo dessa ampliação, de acordo com o MEC (2010), é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, para a construção da cidadania e para o desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes. Outra ação importante no âmbito dos Programas (PNLD e PNLEM) foi o atendimento, de forma gradativa, dos alunos portadores de deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em Braille.

Nosso objetivo ao apresentar as informações acima foi situar a ambiência do PNLEM e do Catálogo que será objeto de nossa análise nas linhas abaixo. Procuramos não trazer, nesse momento, as críticas que vêm sendo feitas por especialistas quanto aos três programas concernentes aos livros didáticos, pois entendemos que nosso foco está no Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa 2009, e especialmente no que diz respeito ao livro didático que constitui nosso *corpus* privilegiado, a saber, Cereja e Magalhães (2004). Nesse sentido, priorizamos em nosso olhar sobre esses dois objetos culturais (catálogo e livro didático) aspectos referentes à materialidade desses impressos, por partirmos do princípio salientado por Chartier (2002, p. 61-62) de que a forma material do texto contribui fundamentalmente para modelar expectativas do leitor, pois os

[...] textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados.

Assim, dispositivos gráficos e de difusão utilizados nesses e para esses objetos culturais assumem tanta relevância como o próprio conteúdo do texto que eles transmitem, visto que interferem na produção de sentidos pelos seus leitores. Portanto, o catálogo e o livro didático fontes deste trabalho foram analisados levando em consideração o papel expressivo dos elementos verbais e visuais que os constituem.

O catálogo referente ao Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio distribuído às escolas pela Secretaria de Educação Básica e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – ambos vinculados ao Ministério da Educação – no ano 2008, para a escolha dos livros didáticos de língua portuguesa para o ano letivo de 2009, já de saída institui uma ambiência para a leitura/recepção do conteúdo interno: ou seja, a capa já instaura certos protocolos de que se lançará mão, assim que o leitor puser as mãos no material e virar a primeira página.

Em consonância com nosso referencial teórico, entendemos que as fontes (e tomamos como fonte quer o Catálogo, quer o livro didático sobre o qual nos debruçamos) precisam ser exploradas em todas as suas dimensões (inclusive a visual) para a proposição (ou invenção) de uma explicação para os fatos históricos sob investigação – no caso, a avaliação e recomendação de Cereja e Magalhães (2004) pelo PNLEM, e, paralelamente, a apresentação que este material faz de Carlos Drummond de Andrade como um dos principais poetas brasileiros do século XX.

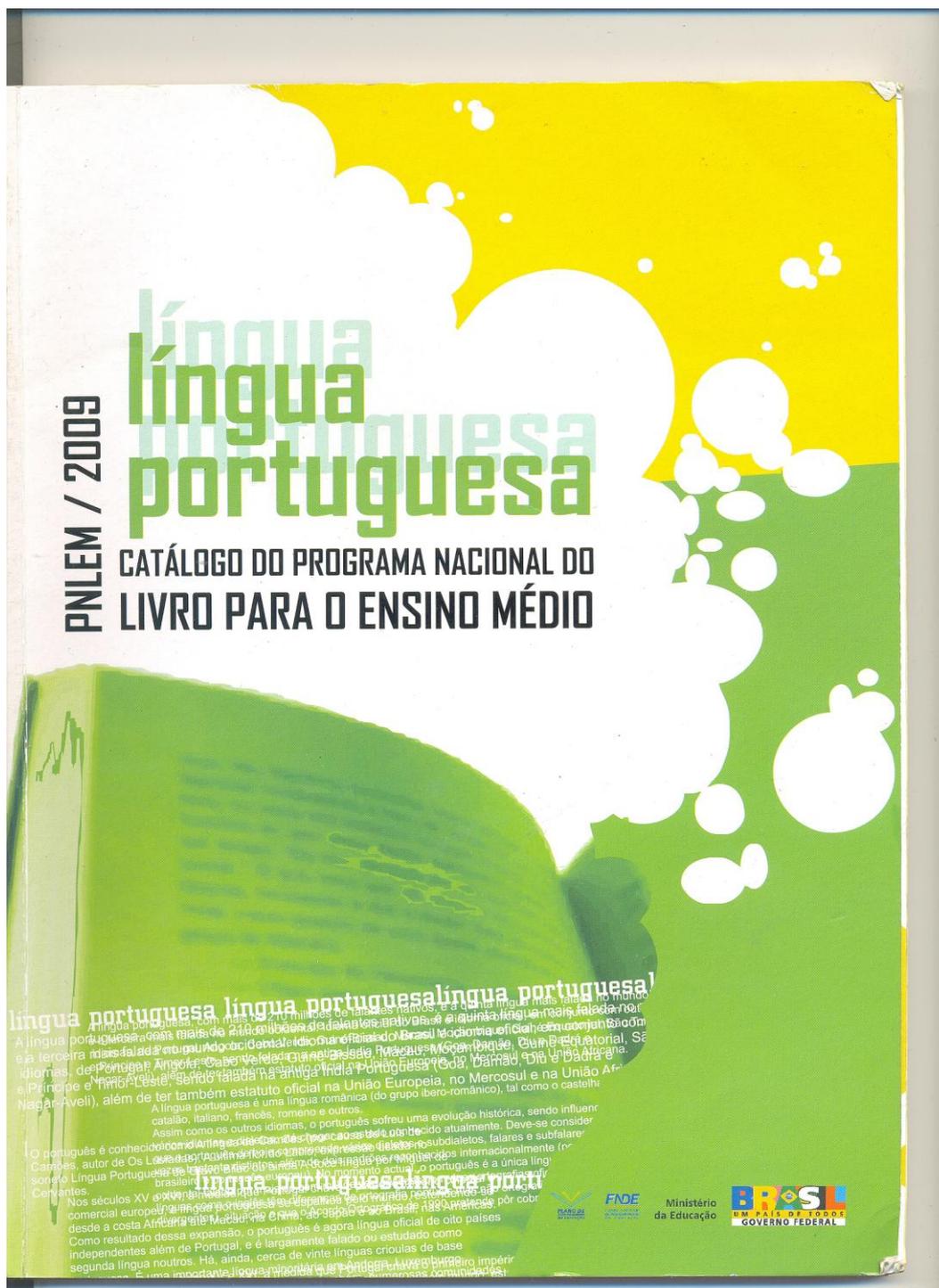


Imagem 01 – Capa do Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa 2008/2009
(SECRETARIA, 2008)

Assim sendo, chama a atenção, primeiramente, a confluência das cores verde e amarelo, remetendo à bandeira brasileira e, portanto, à abrangência nacional do PNLEM. Subrepticamente, podemos ler, na escolha de cores, também, o

peso do compromisso com o desenvolvimento do país – compromisso *do programa*, que avalia, aprova e sugere os livros apresentados no catálogo, e *do professor*, que escolherá o livro a ser adotado para uso em sala de aula –, insinuando a permanência do discurso de que “um país se constrói com homens e livros”, como já alardeava um ufanista Monteiro Lobato em meados do século passado.

Se é possível ler a escolha das cores da capa desta maneira como propusemos, podemos ver implícita aí a crença em um discurso progressista, de matizes que remontam ao republicanismo e ao positivismo dos séculos XIX e XX, que vê a educação como o motor do desenvolvimento do país: daí a associação entre a escolha dos livros e a questão da nacionalidade. No entanto, talvez fosse exagerado levar tão longe tais análises. Porém, de todo modo, mesmo que não haja esta intencionalidade na escolha dessas cores, se elas aí estão, a ausência da intenção não nos impede de aventar leituras possíveis, já que a comunidade de interpretação em que tomamos parte dispõe destas informações (especialmente, a representação cultural inerente ao uso concomitante das cores verde e amarelo por um objeto cultural assinado pelo governo federal) – informações de que, efetivamente, lançamos mão ao contemplar o objeto descrito: portanto, a leitura que apresentamos para o uso das cores verde e amarelo, se não era a prevista, deve ao menos ter estado como possibilidade latente no horizonte de expectativas da equipe que assina o Catálogo e, especialmente, a capa.

Afora o recurso às cores verde e amarelo, outros elementos visuais, na capa, merecem atenção: o título do catálogo vem emoldurado por uma mancha gráfica branca que remete ao desenho de uma nuvem. Talvez esse dado passasse despercebido, se não fosse o fato de que a “nuvem” é fronteira à imagem de um livro aberto que ocupa todo o canto esquerdo inferior da capa, de dimensões retangulares. Na nossa leitura, essa “nuvem” fronteira ao livro vem trazer à mente do leitor duas falas: uma, a de que quem lê “viaja” (ou seja, passeia pelas nuvens, “sai” do chão do mundo etc.); outra, a de que o livro

“fala”, pois, nas histórias em quadrinhos, frequentemente, quando um personagem fala, suas palavras vêm dentro de um balão que lembra o desenho de uma nuvem.

Tanto a associação com a ideia de que “quem lê viaja” quanto com a ideia de que “o livro fala” são, ao menos em nossa leitura, perniciosas. No primeiro caso, perpetuam o discurso ideologicamente interessado de que a leitura é coisa para pessoas “viajantes”, desarticuladas do mundo, que “não têm mais o que fazer”, que “não precisam trabalhar”, que querem “fugir da realidade” etc. É claro que a criação do bordão, provavelmente, não considerou essas possibilidades, levando em conta apenas a dimensão lúdico-catártica que a leitura proporciona (ou seja, a evasão de uma realidade imediata, pelo conhecimento de outras realidades, que permita uma compreensão mais ampla da própria situação do leitor e de sua sociedade). Porém, querendo ou não, o termo “viajar” agrega à sentença os sentidos (supostamente) indesejados que sinalizamos. No segundo caso, a ideia de que “o livro fala” vem inculcar o entendimento de que o livro fala por si, de que o sentido está dado na superfície, desprezando a dimensão de atividade e de prática que a recepção de qualquer texto exige. Nesse sentido, resgata-se a noção de sentido como dado pronto, como resultante da intenção do autor, intenção essa dada a lume numa sucessão de frases e períodos que permitiriam ao leitor, pelo simples processo de decodificação, acessar às “ideias originais”, das quais o texto funcionaria como perfeito espelho.

Um outro elemento que intriga o leitor é que, sobrepondo-se à imagem de um livro aberto que ocupa o canto inferior esquerdo da capa, temos uma montagem de textos sobrepostos. Esforçando-se por ler o que ali está escrito, o leitor perceberá que se trata de um texto que aborda a história da língua portuguesa, desde suas origens, até sua atualidade. O texto está fragmentado e o *designer* responsável optou por sobreposições que jogam, ainda, com a repetição do termo “língua portuguesa”, em fonte diferente e muito maior. No canto direito inferior, aparecem as logomarcas do Plano de Desenvolvimento

da Educação, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação e do Governo Federal.

A quarta-capa, por sua vez, de *layout* mais limpo, reproduz grande parte da estrutura da capa.



Imagem 02 – Quarta-capa do Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa
2008/2009 (SECRETARIA, 2008)

Um detalhe que talvez tenha somenos importância e que pareça delírio de interpretação é que a “nuvem” – como temos chamado a mancha branca que se sobrepõe às cores verde e amarelo tanto na capa quanto na quarta-capa –

parece remeter, de modo estilizado, aos contornos do mapa do Brasil em sua parte Leste. Na capa, o mapa estaria de frente e continuaria seu contorno com os tons de verde que colorem a imagem de um livro aberto. Na quarta-capa, o mapa estaria espelhado e todo preenchido pelo branco, sendo que os tons de verde e amarelo fariam as vezes do Oceano Atlântico.

Ao abrir o Catálogo, o leitor vê na contracapa os seguintes dizeres: “Presidência da República Federativa do Brasil / Ministério da Educação / Secretaria Executiva”, o que reafirma o programa em sua inserção ou abrangência nacional. Já a primeira página praticamente reproduz a capa. A segunda página, no alto, informa a estrutura organizacional responsável pela política em questão e pela confecção do Catálogo em apreciação: Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para a Educação Básica, Diretoria de Ações de Assistência Educacional, Coordenação Geral de Materiais Didáticos e Coordenação Geral de Produção e Distribuição do Livro. Na sequência, aparecem os nomes dos membros da Equipe Técnico-Pedagógica, da Equipe de Informática, da Equipe de Apoio, da Equipe Técnica do FNDE e os responsáveis pela capa e diagramação e pela revisão. Logo abaixo, está a ficha catalográfica e o endereço do Ministério da Educação para correspondência. Para além das inelutáveis exigências editoriais, toda essa descrição ou apresentação dos órgãos e equipes responsáveis parecem querer encenar a ideia de um trabalho coletivo, que resulta de muitos interesses ou perspectivas em diálogo, embora estejam todos subordinados à mesma hierarquia institucional.

Na página 03, o sumário dá conta de apresentar a estrutura do Catálogo, composta de “Carta aos professores” (p. 05), “Apresentação” (p. 07-09), “Princípios e critérios comuns à avaliação de obras didáticas para o ensino médio” (p. 11-17), “Orientações para escolha” (p. 19-20) e, por fim, “Resenhas” (p. 23-125), dentre as quais nos interessa especialmente aquela voltada para a obra didática que constitui nosso *corpus* (p. 23-32) e “Anexo” (p. 126-136).

A “Carta aos Professores”, na página 05, em seu primeiro parágrafo dá conta de alertar que “[...] o livro didático ainda se apresenta como eficaz instrumento de trabalho para a atividade docente e para a aprendizagem dos alunos” (SECRETARIA, 2008, p. 05). Afirma-se, em seguida, no parágrafo de baixo, que “O acesso a esse instrumento [o livro didático] contribui para a qualidade da educação básica, além de promover a inclusão social”; ressalta-se que, contudo, “é fundamental a preocupação, no processo de seleção [dos livros didáticos a serem adotados], com a correção conceitual e com a propagação de valores que estimulem o respeito às diferenças, à ética e à convivência solidária” (p. 05). De acordo com tais diretrizes é que o MEC, por meio da SEB e em parceria com o FNDE, estaria avaliando os livros didáticos de língua portuguesa e literatura para o ano letivo de 2009.

É o terceiro parágrafo, contudo, que nos chama a atenção, pois seu único texto é: “Vocês [professores] escolherão, pela segunda vez, o livro de Português, com a opção de formato das obras em volume único ou coleção” (p. 05). Esse chamamento, “Vocês”, traz à consciência do leitor presumido (ou seja, o professor de língua portuguesa no ensino médio da rede pública) a (enorme) responsabilidade de que a capa – conforme a leitura que propusemos – já dava indícios: parece que se o professor não escolher bem o livro didático, dentre as opções disponíveis e constantes no Catálogo que tem em mãos, todo o trabalho, pelos próximos três anos, bem como a aprendizagem dos alunos (e, por tabela, o “progresso da nação”) estarão severamente comprometidos. Não bastasse isso, o fato de este parágrafo curto trazer apenas a afirmação acima reproduzida dá a cada um dos termos empregados uma dimensão maior do que teria se diluído em uma estrutura sintática maior. Por isso, não podemos deixar passar despercebidas duas coisas: a estrutura “Vocês *escolherão, pela segunda vez*” e a estrutura “com a *opção* de formato das obras em volume único ou coleção”.

No caso da estrutura “Vocês *escolherão, pela segunda vez*”, destacamos o verbo “escolher”, pois ele reforça a responsabilização unilateral do professor pelo livro a ser adotado e, conseqüentemente, pelas conseqüências daí oriundas; destacamos, também, a locução adverbial “pela segunda vez”, já que funciona duplamente: *de um lado*, assegurando, da parte do governo, o compromisso com a palavra firmada, de manutenção dos programas nacionais do livro didático, numa atitude que vem legitimar a autoridade (moral, inclusive) da voz daquele que fala; *de outro lado*, retirando ao professor qualquer possível álibi (no caso, a inexperiência) em caso de má escolha, porque não será esta a primeira vez que o professor terá de lidar com o programa e seu processo de apresentação, seleção, aquisição e distribuição das obras, nem mesmo será a primeira vez que experienciará o uso deste recurso (o livro didático) em sala de aula.

Já na estrutura “com a *opção* de formato das obras em volume único ou coleção”, destacamos o termo “opção”, porque reitera que qualquer falha no processo é responsabilidade (ou, em português mais claro, culpa) do professor que terá *optado* por este ou aquele livro, em volume único ou no formato coleção. Essa leitura se reforça quando percebemos que em um breve texto, o da “Carta aos professores”, de seis parágrafos curtos, aparece: o verbo “escolherão” (na estrutura “Vocês *escolherão*”, do quarto parágrafo); em seguida, aparece o termo “escolhidas” (na estrutura “O Catálogo do PNLEM/2009 contém a síntese das obras de Português avaliadas e aprovadas no processo de seleção do PNLEM/2007, que serão *escolhidas* por vocês, professores” e na estrutura “As obras *escolhidas* em 2008 serão distribuídas para utilização a partir de 2009”, no quinto parágrafo); e, por fim, no último parágrafo, aparece duas vezes o substantivo “escolha” (na estrutura “Desejamos que façam uma *escolha* coerente e que essa *escolha* represente o consenso entre todos os profissionais atuantes nesse processo”).

O item “Apresentação” inicia-se com uma pergunta: “Como escolher o livro didático que será seu aliado nos próximos três anos?” (p. 07). Em seguida, o

próprio Catálogo fornece a resposta, no parágrafo subsequente: “Professor, professora, este catálogo foi produzido especificamente com o objetivo de auxiliá-los nessa relevante tarefa!” (p. 07). Temos aí, do ponto de vista linguístico-discursivo, alguns itens importantes.

Primeiramente, a estratégia de iniciar a apresentação do Catálogo propondo uma pergunta, ou seja, simulando que se quer convidar o leitor previsto (o professor de língua portuguesa e literatura do ensino médio na rede pública) para um diálogo. Essa mesma estratégia (a da pergunta inicial) vem a propósito encenar uma identificação daquele que é o leitor, com aquele(s) que assina(m) o texto: o(s) autor(es) deixa(m) ver que sabe(m) da inquietação que assalta o leitor quanto à difícil (e “relevante”) tarefa de *escolher* um livro didático dentre tantos.

Em segundo lugar, reforça-se o discurso da “Carta aos professores”, quando fica explícito o poder (e, portanto, a responsabilidade) da *escolha* dos professores – escolha essa que se prolongará pelos “próximos três anos”. Em terceiro lugar, o Catálogo, ao utilizar como vocativo a expressão “Professor, professora”, cria, por um lado, achego ou proximidade, ao pressupor os professores como interlocutores diretos, e, por outro lado, dá o bom exemplo do respeito à diversidade (no caso, quanto à questão dos gêneros), que prega nos critérios avaliativos impingidos aos livros inscritos, ao usar a forma masculina e a forma feminina (portanto, sem elidi-la no masculino, como a estrutura da língua portuguesa permite). Em quarto lugar, é significativa a mudança de pessoa do discurso, pois toma-se, no singular, “Professor, professora”, como vocativo, e muda-se para o plural com a forma verbal “auxiliá-los [=auxiliar a vocês, e não mais a você, professor ou professora]: ou seja, quer-se mostrar que o mesmo cuidado que o Catálogo tem com você, professor(a), individualmente, estende-se à classe ou ao conjunto dos professores. Em quinto lugar, a afirmação de que “este catálogo foi produzido especificamente com o objetivo de auxiliá-los nessa relevante tarefa” sinaliza para duas realidades, do ponto de vista enunciativo: deixar marcado que o

Catálogo tem como única razão de ser auxiliar a escolha do professor, pois foi *produzido para isso* – donde se presume que nenhum outro instrumento está tão apto a subsidiar ou a influenciar a escolha docente; e deixar marcado que nem o Catálogo e nem o PNLEM determinam a escolha do professor: antes, “auxiliam” nessa “relevante tarefa”.

Há explícita, já desde a primeira linha, a ideia de que o livro didático é um *aliado*, opinião reforçada logo a seguir, no terceiro parágrafo: “Os professores sabem que o livro didático é *essencial* na busca dos caminhos possíveis para o aperfeiçoamento da prática pedagógica” (p. 07, grifo nosso). Não nos parece evidente por que razões o livro didático seria “essencial” ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, a menos que, implicitamente, o Catálogo esteja fazendo menção ao fato de que este tipo de material (o livro didático) serve, como já sinalizamos na revisão de literatura empreendida páginas atrás, frequentemente, para suprir as “deficiências” docentes, haja vista uma formação inicial de má qualidade, aliada a um “recrutamento” que não prima pelo rigor. O LD, nessa perspectiva, acabaria por ser o principal – quando não, o único – espaço de leitura e informação relativo à área de atuação para o professor da educação básica, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação do conteúdo curricular mínimo e a aplicação do procedimento didático afim às prescrições do poder estabelecido.

Ao descrever o processo de produção do Catálogo, a “Apresentação” dá conta de que este “[...] traz comentários sobre as obras didáticas de Português que foram recomendadas para aquisição pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM)” e de que foi planejado para apresentar “a estrutura das obras, a análise crítica dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos, e algumas sugestões para a prática pedagógica”, não sem ressaltar que a versão que os professores têm em mãos é “o resultado de um processo que atravessou várias fases” (p. 07).

Parece-nos importante mostrar que o Catálogo se apresenta como súpula das informações importantes, de acordo com seu(s) autor(es), para que o professor tome a sua decisão quanto ao livro didático a ser adotado, no que vemos laivos da hesitação social, já apontada por Chartier (2007), diante da dialética entre a necessidade de acumular documentos (e, portanto, informações) e correspondente necessidade de deles se desfazer, a fim de minimizar o caos informacional. Para o autor, estudar os parâmetros é o caminho para aventar hipóteses mais razoáveis para o entendimento de como funcionam as culturas e quais caminhos as sociedades percorrem quando decidem pela preservação de uns documentos (ou informações) em lugar de outros. Apropriando-nos de seu ponto de vista, poderíamos afirmar que investigar os parâmetros adotados pelo(s) autor(es) do Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa 2009 para a seleção de umas informações em detrimento de outras permite-nos pensar nossa própria cultura, inclusive no que tange à eleição de um certo modelo de escolarização formal e de formação de leitores de nível médio.

Em seguida, no Catálogo, afirma-se que

A primeira fase [da produção do Catálogo] consistiu em *cuidadosa* análise das obras inscritas *pelas editoras*. Esse processo começou com a *averiguação* das especificações técnicas dos livros (formato, matéria-prima e acabamento), para garantir que os volumes que chegarão às *suas* mãos atendem aos critérios de qualidade estabelecidos pelo MEC. Em seguida, as obras passaram por *detalhada* avaliação dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos. Essa etapa assegura que todas as obras listadas no catálogo – e que, portanto, poderão ser escolhidas por vocês – reúnam condições satisfatórias para serem usadas no trabalho pedagógico.

A avaliação mencionada foi realizada por uma *equipe de especialistas, professores* provenientes de *universidades públicas* de *várias regiões* do Brasil, *pesquisadores* no ensino de Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, que elaboraram como instrumento de análise a Ficha de Avaliação [...].

A partir da análise e do preenchimento da Ficha, foi elaborada uma resenha para cada obra selecionada. Para a avaliação das resenhas, nada melhor que contar com a colaboração dos próprios professores do ensino médio. Cada resenha foi

cuidadosamente analisada por professores com larga experiência nessa etapa de ensino, para que, finalmente, pudéssemos chegar à versão que vocês têm agora em mãos (SECRETARIA, 2008, p. 07-08, grifos nossos).

O uso do adjetivo “cuidadosa” para determinar o termo “análise das obras inscritas” tem o propósito de reforçar a legitimidade do resultado final do processo de avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLEM. Também o fato de se marcar que o processo de inscrição dos livros foi feito “pelas editoras” vem mostrar que qualquer editora que atendesse aos parâmetros instituídos pelo Programa poderia participar da seleção, o que acentua o viés democrático (ou democratista, conforme a leitura que quisermos) da seleção empreendida.

Ao afirmar que a etapa seguinte foi de “*averiguação* das especificações técnicas dos livros”, o Catálogo aponta para o fato de que os critérios de exclusão de obras (dentre os quais se inclui a qualidade do livro como *objeto material e produto de manufatura*) já estavam de antemão anunciados, razão pela qual não faria sentido contestar a reprovação (e, portanto, a exclusão) de um ou outro título em função de sua insatisfatória qualidade editorial.

Na sequência, na afirmação de que a etapa de *averiguação* das especificações técnicas dos livros (formato, matéria-prima e acabamento) teve o propósito de garantir que os volumes que chegariam “às *suas* mãos” atenderiam aos critérios de qualidade estabelecidos pelo MEC, destacamos o uso do pronome “suas” junto com o substantivo “mãos”, pois refere-se às mãos dos professores (ou seja, daqueles aos quais o catálogo se destina): nesse ponto, cumpre sinalizar que parece, com essa construção linguística, que a preocupação com a qualidade editorial do livro visa a pôr nas mãos *dos professores* um material de excelência, minimizando-se, nesse ponto, surpreendentemente, a destinação final do livro ao discente.

Como segunda etapa da avaliação do PNLEM, aponta-se que as obras inscritas e aprovadas na primeira etapa passaram por “*detalhada* avaliação dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos”. Essa etapa, de acordo com o

Catálogo, assegura que todas as obras listadas “reúnem condições satisfatórias para serem usadas no trabalho pedagógico” (p. 07). A ênfase que demos ao uso de “detalhada” para determinar o substantivo “avaliação” é da mesma monta da ênfase que demos ao uso do adjetivo “cuidadosa” para determinar o termo “análise das obras inscritas”: um e outro usos parecem carregar o propósito de reforçar a legitimidade do resultado final do processo de avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLEM.

Depois, apresentam-se os avaliadores do PNLEM como “uma equipe de especialistas, professores provenientes de universidades públicas de várias regiões do Brasil, pesquisadores no ensino de Língua Portuguesa, Linguística e Literatura” (p. 07). Certamente, não é ingênuo ou casual o uso dos termos “equipe” (para desmontar qualquer acusação de que o PNLEM adota uma perspectiva unitária ou monolítica) e “especialistas” (pois se quer marcar a seriedade da avaliação levada a cabo). Além disso, mostra-se que os especialistas não são apenas *professores* universitários, mas também *pesquisadores*. Por fim, ressalta-se que são professores provenientes de universidades *públicas* (que, no Brasil, gozam de maior prestígio e tradição em comparação às instituições privadas de ensino superior), de *várias* regiões do país (esvaziando, por antecipação, a acusação de um predomínio de profissionais radicados no eixo Rio-São Paulo-Minas) e que têm pontos de vista heterogêneos, pois pertencentes a distintas comunidades de interpretação: atuantes no âmbito da língua portuguesa, da linguística e da literatura. Outro dado relevante é que a equipe de avaliadores do PNLEM elaborou como instrumento de análise a Ficha de Avaliação que, sendo a mesma para todas as obras, uniformiza os critérios e procedimentos. Isso institui uma confiabilidade para os resultados obtidos.

Como última etapa da descrição do processo de avaliação dos livros, aparece a produção das resenhas para cada obra selecionada. De acordo com o Catálogo, para a avaliação das resenhas, “nada melhor que contar com a colaboração dos próprios professores do ensino médio” (SECRETARIA, 2008,

p. 08). Como se vê, mais uma vez a perspectiva é de incluir o professor, como destinatário do texto, tornando-o, além disso, agente e partícipe direto do processo. Afirma-se que cada uma das resenhas “foi cuidadosamente analisada por professores com *larga experiência* nessa etapa de ensino [o médio], para que, finalmente, pudéssemos chegar à versão que vocês têm agora em mãos” (p. 08). Da mesma maneira, o fato de se ressaltar a larga experiência dos professores atuantes no ensino médio responde antecipadamente à possível crítica de que o Programa e a avaliação e classificação que fazem resultam de uma perspectiva unilateral, que só considera o saber teórico (em âmbito universitário), desprezando a prática de quem efetivamente está cotidianamente nas salas de aula da educação básica.

A “Apresentação” termina com o detalhamento da estrutura de cada uma das resenhas propostas para as onze obras aprovadas: síntese avaliativa (onde se tem uma visão geral das características do material didático, com destaque para pontos fortes e deficiências); sumário da obra (onde se apresenta a organização da obra em volumes, unidades e capítulos); análise da obra (onde se apresentam exemplos retirados dos volumes, para a discussão de aspectos conceituais, pedagógico-metodológicos, científicos, cidadãos, gráfico-editoriais etc.); e recomendações aos professores (onde se sugere como valorizar os aspectos positivos e superar as lacunas). Por fim, o penúltimo parágrafo da “Apresentação” recomenda que os professores “não façam desse momento, que é importante, um acontecimento solitário”, mas que “reúnam-se com os colegas, levem em conta o projeto pedagógico da escola e debatam as vantagens e desvantagens, ao analisar cada obra”(p. 09).

No que tange aos “Princípios e critérios comuns à avaliação de obras didáticas para o ensino médio” (p. 11-17), entendemos ser primordial ressaltar no primeiro parágrafo, o discurso de que o contexto educacional contemporâneo “*exige* professores capazes de suscitar nos alunos experiências pedagógicas significativas, diversificadas e alinhadas com a sociedade” (p. 11). Entendemos que o termo “exige” revela uma postura de coerção da instituição escolar, das

práticas aí vividas e de seus protagonistas pelo mercado e seus agentes (inclusive governamentais), que determinariam o perfil não apenas dos alunos egressos almejados, mas da própria experiência formativa entendida como ideal durante o processo. Outro ponto que merece atenção é que os alunos são vistos como passivos, pois são os “professores capazes” que suscitarão *nos* alunos – e não *com* os alunos – “experiências significativas, diversificadas e alinhadas com a sociedade”; além disso, mais uma vez, a possibilidade do (in)sucesso na consecução de experiências pedagógicas significativas, diversificadas e alinhadas com a sociedade é tributada à (in)competência/(in)capacidade do professor.

No corpo textual do primeiro e segundo parágrafos, salta-nos aos olhos a reafirmação da fala de que “os materiais de ensino, e em particular o livro didático, têm papel relevante” e de que, por isso, “as políticas públicas voltadas para a qualidade do ensino devem levar em conta o compromisso com a melhoria e a ampliação dos recursos didáticos disponíveis”, pois “a obra [didática] deve auxiliar os professores no aperfeiçoamento da prática pedagógica” (p. 11). Este tema já foi discutido algumas linhas acima, quando sinalizamos que este discurso parece fazer latejar a afirmação recorrente de que, no Brasil, os livros didáticos e os manuais de professor, especialmente, são o principal – quando não, único – espaço de leitura e informação relativo à área de atuação para o professor da educação básica. Porém, o próprio Catálogo parece antecipar/esperar esse entendimento (o que não é surpreendente, já que seus redatores partilham conosco representações e práticas culturais, instituindo uma comunidade de interpretação e uma apropriação em muitos pontos semelhante), pois, nas linhas subsequentes afirma que “esse caminho [o da adoção de livros didáticos] não é único, uma vez que o universo de referências não se pode esgotar no restrito espaço da sala de aula ou da obra didática” (p. 11) e que

[...] a prática dos professores não deve se respaldar tão somente no uso da obra didática, mas que esse material deva contribuir para que eles [os professores] organizem sua prática e encontrem sugestões de aprofundamento e proposições

metodológicas coerentes com as concepções pedagógicas que postulam e com o projeto político-pedagógico desenvolvido pela escola (SECRETARIA, 2008, p. 12-13).

Depois, o item intitulado “Princípios e critérios...” afirma que, na avaliação de qualquer obra didática para o ensino médio, deve-se considerar não só: a) sua atualização em relação aos conhecimentos da área específica de saber a que se destina; b) sua pertinência quanto às orientações curriculares nacionais; mas também c) sua adequação ao perfil de aluno e de professor visado, bem como às características gerais da escola pública e às situações recorrentes da interação professor-aluno nesse nível (médio) e modalidade (regular) de escolarização formal. Assim, a obra didática objeto do PNLEM deve estar em sintonia com os objetivos gerais do ensino médio, instituídos pelo Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, a saber:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática [...]. (apud SECRETARIA, 2008, p. 12).

Dessa forma, o PNLEM entende que as obras inscritas que desejem ser aprovadas não podem veicular preconceitos, ignorar as discussões atuais sobre teorias e práticas pedagógicas, repetir estereótipos, conter conceitos ou informações errados ou distorcidos ou contrariar a legislação vigente. Portanto, as obras aprovadas e apresentadas pelo Catálogo estariam livres desses “defeitos”.

Como corolário do discurso de correção, democracia (ou democratismo) eficiência, rigor e transparência que veio, como mostramos, paulatinamente

sendo construído parágrafo a parágrafo em defesa do PNLEM, encontramos o seguinte trecho, que antecede a apresentação dos critérios eliminatórios e classificatórios de avaliação dos livros didáticos inscritos:

[...] o PNLEM apóia-se no aprimoramento de quase uma década do processo de avaliação de obras didáticas, iniciado no PNLD. Esse aprimoramento é decorrente da experiência acumulada em avaliações anteriores, da melhoria da qualidade das obras apresentadas em cada edição daquele Programa e, também, produto do debate e da pesquisa que vêm ocorrendo, principalmente no meio acadêmico, desde 1995 [como efetivamente assinala a revisão de literatura que empreendemos]. Assim como se busca um aprimoramento constante do processo, espera-se, em contrapartida, obras didáticas cada vez mais próximas das demandas sociais e coerentes com as práticas educativas autônomas dos professores (SECRETARIA, 2008, p. 13).

Nesse sentido, parece-nos que, por uma negociação assimétrica entre agentes sociais, em que a posição privilegiada é a do Catálogo (e de toda a arquitetura institucional/oficial que lhe subjaz), o professor (como indivíduo e como categoria) vai cedendo o lugar de parceiro respeitado para, pouco a pouco, ver-se acuado pelas estratégias de validação do conteúdo apresentado (ou imposto), e sem espaço para contestação (embora se reafirme, insistentemente que a escolha final é do professor). O procedimento é semelhante àquele que já identificamos em relação ao leitor em formação quando diante da interpretação/resposta apresentada pelo livro didático (no nosso caso específico, o livro didático de língua e literatura), pois, via de regra, o leitor em formação vê-se constrangido pelo discurso autoritário do especialista na área – o autor do livro didático –, legitimado, por sua vez, pelo selo editorial, pela escolha do professor (como figura de autoridade) e pela avaliação realizada pelos especialistas da área para o PNLEM (pois, obrigatoriamente, os livros adotados pela escola pública trazem o selo distintivo de avaliação positiva pelo Programa). Da mesma maneira como concluímos que, na estrutura atual dos livros didáticos e na realidade das práticas de ensino-aprendizagem de língua e literatura no ensino médio, se a compreensão ou percepção da obra literária ou texto em questão pelo leitor em formação diverge, só pode ser ele, leitor em

formação (ou seja, aluno de ensino médio), quem está inadequadamente posto, quem não detém ou dispõe de todas as informações que deveria deter ou de que deveria dispor; dessa mesma maneira, podemos concluir que, na estrutura atual do Catálogo apresentado pelo PNLEM: Língua Portuguesa, se a compreensão ou percepção dos livros apresentados pelo professor diverge, só pode ser ele, professor, quem está equivocado, que não é suficientemente “capaz” de compreender o que se lhe apresenta.

Entendemos, pois, que, se: a) as representações são produzidas por práticas (políticas, sociais, discursivas); e se b) o livro didático é um objeto cultural, que encerra e materializa a prática de sujeitos; logo, o livro didático é um portador de representações de sujeitos que são, por sua vez, historicamente situados e datados, ou seja, que falam de algum “lugar”. Da mesma forma, se: a) as representações são produzidas por práticas (políticas, sociais, discursivas); e se b) o Catálogo em análise é também um objeto cultural, que encerra e materializa a prática de sujeitos; logo, o Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa, na edição 2009, é portador de representações de sujeitos historicamente situados e datados, e, portanto, de comunidades de interpretação: de um lado estão os especialistas avaliadores; de outro, os professores de ensino médio nas redes públicas.

Dito de outra maneira, a representação do professor de língua portuguesa e literatura para o ensino médio no Catálogo produzido e distribuídos pela SEB e pelo FNDE para a escolha das obras didáticas a serem adotadas nas escolas públicas brasileiras para o ano letivo de 2009 é a de alguém que precisa ser tutelado para a realização de escolhas teórico-metodológicas concernentes ao exercício docente. Além disso, parece que antecipando-se a qualquer ímpeto contestatório, o Catálogo, de antemão, rebate as possíveis críticas, usando, explícita e simultaneamente, o discurso da autoridade acadêmica e o discurso da experiência (ou, de modo curto e grosso, perpetua a prática social da “carteirada” que, nas palavras de Roberto da Matta, ficou conhecida como a retórica do “Sabe com quem você está falando?”).

Entendemos que essa prática da “carteirada”, aventada nos parágrafos precedentes, se atenua quando seguida pela apresentação dos elevados preceitos éticos propugnados nos critérios comuns de avaliação dos livros didáticos de todo o ensino médio, e não apenas dos livros didáticos de língua portuguesa e literatura. Nos critérios comuns, há dois subtipos: os eliminatórios e os classificatórios. Quanto aos critérios *eliminatórios*, o Catálogo nos informa que todas as obras deverão observar os preceitos legais e jurídicos, deverão apresentar correção e adequação conceituais e das informações básicas; deverão observar coerência e pertinência metodológica; e, por fim, deverão seguir preceitos éticos. Assim, “a não-observância de qualquer um desses critérios, por parte de uma obra didática, resultará em proposta contrária aos objetivos a que ela deveria servir, o que justificará, *ipso facto*, sua exclusão do PNLEM” (SECRETARIA, 2008, p. 13). Quanto aos critérios de *qualificação*, o Catálogo afirma que as obras são classificadas com base nos aspectos teórico-metodológicos e conteudísticos e que espera-se que a obra didática aborde as questões de sexo e gênero e as relações étnico-raciais e sociais, denunciando as diversas formas de violência e promovendo positivamente as minorias. Exige-se, também, o uso da linguagem “gramaticalmente correta” (p. 16).

Por fim, dentro dos parâmetros gerais de avaliação das obras inscritas no PNLEM, o Catálogo ressalta ainda os *critérios de avaliação do livro do professor* (explicitação e explicação da estrutura geral da obra, formulação clara e precisa dos manejos pretendidos ou desejáveis, sugestão de atividades complementares, correção das atividades e exercícios, discussão do processo de avaliação, informação sobre conhecimentos atualizados e/ou especializados) e *da estrutura editorial e dos aspectos gráfico-editoriais* (sumário, cor principal dos textos, legibilidade, qualidade de impressão, layout das páginas, pertinência das ilustrações, recorrência a diferentes linguagens, créditos e referências, elementos pós-textuais, etc.).

Com relação às “Orientações para escolha” (p. 19-20), o Catálogo do PNLEM afirma, de saída, que o livro didático destinado ao ensino médio tem muitos papéis a cumprir, dentre os quais: favorecer a ampliação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; oferecer informações para contribuir para a inserção dos alunos no mercado de trabalho; e oferecer informações atualizadas que apóiem a formação continuada dos professores. Assim, “a escolha do livro deve ser criteriosa e afinada com as características da escola, dos alunos e com o contexto educacional em que estão inseridos” (SECRETARIA, 2008, p. 19). Essa mesma indicação é retomada em diferentes partes do texto, com outras palavras. Além disso, chama-se a atenção para a necessidade de “um cuidado todo especial” na hora de os professores avaliarem o livro do professor, pois “é com ele que vocês irão contar no momento de definir os caminhos a serem seguidos” (p. 20). Por fim, as “Orientações...” terminam com mais um chamamento à responsabilidade dos professores na escolha: “[...] esperamos que vocês realizem uma escolha consciente, capaz de contribuir, efetivamente, para a consecução dos objetivos pedagógicos nos próximos três anos e, principalmente, para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos” (SECRETARIA, 2008, p. 20).

Antes de passarmos aos capítulos seguintes, em que: a) justificaremos melhor nosso recorte de trabalho; b) descreveremos nosso *corpus*, tanto a partir da resenha constante no Catálogo, quanto a partir de uma apresentação dos autores e da própria obra; e c) analisaremos o capítulo especificamente dedicado a Drummond, cotejando-o com os capítulos análogos constantes em outras obras de língua portuguesa e literatura dedicadas ao ensino médio, cumpre sinalizar que o Catálogo, destoando do que exige dos livros didáticos que avalia, não apresenta, além da “Ficha de Avaliação” nenhum elemento pós-textual (nem ao menos uma listagem dos autores e obras cujas concepções epistemológicas embasam as escolhas do Programa), como seria esperado. Esperaríamos, também, uma apresentação ainda que sucinta (formação, filiação institucional, experiência etc.) dos avaliadores e da equipe executiva do PNLEM 2009: Língua Portuguesa, mas nada disso existe – no

que vemos uma lacuna, uma vez que isso acaba por impedir que os leitores (os profissionais da escola responsáveis pela escolha do livro) possam conhecer os diferentes atores envolvidos no processo de avaliação do livro didático.

Como já sinalizamos, esse acompanhamento dos engendramentos discursivos que fomos tentando empreender passo a passo, no Catálogo do PNLEM 2009: Língua Portuguesa, é resultante do redimensionamento dos paradigmas interpretativos / epistemológicos da realidade e do questionamento a toda forma de saber monolítico, pela proposição do respeito às diferentes formas de apreensão do mundo, que influíram na instituição de novos objetos e consequentemente de novos métodos de investigação. Se a) a segunda e a terceira gerações do influxo de pesquisas sobre o livro didático, por exemplo, nasceram desse movimento, bem como os estudos sobre a história do ensino de leitura e da formação do leitor, aos quais alude Schwartz (2010); e b) se, como vimos, num primeiro momento, tais pesquisas voltavam-se para as questões ideológicas e conteudísticas, crescem, hoje, as pesquisas que tomam os livros didáticos, os cadernos e outras fontes tradicionalmente menos prestigiosas como objeto, de dentro de uma perspectiva cultural, como temos feito até aqui, neste trabalho, privilegiando o fato de que as representações dadas a ler em materiais impressos e escritos (como o Catálogo e o livro didático, por exemplo) são originadas por práticas resultantes da ação de sujeitos inseridos social e historicamente.

No Brasil é recorrente o discurso que atribui ao professor da educação básica uma formação deficitária e que reitera a falta de rigor ou exigência no recrutamento de trabalhadores da educação, portanto, é “natural” que o Catálogo do PNLEM 2009: Língua Portuguesa, destinado a tais profissionais, tome parte nesse tipo de representação cultural. Assim, o desvelamento que tentamos empreender de estratégias retórico-discursivas e de artimanhas linguísticas detectáveis no texto do Catálogo tem que ver com o desejo de transformação das práticas culturais e das apropriações levadas a turno por determinadas comunidades de interpretação, para se gestem novas

representações culturais, que, por sua vez, dêem origem a novas práticas culturais etc. – num movimento incessante de transformação, ao qual atribuímos a dinâmica do próprio exercício pesquisa, da docência e, por que não dizer?, da vida.

6. O LIVRO DIDÁTICO INVENTADO PELO PNLEM E O LIVRO DIDÁTICO INVENTADO PELA PRÁTICA DA DOCÊNCIA E DA PESQUISA

A coleção didática *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, já faz parte do imaginário daqueles que lidam com o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e literatura no ensino médio e daqueles que pesquisam os livros didáticos destinados ao mesmo fim, pois se trata da obra mais bem avaliada pelas edições do PNLEM (2006 e 2009) e de uma das obras com mais altas tiragens editoriais – o que demonstra ser largamente utilizada, tanto na escola pública quanto na escola privada –, haja vista estar, atualmente, na sexta edição, depois de sucessivas reimpressões de cada uma de suas versões. Assim, por que razões tomamos tal coleção como nosso principal *corpus* para o estudo da invenção de Carlos Drummond de Andrade pelo livro didático do ensino médio? Porque, além das razões inerentes a nossa escolha teórico-metodológica, como já dissemos nas páginas iniciais, entendemos que se trata de um trabalho representativo de um conjunto contemporâneo de livros didáticos de ensino médio no que diz respeito ao tema que abordamos nesta pesquisa e às questões às quais nos propusemos responder. No entanto, cotejaremos nossas análises de Cereja e Magalhães (2004) com um levantamento/produção de dados que empreendemos ao considerarmos alguns livros didáticos de língua portuguesa e literatura para o ensino médio publicados nos últimos anos, a fim de balizarmos nossas conclusões.

Ao contrário da ordem sugerida pelo título deste capítulo, primeiramente apresentaremos uma leitura de *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2004) a partir de nossa experiência particular como docente da educação básica e como pesquisadora, para, em seguida, apresentarmos a leitura de *Português: Linguagens* construída pelo Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: Língua Portuguesa, na edição de 2009, especialmente em relação aos pontos concernentes ao ensino-aprendizagem de Literatura. Em seguida, tentaremos mostrar como tais leituras se friccionam

(entre permanências e diferenças) e como o pertencimento a determinada comunidade de interpretação interfere no processo de construção de representações e na invenção de diferentes versões ou perfis de um mesmo objeto cultural.

De saída, interessa-nos que William Roberto Cereja é graduado em Português/Linguística, licenciado em Português e mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo, Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e, por fim, professor da rede particular de ensino de São Paulo. Thereza Cochar Magalhães, por sua vez, é graduada em Português e Francês e mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista de Araraquara e professora da rede pública de ensino em Araraquara. Juntos, são autores de dez livros ou coleções didáticas: a) para o ensino fundamental: *Português: linguagens* (1ª a 4ª séries); *Português: linguagens* (5ª a 8ª séries); *Gramática: texto, reflexão e uso* (5ª a 8ª séries); *Gramática reflexiva* (5ª a 8ª série); e *Todos os textos* (5ª a 8ª séries); e b) para o ensino médio: *Português: linguagens* (ensino médio); *Literatura brasileira*; *Panorama da Literatura Portuguesa*; *Gramática reflexiva* (ensino médio); e *Texto e interação* – todos muito bem aceitos pelas escolas e professores, o que se reverte em altas vendas.

Como nosso interesse precípuo é o capítulo em que *Português: Linguagens* aborda a poética de Carlos Drummond de Andrade, centraremos nossas descrições e comentários no terceiro volume da coleção destinada ao ensino médio, especificamente no que tange ao ensino-aprendizagem de literatura. Na quarta capa deste terceiro volume, lemos que se trata de “obra reconhecida por professores e alunos como a mais moderna e completa no segmento” e que

Atendendo às necessidades do estudante de ensino médio do novo milênio, e dando continuidade à proposta que deu origem à obra e inspirou seu título – a de trabalhar com diferentes tipos de linguagem –, esta edição, além de trazer novas sugestões de filmes, livros, músicas, sites, pesquisas, atualiza conteúdos

e altera significativamente a metodologia de ensino de literatura.

O estudo da literatura, que se caracterizava pela preocupação em estabelecer relações com a produção cultural dos nossos dias – cinema, música, teatro, TV, etc. –, apresenta agora, de forma pioneira em livros didáticos, cruzamentos entre as literaturas brasileira e portuguesa, por um lado, e as literaturas européia, americana e africana de língua portuguesa, por outro. Dessa forma, grandes escritores da literatura universal, como Petrarca, Goethe, Byron, Poe, Baudelaire, Flaubert, Zola, Mallarmé, Apollinaire, Joyce, Virginia Woolf, Craveirinha, são aproximados de nossos autores, a fim de possibilitar o reconhecimento do *diálogo* que nossa literatura estabeleceu com outras literaturas, de diferentes épocas e de diferentes culturas. Além desse estudo comparado, os cruzamentos são ainda mais enriquecidos com roteiros sistematizados de análise de pintura e de filmes.

[...]

Enriquecida com o uso de quatro cores [sistema de impressão] em todos os volumes e com um projeto gráfico que viabiliza o diálogo entre a cultura brasileira e outras culturas, ou entre passado e presente, ou ainda entre as diversas linguagens, a obra aproxima o estudo de português da realidade do aluno e torna o aprendizado mais estimulante, dinâmico e significativo (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, quarta-capa, grifo dos autores).

Vemos, no trecho reproduzido acima, que se reiteram as informações que demos anteriormente, e que um dos “carros-chefe” da inovação didático-metodológica e contudística da obra em questão (e, provavelmente, um dos motores de seu sucesso) é justamente a revisão da abordagem da literatura, pela via do diálogo com outras linguagens, com outras literaturas e com outras culturas.

Desde a capa e a quarta-capa essas características (o diálogo com outras linguagens, outras literaturas e outras culturas) são abordadas do ponto de vista da visualidade:

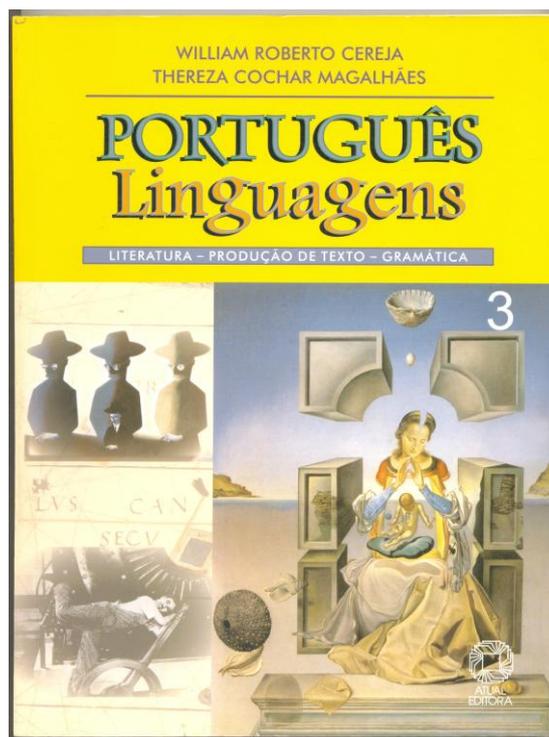


Imagem 03 – Capa de *Português: Linguagens* (v. 3) (CEREJA; MAGALHÃES, 2004)



Imagem 04 – Quarta-capa de *Português: Linguagens* (v. 3) (CEREJA; MAGALHÃES, 2004)

Vemos que o fundo ao qual se sobrepõem todas as demais imagens é uma reprodução estilizada de um mapa do Brasil dos primórdios de nossa colonização. Esse signo remete a particularidades de nossa cultura e de nossa produção artística, pela evocação de uma suposta “brasilidade”. Tais particularidades servirão como um dos pólos do diálogo (com outras linguagens, literaturas e culturas – e, portanto, com distintas visões de mundo) que a obra defende. Por outro lado, as imagens sobrepostas a esse mapa estilizado, em apropriação ativa das práticas e representações culturais para que apontam, tentam abarcar figuras (humanas ou não) paradigmáticas desse processo de confluência de informações (oriundas de distintas comunidades de interpretação) concernentes ao estudo da língua e literatura em perspectiva dialógica: exigem, pois, que o leitor (avaliador do PNLEM, professor e estudante) tome parte em dada comunidade de interpretação, ou seja, não apenas reconheça os signos ali dispostos, mas possa localizá-los na ambiência cultural desejada: todos eles remetem a momentos de questionamento e reformulação de paradigmas estéticos e epistemológicos. A mesma estratégia empregada na capa e na contra-capa da edição em análise foi utilizada no volume único de *Português: Linguagens*, avaliado pelo PNLEM 2006:



Imagem 05 – Capa de *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2003)

Também as capas de três edições distintas da obra intitulada *Literatura Brasileira*, assinada pelos mesmos autores (CEREJA; MAGALHÃES, 1995, 2000 e 2005), indicam a atualização didático-metodológica e conteudística promovida pelos autores e sua equipe editorial ao longo de sucessivas reedições (referimo-nos, aqui, especificamente ao ensino-aprendizagem de Literatura). Essa nossa análise é significativa na medida em que os capítulos dedicados aos conteúdos de literatura em *Português: Linguagens* (2004) são praticamente idênticos a capítulos específicos de *Literatura Brasileira* (especialmente nas edições de 2000 e 2005).

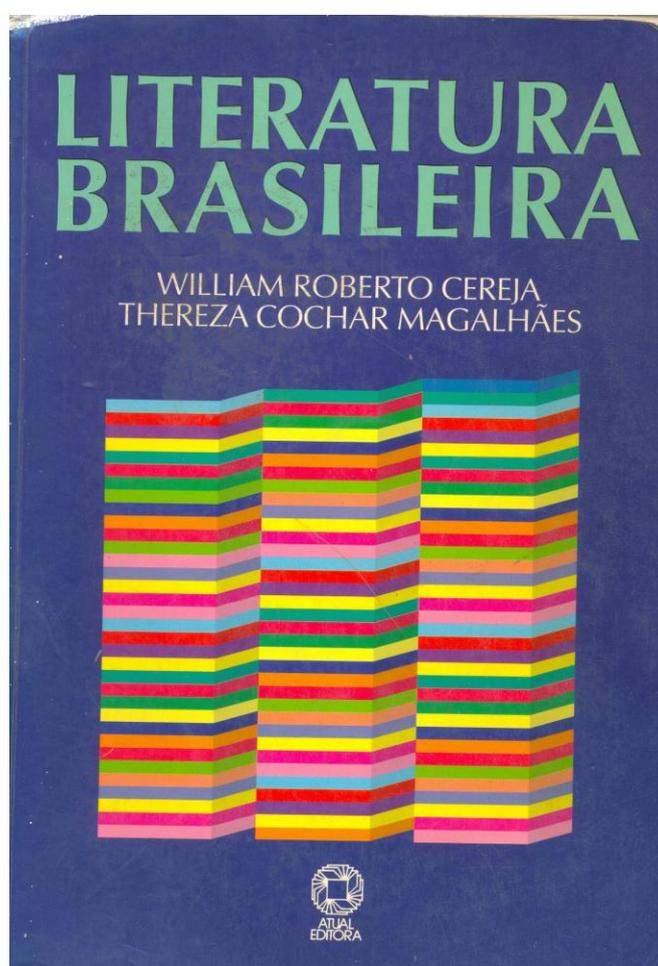


Imagem 06 – Capa de *Literatura Brasileira* (CEREJA; MAGALHÃES, 1995)

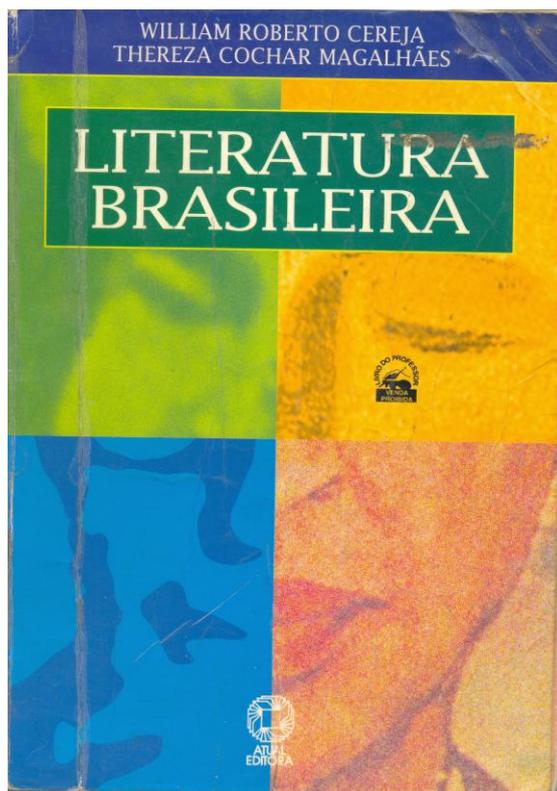


Imagem 07– Capa de *Literatura Brasileira* (CEREJA; MAGALHÃES, 2000)

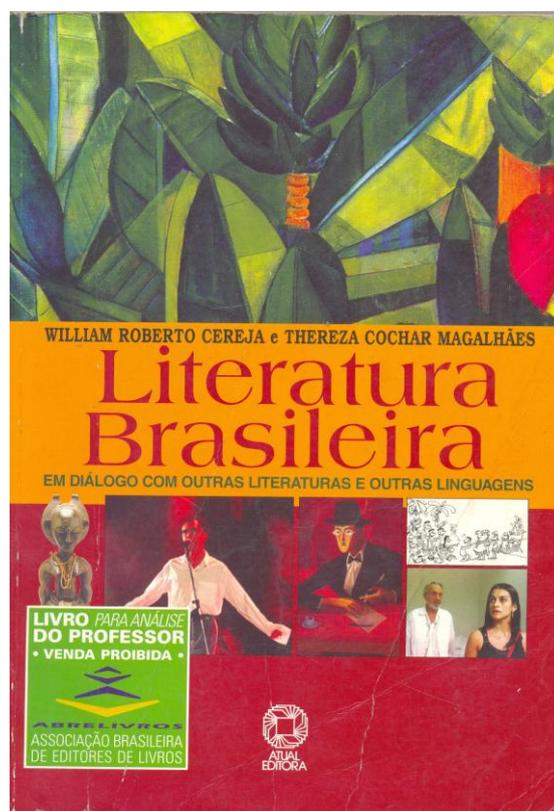


Imagem 08 – Capa de *Literatura Brasileira* (CEREJA; MAGALHÃES, 2005)

Na edição de 1995 de *Literatura Brasileira*, a imagem que ilustra a capa parece uma alegoria de três pilhas de livros, os quais, em cores bem vivas, contrastam com o fundo azul sóbrio. A aura de modernidade está no uso de cores de matizes flúor. Contudo, a concepção de ensino-aprendizagem que parece subjacente é aquela que objetiva a aquisição de informações, sem preocupação aparente com a perspectiva dialógica, tão valorizada em *Português: Linguagens*; nesse sentido, o estudo de literatura brasileira privilegiaria o acúmulo de leituras, numa concepção bancária de conhecimento e de educação.

Na edição de 2000, a capa de *Literatura brasileira* passa a já indicar uma mudança de paradigmas, pela reunião de quatro quartos distintos de faces humanas para formar um rosto sincrético. Ganha importância o uso destacado das cores verde, amarelo e azul (que remetem à bandeira nacional brasileira), em antecipação à capa da edição seguinte.

Por fim, na edição de 2005, no alto, temos um fragmento de tela pertencente a nosso modernismo heróico, que retrata uma plantação de bananeiras, em evidente referência à brasilidade. Na faixa intermediária da capa, notamos que o título original, *Literatura Brasileira*, foi acrescido de um subtítulo: “em diálogo com outras literaturas e outras linguagens”. Na parte inferior da capa, sob um fundo púrpura, aparecem imagens que guardam relação com o mundo das artes em geral e da literatura em particular, remetendo não apenas a aspectos da cultura nacional, mas também estrangeira.

Partindo dessas leituras das capas, fomos comparar o conteúdo interno da primeira e da terceira edições do livro – como duas pontas de uma transformação processual –, especificamente no que tange ao nosso foco maior: ou seja, a apresentação de Carlos Drummond de Andrade (trata-se do capítulo 33, na edição de 1995, e do capítulo 49, na edição de 2005). Com relação à edição de 1995, é importante ressaltar que sua apresentação gráfica é muito mais simples, contudo já sinaliza para a estética do *hiperlink* que

notamos na edição de 2000 e, ainda mais, na de 2005. Também a qualidade do papel se altera, para melhor. Outro ponto importante é que na edição de 1995 privilegiam-se as fotografias; na edição de 2005, privilegiam-se os diálogos com outras artes e gêneros de obras, que, muitas vezes, nem sequer guardam pertinência com o conteúdo verbal em foco. Apresentamos um resultado mais sistematizado da comparação empreendida nos dois quadros a seguir.

<p>1. Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação</p>	<p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Literatura brasileira: 2º grau</i>. São Paulo: Atual, 1995.</p>
<p>2. Perfil biográfico e artístico de CDA: conteúdo explícito</p>	<p>Apesar de trazer ao leitor boas informações biográficas de Carlos Drummond de Andrade (origem, formação, ingresso no funcionalismo público, aproximação e distanciamento do Partido Comunista etc.), o livro didático não articula tais dados com a sua produção poética, salvo o trecho dedicado à fase social, onde a simpatia do poeta com o Partido Comunista é retomada.</p>
<p>3. Perfil biográfico e artístico de CDA: modo de apresentação (por exemplo, tópicos, narrativa etc.)</p>	<p>É um texto narrativo que se divide em tópicos ao tratar das características literárias de Carlos Drummond de Andrade.</p>
<p>4. Traços estilísticos e estéticos valorizados ou ressaltados (ou então, se for o caso, silenciados)</p>	<p>Privilegiando apenas a obra poética de Carlos Drummond de Andrade, os autores dividem os traços estilísticos e estéticos por fases, cabendo a cada uma delas um tópico separado. Assim, são ressaltados traços como ironia, humor, linguagem coloquial e o <i>gauchismo</i> (primeira fase), interesse pelos problemas da vida social, consciência da debilidade do mundo, poesia a serviço da causa revolucionária (segunda fase), poesia reflexiva, filosófica, metafísica e poesia nominal, com tendências ao</p>

	<p>Concretismo, preocupação com recursos fônicos, visuais e gráficos (terceira fase), retorno a temas como infância, família, Itabira (quarta fase). Lembrem, ainda, que após a morte do autor foi publicado o conjunto de poemas eróticos com o título de <i>O amor natural</i>.</p>
<p>5. Tipos de exercícios mais recorrentes</p>	<p>O conjunto de dez exercícios dedicados aos dois poemas de Drummond apresenta grande variação de abordagens em suas questões, como interpretação textual, análise formal, articulação intertextual e retomada de informações presentes nos poemas e trabalhadas durante o capítulo. Ao fim da unidade “A poesia de 30”, onde se encontra o trecho dedicado a Carlos Drummond de Andrade, há quatro exercícios de vestibulares que transcrevem fragmentos de poemas de Drummond. Eles exploram a interpretação textual em conjunto com análise do momento histórico, a comparação e análise entre trechos, a retomada de conhecimentos adquiridos durante o estudo da unidade e o reconhecimento de obras publicadas pelo poeta.</p>
<p>6. Obras ou fragmentos mencionados</p>	<p>São mencionados integralmente os poemas “No meio do caminho”, “Cota zero”, “Política literária”, “Poema de sete faces”, “Poesia”, “Mundo grande”, “A ingaia ciência”, “Hipótese”, “José”, “Congresso internacional do medo” e “Mãos dadas”. Há também os fragmentos de “Amor – pois que é palavra essencial”, “A flor e a náusea” e “Procura da poesia” e outros fragmentos poéticos sem títulos. Conta ainda um trecho do comentário de Drummond em <i>Autobiografia para uma revista</i> e um pequeno fragmento de entrevista concedida ao repórter Ary de Andrade.</p>

<p>7. Obras ou fragmentos diretamente abordados (explorados no texto do livro ou nos exercícios)</p>	<p>Os poemas “No meio do caminho”, “Cota zero”, “Política literária”, “Poesia”, “A ingaia ciência”, “Hipótese” e os fragmentos são utilizados como exemplo de características apontadas no texto. “Mundo grande” e “Poema de sete faces” são abordados nos exercícios durante o capítulo dedicado ao poeta, sendo o último também rapidamente comentado em um tópico denominado “Ampliando o estudo do texto”. Ao fim da unidade, há quatro exercícios de vestibulares que utilizam os fragmentos de “A flor e a náusea”, “Procura da poesia” e de um poema não intitulado.</p>
<p>8. Presença/ausência e tipos de imagens no capítulo ou trecho dedicado a CDA</p>	<p>Há uma fotografia não datada de Carlos Drummond de Andrade; uma fotografia da fachada da casa em que nasceu, em Itabira; uma caricatura do poeta feito por Moura; um <i>fac-simile</i> do poema “O gato solteiro”, que foi escrito em um cartão pessoal; um detalhe da capa do disco <i>Antologia poética</i> (1979); uma sequência fotográfica de Carlos Drummond de Andrade durante a gravação do disco <i>Antologia poética</i>; e uma ilustração de Milton Dacosta publicada no livro <i>O amor natural</i>.</p>
<p>9. Outras observações pertinentes</p>	<p>O livro didático insere em quadros separados algumas informações complementares como comentários, intertextualidades e textos de outros escritores/pesquisadores sobre Carlos Drummond de Andrade.</p>

Quadro 01 – apresentação de Carlos Drummond de Andrade (CEREJA; MAGALHÃES, 1995, p. 372-384)

1. Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação	CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. <i>Literatura brasileira: ensino médio</i> . 3. ed. São Paulo: Atual, 2005.
2. Perfil biográfico e artístico de CDA: conteúdo explícito	O livro didático traz boas informações biográficas de Carlos Drummond de Andrade – origens, formação, atividades profissionais e relações políticas e literárias –, porém não as articula com sua produção literária, exceto pela relação entre a fase social de sua poesia e a simpatia que o poeta teve num determinado período pelo Partido Comunista.
3. Perfil biográfico e artístico de CDA: modo de apresentação (por exemplo, tópicos, narrativa etc.)	Texto narrativo que se divide em tópicos de acordo com fases propostas para a apresentação das características de Carlos Drummond de Andrade.
4. Traços estilísticos e estéticos valorizados ou ressaltados (ou então, se for o caso, silenciados)	Os autores dividem os traços estilísticos e estéticos de Carlos Drummond de Andrade da seguinte maneira: ironia, humor, linguagem coloquial, <i>gauchismo</i> , pessimismo, individualismo (primeira fase), interesse pelos problemas da vida social, consciência da debilidade do mundo (segunda fase), poesia reflexiva, filosófica e metafísica e poesia nominal, preocupada com recursos fônicos, visuais e gráficos, tendências ao Concretismo (terceira fase), retomada de temas norteadores como infância, família e Itabira (quarta fase). Breve comentário sobre características de <i>Farewell</i> , livro publicado após a morte do poeta, com presença de elementos constantes como reflexão filosófica, humor e erotismo contidos, ironia etc. Nenhuma menção a <i>O amor natural</i> (diferentemente do que ocorria na edição de 1995).
5. Tipos de exercícios mais	O capítulo dedicado a Drummond apresenta quinze questões acerca

recorrentes	de dois poemas. Elas privilegiam a interpretação literária e a reflexão, havendo também a articulação intertextual, retomada de conceitos previamente trabalhados, análise formal e breve trabalho envolvendo interpretação e elementos gramaticais. Os exercícios que aparecem no fim da unidade exigem interpretação, localização de informações e comparação entre poemas de Drummond e os seguintes textos: “Cântico negro”, de José Régio, um soneto de Pablo Neruda e o quadro <i>Roda</i> (1942), de Milton Dacosta.
6. Obras ou fragmentos mencionados	São mencionados os poemas “Quadrilha”, “No meio do caminho”, “Cota zero”, “Poesia”, “Poema de sete faces”, “Unidade”, “José”, “As sem-razões do amor”, “Amar”, fragmento de “Mãos dadas” e dois não intitulados. Há também um comentário do poeta sobre sua obra sem indicação de onde foi retirado e um pequeno trecho de entrevista concedida ao repórter Ary de Andrade.
7. Obras ou fragmentos diretamente abordados (explorados no texto do livro ou nos exercícios)	Os poemas “Quadrilha” e “Poema de sete faces” são utilizados em conjunto com exercícios durante o trecho dedicado a Carlos Drummond de Andrade; “José” e “As sem-razões do amor” e o fragmento de “Mãos dadas” aparecem em exercícios ao fim da unidade que abrange a poesia de 30; “No meio do caminho”, “Cota zero”, “Poesia”, “Unidade”, e dois fragmentos não intitulados surgem em meio ao texto como exemplos das características citadas.
8. Presença/ausência e tipos de imagens no capítulo ou trecho dedicado a CDA	Encontram-se as seguintes imagens: a pintura <i>Visão interna – agonia</i> , de Ismael Nery; a pintura <i>Casal (II)</i> , de Lasar Segall; a imagem de Drummond retratado por Portinari; duas autocaricaturas de Drummond; imagem da capa do livro <i>Carlos &</i>

	<i>Mário</i> ; fotografia de Drummond com dedicatória enviada a Mário de Andrade; imagem da capa do disco <i>Poesias</i> , de Drummond de Bandeira; cartaz do filme <i>O vestido</i> , de Paulo Thiago.
9. Outras observações pertinentes	Durante o desenvolvimento do capítulo dedicado a Carlos Drummond de Andrade os autores do livro didático inserem quadros com informações complementares que abordam intertextualidades, observações e opiniões de outros escritores/pesquisadores sobre o poeta. Além disso, entre duas unidades do livro didático há uma seção chamada “Intervalo” com sugestões de atividades e projetos para as aulas de literatura. Após a unidade que se dedica à poesia de 30, uma das atividades em tal seção propõe a criação de um jogral em formato de <i>show</i> com poemas de Carlos Drummond de Andrade. O livro didático apresenta uma possibilidade de jogral com o poema “Amar”.

Quadro 02 – apresentação de Carlos Drummond de Andrade (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 482-490)

A comparação mostrada nas tabelas acima confirma que nossa hipótese de leitura, a partir das capas, não se mostrava absurda, haja vista a nítida transformação da obra de uma postura bancária (que prima pela simples apresentação e fixação de informações) para uma postura mais dialógica, que se proponha a estabelecer relações entre linguagens, literaturas e culturas distintas, mesmo que, para isso, o repertório de informações especificamente relacionadas à literatura tenha que ser “enxugado”. Essa transformação vem, sem dúvida, atender às mudanças por que a educação básica – e especificamente o ensino médio – passou nos últimos anos, tal como se pode ver, também, a partir das provas do Enem, que não serão alvo aqui de nossos

comentários, mas que, sem dúvida, permitem chegar às mesmas conclusões aqui ensaiadas.

Tornando a *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2004), somos forçados a reconhecer que o fato de se tratar de um livro didático (cuja conceituação é problemática, como vimos no terceiro capítulo, mas cuja instituição de modos de ler se dá pela confluência de suas funções referencial, instrumental, ideológica e cultural, e documental), de saída, nos faz virar a capa com a expectativa encontrarmos uma seleção ou recorte daquilo que é mais representativo (ou essencial) para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa (especialmente, pela complexificação das práticas de leitura e produção de textos) e para a apropriação do nosso patrimônio literário, para que o estudante de ensino médio possa atender, no que concerne à área focalizada, aos objetivos instituídos para esse nível de ensino, conforme a expectativa do próprio PNLEM, como vimos.

No entanto, antes do “conteúdo” propriamente dito de língua e literatura previsto para o 3º ano do ensino médio (já que privilegiamos o terceiro volume da coleção), a primeira página institui um protocolo de leitura que é comum aos livros de modo geral, e não apenas os didáticos: a apresentação de um currículo sumário e o arrolamento de outras obras do(s) autor(es). O intuito é não apenas assegurar ao leitor a qualidade do que vem a seguir, mas mostrar que qualquer divergência tem que ser considerada criteriosamente, haja vista que não se trata de obra de amadores/iniciantes/aventureiros, mas de *especialistas*.

Em semelhança ao que apontamos na retórica do Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa 2009, o fato de se destacar não apenas a formação acadêmica (em nível de graduação e pós-graduação) dos autores, mas também a sua experiência docente na educação básica, parece visar a restringir a possibilidade de que a obra em questão seja apontada como oriunda de uma única perspectiva: a teórica (da universidade) ou a prática (da escola). Quer-se

convencer o leitor, de antemão, que a obra funciona como ponte a unir as duas pontas do suposto abismo.

Não bastasse isso, abaixo do título da obra e da indicação do volume (3º), temos a especificação do nível a que se destina (médio), imediatamente seguido da edição (4ª) e do número da reimpressão (5ª) – o que vem reafirmar o protocolo instituído pela apresentação dos autores e de sua produção: a saber, a legitimidade do livro que o leitor tem em mãos. Tudo isso parece querer dizer que as sucessivas reimpressões e reedições funcionam como um selo de qualidade que se adere à própria obra.

Outro aspecto que se coaduna às análises que fizemos do Catálogo diz respeito ao destaque dado ao trabalho *de equipe*, na confecção da obra em questão. Mencionam-se o gerente editorial, o editor, o assistente editorial, o preparador de textos, os revisores, os pesquisadores de iconografia, o gerente de arte, o assistente de produção, o supervisor de arte, o diagramador, o coordenador eletrônico, os autores do projeto gráfico e da capa e, por fim os ilustradores. Não bastasse, para além de membros já mencionados da extensa equipe, os autores destacam agradecimentos

À *professora* Ciley Cleto, que nos apóia didaticamente, difundindo nossas propostas de ensino junto a professores e escolas.

Às *professoras* Janice Figueiredo Pereira, Maria Aparecida Boschi Ribeiro e Cicley Cleto, *que colaboraram com leituras e sugestões de textos e exercícios* (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 04, grifos nossos).

Vemos aí, mais uma vez, uma tentativa de reafirmar que as propostas didáticas dos autores são testadas e aprovadas por professoras que se subentende atuarem na educação básica – especificamente, no ensino médio: o que ajuda a confirmar a presumida pertinência (teórico-prática) do enfoque dados aos conteúdos e dos exercícios propostos.

Uma outra informação curiosa que merece nossa atenção é que, ao agradecerem a seu editor, os autores afirmam que se trata de “editor incomum, que sabe compartilhar e não teme o novo” (p. 04); destas palavras, deduz-se que os autores classificam a própria obra como “nova” ou “inovadora” – daí a importância de um “editor incomum”, que encampe o projeto. Além disso, o uso de três adjetivos determinantes são significativos no texto dos “Agradecimentos”: “*competente* grupo editorial”; “*cuidadosa* pesquisa iconográfica”; e “*preciosas* sugestões na preparação do texto” (p. 04, grifos nossos): apesar de tais adjetivos pretensamente virem para elevar/engrandecer a participação daqueles a quem se dirigem os agradecimentos, acabam, no fim, por elevar/engrandecer a própria obra didática (que, se conclui, é fruto do esforço conjunto de um grupo editorial competente, de uma pesquisa iconográfica cuidadosa e de um texto enriquecido por sugestões preciosas).

Sabemos que foi tradição (e talvez ainda seja) na produção de livros didáticos brasileiros que fossem planejados e executados por grandes equipes, todavia assinados por um ou dois autores, em geral de renome, que emprestavam seu prestígio e *know-how* ao empreendimento (no sentido comercial, mesmo), em atendimento a demandas de determinados nichos de mercado. No entanto, quando isso acontecia, tais equipes de planejamento e execução eram subsumidas do texto final. Na atualidade, é evidente que os livros continuam sendo gestados e dados à luz por grandes equipes, coordenadas por grandes grupos editoriais, em atendimento a determinados nichos de mercado, etc., como sinaliza o próprio Roger Chartier (ao mencionar o papel de editores, revisores, tipógrafos, diagramadores, etc., na forma final – e, portanto, no conteúdo dos livros): contudo, embora se trate de uma produção coletiva, parece-nos que não se pode reduzir, no caso em foco, a autoria a uma (mera) “etiqueta”. Todos os livros didáticos e obras de referência assinados pelos autores partilham de uma fundamentação teórico-metodológica de base bakhtiniana, em sintonia com a produção acadêmica tanto de Thereza Cochar Magalhães quanto de William Roberto Cereja. Porém, como nos adverte Roger Chartier (2002), a questão da autoria, também neste caso, é resultado de um

longo (e dinâmico) processo social de consolidação de leituras e, portanto, de representações sócio-historicamente instituídas: talvez, o papel da editoria seja justamente o de reforçar os traços de autoria que vêm se legitimando em meio às práticas escolares/acadêmicas como os mais pertinentes no que concerne à produção de materiais destinados ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa e literatura no ensino médio.

Já na “Apresentação” de *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 03), podemos identificar procedimentos retórico-discursivos e estratégias linguísticas semelhantes àqueles mapeados no Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa 2009. Referimo-nos, por exemplo:

a) *ao foco dirigido ao leitor presumido/potencial* (no caso do livro didático, temos como destinatário um “Prezado estudante”; no caso do Catálogo, “Professora, professor”) – o que dá mostras de uma circunscrição (ao menos aparente) da comunidade de interpretação que se inscreve no texto;

b) *ao discurso que tenta descrever/caracterizar nossa época* (no caso do livro didático, temos “No mundo em que vivemos, a linguagem perpassa cada uma de nossas atividades, individuais e coletivas [...], os estudos de linguagem ou de linguagens tornam-se cada vez mais importantes”; no caso do Catálogo, “No mundo atual, caracterizado pela diversidade de recursos [...], o livro didático ainda se apresenta como eficaz instrumento de trabalho” – o que dá mostras de uma tentativa de aproximação entre o mundo do leitor presumido/potencial e a pertinência do material que tem em mãos para sua plena inserção neste mesmo mundo; e

c) *aos procedimentos de aproximação do leitor presumido/potencial*, retomando aspectos de sua (auto)representação (no caso do livro didático, “Enfim, este livro foi feito *para você, jovem* sintonizado com a realidade no século XXI que, dinâmico e interessado, deseja, por meio das linguagens, descobrir, criar, relacionar, pesquisar, transformar... viver intensa e plenamente”; no caso do Catálogo, “O julgamento sobre

a qualidade das obras recomendadas cabe a você, professora ou professor”).

Quanto ao sumário de *Português: Linguagens*, destacamos que se apresenta bem detalhado, com uso apropriado de recursos visuais como letras em caixa alta e negritos para marcar subdivisões internas (respectivamente, os títulos de unidades e títulos de capítulos), de modo que se facilita a organização lógica do pensamento e se permite encontrar sem grande dificuldade os conteúdos curriculares, conforme se nota na imagem a seguir:

Sumário	
UNIDADE 1	HISTÓRIA SOCIAL DO MODERNISMO 10
Capítulo 1 Literatura	O Pré-Modernismo 12
	As novidades 13
	Euclides da Cunha: a defesa de Canudos 13
	Leitura: painel de textos 15
	Lima Barreto: o crítico marginal 18
	Leitura: fragmento de <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> 19
	Monteiro Lobato: o moderno antimodernista? 20
	Leitura: fragmento de <i>Urupês</i> 22
	Augusto dos Anjos: o átomo e o cosmos 24
	Leitura: "Psicologia de um vencido" 25
	Antologia 26
	A linguagem do Modernismo 27
Capítulo 2 Literatura	Leitura: "As janelas", de Apollinaire, "São Paulo", de Blaise Cendrars, e "O capoeira", de Oswald de Andrade 27
	Leitura: "Poética", de Manuel Bandeira 30
	A imagem em foco: <i>Guernica</i> , de Picasso 31
	Do texto ao contexto modernista 32
Capítulo 3 Literatura	Vanguardas em ação 36
Capítulo 4 Literatura	Leitura: fragmento do Manifesto Futurista 37
	As vanguardas européias 38
	A vanguarda brasileira 44
	A Semana de Arte Moderna 45
	Leitura: "Os sapos", de Manuel Bandeira 46
Capítulo 5 Produção de texto	O roteiro de cinema 48
	Trabalhando o gênero 48
	Produzindo o roteiro de cinema 52
Capítulo 6 Língua: uso e reflexão	Período composto por subordinação: as orações substantivas 54
	Classificação das orações substantivas 56
	Orações substantivas reduzidas 58
	As orações substantivas na construção do texto 60
	Semântica e interação 61
Capítulo 7 Literatura	A primeira fase do Modernismo. Os Andrades 63
	A primeira fase do Modernismo 63
	Oswald de Andrade: o antropófago do Modernismo 66
	Leitura: "Brasil" 68
	Mário de Andrade: vanguarda e tradição 70
	Leitura: fragmento de <i>Macunaíma</i> 73
	Sugestão de leitura extraclasse 75
	Antologia 77
Capítulo 8 Produção de texto	A crônica 78
	Trabalhando o gênero 78
	Produzindo a crônica 81
Capítulo 9 Língua: uso e reflexão	Período composto por subordinação: as orações adjetivas 84
	Valores semânticos das orações adjetivas 86
	Classificação das orações adjetivas 86

Imagem 09 – Primeira página do sumário de *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2004)

Contudo, parece-nos que a maneira como se organizou a distribuição dos conteúdos e, conseqüentemente, como se estruturou o sumário da obra termina por segmentar o currículo proposto para o terceiro ano do ensino médio como tripartido em Língua (ou Gramática), Produção de Texto e Literatura. Tomando como exemplo a Unidade 4, intitulada “A segunda fase do modernismo. A poesia de 30”, temos como capítulos que a compõem: “A poesia de 30. Carlos Drummond de Andrade”; “O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação”; “Concordância. Concordância verbal”; “Murilo Mendes e Jorge de Lima: a poesia em pânico”; “O texto argumentativo: a seleção de argumentos”; “Concordância nominal”; “Cecília Meireles e Vinícius de Moraes”; “O texto argumentativo: a informatividade e o senso comum”; e “Diálogos com a poesia de 30”.

Com base na exposição dos títulos dos capítulos que compõem a Unidade 4 do terceiro volume de *Português: Linguagens*, já poderíamos supor que os capítulos se alternam entre as três “frentes” em que comumente se segmenta a área de Língua Portuguesa e Literatura: Língua (como sinônimo de Gramática), Produção de Texto e Literatura. Mas a mera análise dos títulos de capítulos poderia nos guardar surpresas, quando nos lançássemos aos conteúdos dos capítulos, já que, por exemplo, o debate regrado público e a concordância poderiam ser trabalhados a partir das leituras realizadas no capítulo dedicado à poesia drummondiana. Contudo, não é isso o que acontece, pois a análise de conteúdo dos capítulos mostra que estes se organizam de modo estanque e autônomo, de modo que os tópicos curriculares concernentes a cada uma das “frentes” não se interrelacionam. Uma hipótese para essa opção do livro didático seria favorecer que o professor utilizasse o livro didático na ordem em que desejasse, sem estar coagido pela ordenação de conteúdos proposta (pois, por exemplo, poderia trabalhar o capítulo sobre Concordância Verbal sem que os alunos tivessem tido ainda contato com a poesia de Drummond). Porém, nossa experiência docente nos faz crer que essa opção do livro didático tem mais a ver com a realidade das escolas particulares em que comumente a área de Língua Portuguesa e Literatura é, como já dissemos,

tripartida entre professores “especializados”, muitas vezes sem que haja qualquer orquestração quer metodológica, quer conteudística, quer procedimental entre os diferentes profissionais.

Do ponto de vista da resenha constante no Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa 2009 (SECRETARIA, 2008, p. 23-32), a obra *Português: Linguagens tem a literatura como fio condutor*, em conformidade ao que já sinalizamos. De acordo com o Catálogo, a abordagem se dá de modo cronológico, pela apresentação equilibrada de dados históricos e de aspectos estéticos e literários, pois “Além dos capítulos voltados para os chamados estilos de época, outros, de perfil monográfico, apresentam, de modo claro e consistente, autores e obras fundamentais” (p. 23). A resenha ressalta ainda que os textos literários “estão sempre em diálogo com outras manifestações culturais, fazendo ver a relação entre eles e a constituição de uma memória cultural dinâmica” e que “Os três volumes da coleção apresentam bons roteiros que sugerem obras literárias e filmes, estimulando o aluno a ampliar seu universo cultural” (p. 23).

Quanto à articulação entre as atividades de leitura, produção textual e literatura, o Catálogo afirma que há “boa articulação entre as atividades de leitura, produção textual e literatura, privilegiando-se a teoria dos gêneros textuais e sua função comunicativa como princípio organizador” (p. 23). Porém, parece-nos que, nesse ponto, os autores da resenha se referem a outro livro didático, já que, como mostramos a partir da análise do sumário e da organização estrutural da obra em seu terceiro volume, não há essa “boa articulação” a que aludem. De fato, todos os conteúdos (de gramática, de produção textual, de literatura) são estruturados a partir da leitura (que toma a teoria dos gêneros e, portanto, sua função comunicativa) de textos significativos em nossa experiência social, no entanto, a resenha parece querer inventar um livro (ainda) melhor do que o que aí está.

Não nos constrange elogiarmos – quer a partir de nossa experiência docente, quer a partir de nosso olhar de pesquisadora – o livro didático eleito como *corpus* principal, pois concordamos (ainda que com reservas) com o catálogo quando afirma que “*todas as atividades* pressupõem a presença de um interlocutor, em uma abordagem *perfeitamente condizente* com os princípios sociointeracionistas de linguagem que embasam a obra” (p. 23); no entanto, se pudéssemos reformular este trecho modalizaríamos as expressões em destaque, não só porque discordamos da pertinência de sua ênfase, mas também porque entendemos que tal reforço visa a sinalizar para o professor o tipo de abordagem teórico-metodológica e didática preferida pelo PNLEM: Língua Portuguesa 2009. Não bastasse nossa opinião, o próprio Catálogo, à frente, entra em auto-contradição e dá razão ao que afirmamos acima:

Em função da proposta teórico-metodológica assumida para o tratamento dos conhecimentos linguísticos, *causa estranhamento o uso do texto como pretexto* para a abordagem predominantemente prescritiva e classificatória de questões fonológicas, morfológicas e sintáticas, *o que contraria a adequada orientação sociointeracionista desenvolvida na maior parte da obra* (SECRETARIA, 2008, p. 24, grifos nossos).

Na “Análise da obra”, na subparte que se dedica aos conteúdos de literatura (p. 29-30), o Catálogo afirma que “A obra apresenta a literatura por meio dos chamados estilos de época, sem submeter o literário ao peso dos condicionamentos externos”, já que “A abordagem histórica equilibra-se bem com os capítulos monográficos, dedicados a autores e obras fundamentais” (p. 29). Além disso, a resenha dedicada a *Português: Linguagens* ressalta que: a) “Priorizam-se poetas, prosadores e textos tradicionalmente consagrados, mas títulos e autores contemporâneos também estão presentes na obra” (p. 29); b) “Textos em verso e em prosa estão representados de maneira equilibrada, devendo-se notar o comparecimento de letras de canções de qualidade e de peças teatrais”; e c) “A obra aproxima a literatura do cinema, da música popular e das artes plásticas; com isso, obtém bons momentos de integração entre linguagens”.

Contudo, apontam-se, na nossa opinião, com toda a pertinência, alguns senões bastante sérios ao trabalho com Literatura:

[...] causa grande estranhamento o quadro de periodização da literatura brasileira. Além de apresentar uma estruturação questionável (põe, por exemplo, sob a rubrica “Geração de 45” – que categoriza um grupo de poetas – os nomes de Clarice Lispector e Guimarães Rosa), a obra gera dúvidas e induz a erros. Vários autores que iniciaram suas produções ainda nos anos 40, ou 50 e 60 aparecem listados na coluna intitulada Década de 80 até os dias de hoje. É o caso, por exemplo, de Lygia Fagundes Telles, Osman Lins, Mário Quintana, Murilo Rubião, Fernando Sabino, Rubem Braga, Dalton Trevisan, Autran Dourado, Otto Lara Resende, José J. Veiga, João Antônio, Sérgio Porto e Antonio Callado (SECRETARIA, 2008, p. 30).

Portanto, parece-nos que a leitura que construímos e a leitura que o Catálogo construiu para o mesmo livro didático se friccionam (entre permanências e diferenças) e sinalizam que o pertencimento a determinada comunidade de interpretação interfere no processo de construção de representações e na invenção de diferentes versões ou perfis de um mesmo objeto cultural. De nossa parte, como pesquisadora e como professora, procuramos rastrear os indícios retórico-discursivos e linguísticos que tinham como propósito agregar valor e legitimidade ao objeto cultural em exame, mediando a instituição e reafirmação de protocolos de leitura que são partilhados pelas comunidades de interpretação presumidas pelo livro didático em análise. Da parte do Catálogo do PNLEM 2009, parece que se privilegiou o exame de aspectos da apresentação de conteúdos, o que reforça a ênfase para a questão didático-metodológica e desvia a atenção das estratégias retórico-discursivas e linguísticas de que o livro didático lança mão, pois sinalizá-las seria uma maneira de pôr em suspeição o próprio Catálogo, que lança mão de artifícios – como vimos – bastante semelhantes.

7. UM DRUMMOND INVENTADO PELO LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO MÉDIO

Na abertura da Unidade 03 (“A segunda fase do modernismo. A poesia de 30”) do terceiro volume da coleção *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2004), lemos que

Nas décadas de 1930 e 1940, a poesia brasileira vivia um de seus melhores momentos. Tratava-se de um período de maturidade e alargamento das conquistas dos modernistas da primeira geração.

A maturidade advinha do fato de que já não havia necessidade de escandalizar os meios culturais acadêmicos. Sem radicalismos e excessos, os poetas sentiam-se à vontade tanto para criar um poema com versos livres quanto para fazer um soneto, sem que isso significasse voltar ao Parnasianismo.

O alargamento se dava principalmente nos temas. Nas obras de Drummond, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Jorge de Lima, Murilo Mendes, Mário Quintana e Manoel de Barros encontramos o que de melhor a poesia brasileira já produziu em termos de abordagem social, religiosa, filosófica, sensual e histórica (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 240).

Temos dois breves comentários a respeito deste trecho. O *primeiro*, que esta descrição da chamada “Geração de 30” parece dialogar diretamente com a apresentação da mesma geração pela historiografia de José Aderaldo Castello (2004), razão pela qual reiteramos aqui a crítica que formulamos no segundo capítulo deste trabalho. Castello afirma que “Iniciados na carreira literária sob as sugestões diretas dos renovadores dos anos 20”, os autores deste grupo puderam estrear “livre das pressões dos debates literários” [da primeira geração] (2004, p. 245). Como já dissemos, tal compreensão nos soa um tanto quanto estanque, no entendimento de que as influências e mesmo constrangimentos (ou “pressões”) impingidos pela renovação modernista teriam arrefecido com o tempo, na perpetuação de uma ideia de ciclos ou arcos históricos (contra a qual se insurge a corrente da história a que se filia nossa eleição teórica). Em rasura à compreensão de Castello (2004) e, claro, de Cereja e Magalhães (2004), parece-nos que se trata de um procedimento de

incorporação/deglutição/reelaboração, mas não de declínio da agenda estética e política de nosso Modernismo dito heróico.

O *segundo comentário* a respeito do trecho de abertura da Unidade 3 de Cereja e Magalhães (2004) é que não nos parece adequada a afirmação de que “Nas obras de Drummond, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Jorge de Lima, Murilo Mendes, Mário Quintana e Manoel de Barros encontramos o que de melhor a poesia brasileira já produziu em termos de abordagem social, religiosa, filosófica, sensual e histórica” (p. 240); primeiramente, porque tais poetas não se restringem, do ponto de vista qualitativo, a essas cinco abordagens didaticamente colocadas; em segundo lugar, porque uma tal afirmação desconsidera toda a nossa imensa tradição lírica antecedente; por fim, porque não há uma equanimidade entre a produção poética desses autores.

Em outra ponta, parece-nos que a imagem utilizada como abertura da unidade também é equivocada (trata-se de uma fotomontagem assinada pelo artista plástico Aleksandr Rodtchenko). Embora, claro, tenha relação com o contexto de então, a escolha desta imagem parece desprezar por completo a situação brasileira e chamar muita atenção para o cenário internacional – o que, sem dúvida, não soa adequado em uma unidade que se dedica especificamente à poesia brasileira da chamada “Geração de 30”:

Unidade 3

A segunda fase do Modernismo. A poesia de 30



Fotomontagem (1920), do artista plástico russo Aleksandr Rodchenski.

Nas décadas de 1930 e 1940, a poesia brasileira vivia um de seus melhores momentos. Tratava-se de um período de maturidade e alargamento das conquistas dos modernistas da primeira geração.

A maturidade advinha do fato de que já não havia necessidade de escandalizar os meios culturais acadêmicos. Sem radicalismos e excessos, os poetas sentiam-se à vontade tanto para criar um poema com versos livres quanto para fazer um soneto, sem que isso significasse voltar ao Parnasianismo.

O alargamento se dava principalmente nos temas. Nas obras de Drummond, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Jorge de Lima, Murilo Mendes, Mário Quintana e Manuel de Barros encontramos o que de melhor a poesia brasileira já produziu em termos de abordagem social, religiosa, filosófica, sensual e histórica.

Imagem 10 – Página de abertura da Unidade 3 do terceiro volume de *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 240)

A página subsequente traz a epígrafe da unidade, assinada por Drummond (são os seguintes versos: “Em verdade temos medo. / Nascemos escuro. / As existências são poucas: / Carteiro, ditador, soldado. / Nosso destino, incompleto”) e a seção “Fique ligado! Pesquise!”, à qual o Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa 2009 assim se refere: “[trata-se de uma seção] que traz sugestões de leitura, filmes, músicas, sites da internet, visitas a museus e a instituições de pesquisa para aprofundar os conteúdos de literatura” (SECRETARIA, 2008, p. 24).

Ainda na mesma página vemos uma chamada, em formato de *box*, para a seção “Intervalo” que, na unidade em questão, propõe um projeto intitulado “Poesia e música” que visa a produção e apresentação de “um show

literomusical inspirado na obra de Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes e Cecília Meireles” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 241):

Em verdade temos medo.
Nascemos escuro.
As existências são poucas:
Carteiro, ditador, soldado.
Nosso destino, incompleto.

(Carlos Drummond de Andrade)

Fique ligado! Pesquise!

Para você conhecer mais sobre a poesia brasileira da geração de 30, sugerimos:

Vídeos

Orfeu, de Cacá Diegues, baseado na peça teatral *Orfeu da Conceição*, de Vinícius de Moraes; *Poeta de sete faces e O vestido*, de Paulo Thiago; *Crônica da cidade amada*, de Carlos Hugo Christensen, que reúne onze pequenas histórias tipicamente cariocas, baseadas em crônicas de Drummond, Paulo Mendes Campos, Fernando Sabino e outros.

Livros

Reunião, Corpo, De notícias e não notícias faz-se a crônica, de Carlos Drummond de Andrade (José Olympio); *As melhores poesias de Murilo Mendes*, *As melhores poesias de Cecília Meireles*, *As melhores poesias de Jorge de Lima* (Global); *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles (Nova Fronteira); *O poeta noturno*, de José Aderaldo Castelo (Companhia das Letras); *Vinícius de Moraes — Todas as letras* (Companhia das Letras).

Declamação/música

Ouçã os discos *Carlos Drummond de Andrade — Antologia poética* (Philips, 1979), que contém poemas declamados pelo próprio autor; *Amor poesia* (Som Livre), com poemas de Drummond declamados por Scarlet Moon e trilha sonora de Sacha Ambak; *História de dois amores* (Projeto Luz da Cidade), com declamação de Odete Lara; *Carlos Drummond de Andrade* (Projeto Luz da Cidade), com poemas declamados por Paulo Autran; *Reunião — O Brasil dizendo Drummond* (Projeto Luz da Cidade). Ouçã também o disco *O grande circo místico*, de Edu Lobo e Chico Buarque (Som Livre, 1983, e Velas, 1993), inspirado no poema homônimo de Jorge de Lima; CDs de Vinícius de Moraes e Toquinho, com músicas de ambos e poemas de Vinícius declamados por ele próprio.

Sites

Ouçã poemas de Drummond e Vinícius de Moraes declamados pelos próprios poetas nos sites:

- www.rhaiza.com.br/vinicius.htm
- www.rhaiza.com.br/drummond.ht

Outros sites:

- Sobre Drummond: • www.carlosdrummond.com.br
- Sobre Jorge de Lima: • www.secrel.com.br/poesia/jorge.html
- Sobre Murilo Mendes: • www.cemm.ufjf.br/
- Sobre Cecília Meireles: • www.secrel.com.br/poesia/ceciliameireles.html

Intervalo

Projeto: Poesia e música
Produção e apresentação de um show literomusical inspirado na obra de Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes e Cecília Meireles.

Imagem 11 – Epígrafe, seção “Fique ligado! Pesquise!” e *box* de chamada da seção “Intervalo” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 241)

Essas duas seções, de acordo com nossa prática docente, guardam uma ambivalência. De um lado, os professores gostam de que elas existam porque funcionam como um roteiro de pesquisa, para quando podem se aprofundar (no caso de “Fique ligado! Pesquise!”) e preparar aulas mais incrementadas, e porque ajudam na proposição de atividades que culminam em feiras culturais, projetos, exposições e aulas realizadas fora do espaço da sala (e às vezes fora do espaço da própria escola) (no caso de “Intervalo”). Contudo, alguns profissionais se ressentem quando determinados alunos, por conta própria, seguem as indicações de pesquisa e terminam por trazer para a sala de aula

informações desconhecidas pelos docentes. Sentem-se como se estivessem sendo cobrados, pelos estudantes, a saber tudo sobre aquele assunto em foco: e a negociação do impasse é, por vezes, bastante delicada. Por isso, alguns professores “passam batido” pelas páginas de abertura da unidade e outros “perdem tanto tempo” explorando-as que o conteúdo interno da unidade termina em segundo plano.

Durante nossa atuação no ensino médio, tanto na rede pública como na rede privada, ouvimos de diversos colegas que gostavam muito de *Português: Linguagens* como fonte de consulta para a preparação de suas aulas, mas não como livro-texto de seus alunos: vários achavam o livro didático em análise muito “difícil” e às vezes “erudito”; em algumas ocasiões ouvimos que era um livro “feito para menino de escola particular, porque menino de escola pública não dá conta”. Uma das razões para esse tipo de compreensão, acreditamos, talvez seja a riqueza de diálogos intersemióticos que o livro propõe (a começar pelas seções “Fique ligado! Pesquise!” e “Intervalo”), pois entendemos que tais diálogos pressupõem o pertencimento a determinadas comunidades de interpretação, às quais, de fato, muitos professores e muitos estudantes brasileiros não têm acesso garantido. Contudo, parece-nos altamente preocupante a perpetuação desse tipo de representação cultural, pois, certamente, remete para práticas culturais que têm por pano de fundo a perpetuação de desigualdades e assimetrias de toda a ordem.

No caso da escola pública, principalmente, fica, sim, (ainda) mais difícil para o professor passar para os alunos um ou mais dos vídeos sugeridos nessas aberturas das unidades, pois, via de regra, é ele mesmo quem tem que arcar com os custos da locação (ou da “pirateação”) do material – isso quando a escola dispõe de equipamentos que permitam a exibição. O mesmo ocorre quando há algum roteiro de filme entremeando capítulos, ou a sugestão, no manual do professor, de exibição/exploração de determinadas reproduções de obras visuais (normalmente, pinturas). É difícil também localizar o material fonográfico sugerido, principalmente nas cidades que estão distantes dos

grandes centros urbanos. Contudo, a despeito dessas dificuldades, é altamente enriquecedor que os estudantes e professores ao menos saibam que determinadas fontes de pesquisa existem e podem ser exploradas no aprofundamento do assunto.

Nas nossas experiências como professora do ensino superior, com turmas de Estágio Supervisionado, percebemos que diversos professores finalistas das licenciaturas em Letras tinham – como já aventavam os experientes professores que atuam na educação básica, em relação aos estudantes de ensino médio – dificuldade em compreender os exercícios propostos pelos autores Cereja e Magalhães, mesmo quando dispunham do manual do professor ou do guia de respostas para se basear. Nossa hipótese é que, depois de uma recorrente prática escolar de copiar do livro-texto respostas já previstas por questionários inócuos, os estudantes (mesmo os que chegam ao ensino superior) têm dificuldade em lidar com questões que exijam que estabeleçam relações menos óbvias entre o conteúdo-base e um universo cultural mais amplo.

O capítulo 24 (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 242) traz como título “A poesia de 30. Carlos Drummond de Andrade”. A primeira imagem apresentada é uma reprodução da tela “Visão interna – agonia”, de Ismael Nery, poeta e pintor da geração de 1930. Parece-nos que a principal relação estabelecida entre o texto visual e o texto verbal é de ordem contextual (no sentido de histórica), já que no quadro se expõem as vísceras de um sujeito sem rosto. Contudo, “Visão interna” parece-nos bem mais ajustado ao conteúdo do capítulo que “Namorados”, também de Ismael Nery, que ilustrava a abertura do capítulo correspondente em *Literatura Brasileira* (CEREJA; MAGALHÃES, 2000, p. 440):



Imagem 12 – Abertura do capítulo 24 (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 242):
edição em análise de *Português: Linguagens*

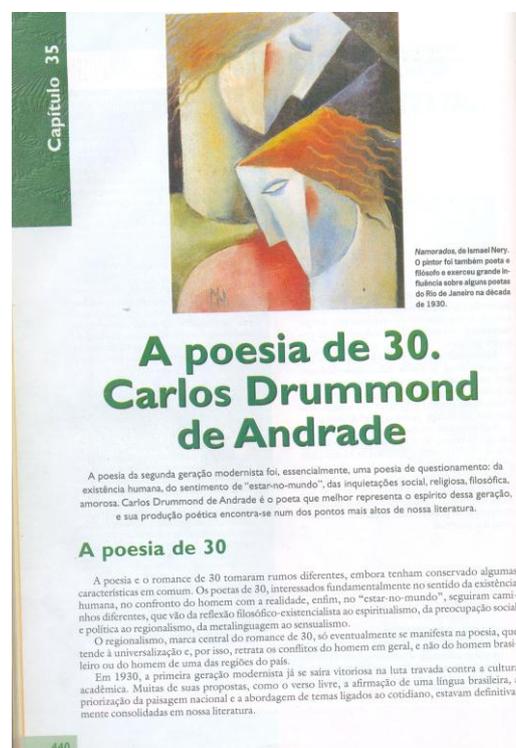


Imagem 13 – Abertura do capítulo 35 (CEREJA; MAGALHÃES, 2000, p. 242):
edição mais antiga, de *Literatura Brasileira*

O texto verbal da abertura do capítulo 24 do terceiro volume de *Português: Linguagens*, no qual centramos nossas análises, dá conta de que

A poesia da segunda geração modernista foi, essencialmente, uma poesia de questionamento: da existência humana, do sentimento de “estar no mundo”, das inquietações social, religiosa, filosófica, amorosa. Carlos Drummond de Andrade é o poeta que melhor representa o espírito dessa geração e sua produção poética constitui um dos pontos mais altos da nossa literatura (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 242).

Quando se afirma que Carlos Drummond de Andrade é o poeta que “melhor representa o espírito” de uma geração que se caracteriza pelo questionamento “da existência humana, do sentimento de ‘estar no mundo’, das inquietações social, religiosa, filosófica, amorosa” (p. 242), indiretamente se faz menção à noção de “poesia corrosiva”, defendida por Luiz Costa Lima (1995) e retomada em nossa apresentação da poesia drummondiana tal qual inventada pelos estudos literários. A própria expressão “estar no mundo” remete diretamente à produção poética de Drummond e aos traços apontados por sua crítica, pois, no entendimento de, por exemplo, Affonso Romano de Sant’Anna (1980, 1992), a poesia drummondiana se organiza em três momentos distintos: eu menor que o mundo, eu maior que o mundo, eu igual ao mundo – em proximidade com a leitura de José Miguel Wisnik (2005) para a importância da palavra mundo na produção literária do itabirano. Por outro lado, quando se afirma que a produção poética drummondiana “constitui um dos pontos mais altos da nossa literatura” (p. 242), vemos uma semelhança com aquilo que Francisco Achcar (2000), por exemplo, sinaliza: o lugar ímpar da poesia de Carlos Drummond de Andrade, a despeito de sua irregularidade e das divergências da crítica a respeito de quais seriam seus momentos mais luminosos.

Contudo, nesse breve trecho extraído do livro didático, cumpre ainda mostrar que retoma e amplia a própria abertura da unidade. Dessa retomada e ampliação daquilo que fora dito na abertura da unidade (a de número 3) em que este capítulo (o de número 24) está inserido é que, em um movimento de

espiral (prometido no Manual do Professor e ressaltado no Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa, 2009), se resgata o estudo empreendido em páginas anteriores, do romance social de 30. O livro didático assim se expressa:

A poesia e o romance de 30 tomaram rumos diferentes, embora tenham conservado algumas características em comum. Os poetas da década de 1930, interessados fundamentalmente no sentido da existência humana, no confronto do homem com a realidade, enfim, no “estar-no-mundo”, seguiram caminhos diferentes. Assim, sem privilegiar o regionalismo, buscaram uma abordagem mais universal, que vai da reflexão filosófico-existencialista ao espiritualismo, da preocupação social ao regionalismo, da metalinguagem ao sensualismo (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 242).

Na página seguinte, é proposta uma atividade de leitura do poema “Quadrilha”, que pertence ao livro de estréia de Drummond, publicado em 1930:

Leitura

O poema que segue pertence ao livro *Alguma poesia*, de Carlos Drummond de Andrade, publicado em 1930.

Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João fez 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.

Carlos Drummond de Andrade, *Resistência*, 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980, p. 19.



Carlos (19), obra de 1920 de Lászar Segall.

7. Livres da necessidade de combater o academicismo parnasiano, os poetas da geração de 30 incorporaram em suas produções as conquistas formais por que tinham se empenhado os primeiros modernistas e sentiram-se à vontade para retomar algumas posturas antes rejeitadas. Dos procedimentos formais da poesia de 22 relacionados a seguir, quais deles também podem ser observados em “Quadrilha”?

- verso livre
- falta de pontuação
- simultaneidade de imagens; *flashes* da realidade; fragmentação
- logismo
- linguagem simples, coloquial, prosaica

2. O poema “Quadrilha” aborda um tema caro à tradição poética: o amor e o relacionamento amoroso. A originalidade do poema está na forma como o tema é tratado.

- a) Com que tipo de visão o poeta aborda esse tema no poema: com uma visão crítica, irônica ou trágica?
- b) Resuma a ideia central do poema: De acordo com o texto, o que é o amor ou o relacionamento amoroso?
- c) Essa visão de amor pode ser considerada uma visão moderna? Por quê?

3. O título do poema é “Quadrilha”.

- a) Considerando o modo como se dança a quadrilha nas festas juninas, principalmente a disposição e o movimento dos pares, estabeleça relações entre o poema e a quadrilha das festas juninas.
- b) Observe os dois enunciados a seguir: o primeiro constituído pelas duas primeiras orações do primeiro período do poema, e o segundo equivalente a uma situação em que existisse correspondência amorosa entre os amantes. Depois compare a função sintática dos termos que compõem os enunciados.

João amava Teresa que (Teresa) amava Raimundo
sujeito VTD OD sujeito VTD OD

João amava Teresa que (Teresa) amava João
sujeito VTD OD sujeito VTD OD

Outras quadrilhas

Na canção *Flor da idade*, Chico Buarque retoma e recria o poema “Quadrilha”, de Drummond. Na canção haveria esperança para o amor entre Carlos e Doris? Mês um trecho da letra:

Carlos amava Doris que amava
Lia que amava Léa que amava Paulo /
Que amava Juca que amava Doris que
amava Carlos que amava Doris / Que
amava Rita que amava Dito que amava
Rita que amava Dito que amava Rita
que amava / Carlos amava Doris que
amava / a filha que amava Carlos que
amava Doris que amava toda a
quadrilha.

243

Imagem 14 – Parte da seção “Leitura” do capítulo 24 (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 243).

As propostas de análise do poema drummondiano nos parecem pertinentes, em sintonia com a inspiração teórico-metodológica do livro; se temos algo a criticar, é que o texto literário seja “ilustrado” pela tela “Casal (II)”, de Lasar Segall, já que a obra visual trata da angústia, que surge figurativizada com os dois personagens recortados pela estética cubista. Evidentemente não vemos aqui nenhum problema com a tela segalliana, mas com a associação entre dois objetos artísticos de propostas tão díspares. Nesse sentido, o texto visual e o verbal não compõem um todo que enriquece a experiência de leitura intersemiótica do aluno, mas, ao contrário, instituem uma espécie de confusão interpretativa. Como já sinalizamos em capítulos anteriores, o estudante de ensino médio, se discorda (como nós discordamos) da associação entre o poema drummondiano e a tela de Segall, contudo, vê-se coagido/constrangido em sua leitura, pois se sabe um “leitor em formação” que ainda não goza do mesmo prestígio, como leitor, que seu professor ou que o(s) autor(es) do livro didático. A continuação do capítulo 24 é assim:

- Troque idéias com os colegas: Por que a observação de quem é sujeito e quem é objeto em “João amava Teresa que amava Raimundo” confirma sua resposta anterior?
4. O poema “Quadrilha” é leve e bem-humorado. Apesar disso, ele é reflexivo? Justifique sua resposta.
 5. Com base na leitura desse poema, que mudanças você identifica na poesia de 30, em relação à poesia de 22?

A poesia de 30

Em 1930, a vitória da primeira geração modernista na luta travada contra a cultura acadêmica já estava consolidada. Muitas de suas propostas, como o verso livre, a afirmação de uma língua brasileira, a priorização da paisagem nacional e a abordagem de temas ligados ao cotidiano, estavam definitivamente consolidadas em nossa literatura.

A segunda geração modernista, livre do compromisso de combater o passado, manteve muitas das conquistas da geração anterior, mas também se sentia inteiramente à vontade para voltar a cultivar certos recursos poéticos que o radicalismo da primeira geração tornara objeto de desprezo, tais como os versos regulares (metrificadas), a estrofação criteriosa e as formas fixas, como o soneto, a balada, o rondó, o madrigal.

Não se trata de uma geração antimodernista no interior do próprio Modernismo. Pelo contrário, esses poetas levaram adiante o projeto de liberdade de expressão dos seus antecessores, a ponto até de se permitirem empregar as formas utilizadas pelos clássicos. Por isso não é de causar espanto que grandes autores do verso livre desse período, como Manuel Bandeira (da primeira geração), Murilo Mendes, Jorge de Lima, Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes e Mário Quintana tenham sido também excelentes sonetistas.

Carlos Drummond de Andrade: um bruxo com amor

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) é considerado por alguns críticos o principal poeta brasileiro do século XX, um desses escritores que aparecem de tempos em tempos e conseguem apreender e refletir poeticamente as inquietudes de uma época, tal qual um Camões ou um Fernando Pessoa.

Mineiro de Itabira, Drummond proveio de família ligada às tradições da região, ou seja, de fazendeiros e mineradores. Formou-se em Farmácia, mas nunca exerceu a profissão. Dedicou-se ao jornalismo e ingressou no funcionalismo público, que lhe garantiu a sobrevivência. Em 1925, foi um dos fundadores de *A Revista*, publicação modernista de Belo Horizonte. Em 1928 em perfeita sintonia com a irreverência do grupo modernista de São Paulo, Drummond publicou na *Revista de Antropofagia*, provocando escândalo, este conhecido poema:



Drummond de Andrade retratado por Portinari.

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.

(*Revista*, 10, ed. Rio de Janeiro, I. Olympio, 1980, p. 12.)

Os bruxos

A expressão “um bruxo com amor” foi tomada de empréstimo de um poema de Drummond assim intitulado e dedicado a Machado de Assis, um dos autores favoritos do poeta. Por várias vezes Drummond foi comparado a Machado, por causa da ironia que marca a obra de ambos. Drummond, tal qual seu mestre, não deixa de ser igualmente um bruxo, um bruxo das palavras e das idéias. E também cheio de amor, embora esse sentimento seja às vezes abalado por seu racionalismo e por sua consciência sempre vigilante.

Imagem 15 – Continuação do capítulo 24 (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 244).

Para o delineamento do Drummond inventado pelo livro didático parece-nos interessante atentar à quarta questão da atividade proposta: “4. O poema ‘Quadrilha’ é leve e bem-humorado. Apesar disso, ele é reflexivo? Justifique sua resposta.” (p. 244). Temos implícita aí a ideia de que leveza e bom-humor frequentemente não se conjugam com reflexividade (num evidente e ideologicamente interessado estereótipo), mas que, no entanto, neste poema de Drummond isso ocorre. Note-se que se resgata, assim, a leitura instituída pela crítica (principalmente de Mário de Andrade a Sérgio Buarque de Holanda), como vimos, de que Drummond seja “mestre consumado na arte de misturar os contrários” (HOLANDA, 1996, p. 465).

Notemos também que, ainda nesta página (p. 244), o livro didático “responde” à última questão proposta na atividade de “Leitura” (p. 243-244), a saber, “5. Com base na leitura desse poema, que mudanças você identifica na poesia de 30, em relação à poesia de 22?”:

Em 1930, a vitória da primeira geração modernista na luta travada contra a cultura acadêmica já estava consolidada. Muitas de suas propostas, como o verso livre, a afirmação de uma língua brasileira, a priorização da paisagem nacional e a abordagem de temas ligados ao cotidiano, estavam definitivamente consolidadas em nossa literatura.

A segunda geração modernista, livre do compromisso de combater o passado, manteve muitas das conquistas da geração anterior, mas também se sentia inteiramente à vontade para voltar a cultivar certos recursos poéticos que o radicalismo da primeira geração tornara objeto de desprezo, tais como os versos regulares (metrificados), a estrofação criteriosa e as formas fixas, como o soneto, a balada, o rondó, o madrigal (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 244).

Percebemos também neste trecho a estrutura em espiral da apresentação didática dos conteúdos, pois: retoma as afirmações de abertura da unidade e do capítulo; relembra ao estudante quais eram as principais propostas da primeira geração modernista (conteúdo abordado na unidade anterior); e relembra quais eram os recursos poéticos desprezados por aquela mesma geração. Em seguida, antecipando-se a uma má leitura do texto do capítulo até

então apresentado (e minimizando/restringindo essa possibilidade), o parágrafo seguinte tem o cuidado de advertir que “Não se trata de uma geração antimodernista no interior do próprio Modernismo. Pelo contrário” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 244).

A partir daqui é que propriamente se inicia a análise do que é dito no capítulo 24 da unidade 3 do terceiro volume de *Português: Linguagens*, especificamente sobre Drummond. O título desta parte do capítulo é “Carlos Drummond de Andrade: um bruxo com amor”, em diálogo intertextual com a expressão cunhada pelo poeta itabirano em poema dedicado a Machado de Assis, conforme se lê no *box* lilás à direita da página 244. No referido *box*, mais uma vez se reafirma a habilidade do poeta em “misturar os contrários”, já que é apresentado como um bruxo “cheio de amor”, “embora esse sentimento seja às vezes abafado por seu racionalismo e por sua consciência sempre vigilante” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 244).

Outro dado que merece atenção é que se tenta irmanar, do ponto de vista discursivo, Drummond aos maiores escritores de língua portuguesa em todos os tempos: Luís de Camões, Fernando Pessoa e Machado de Assis. No *box* que analisávamos, afirma-se que “Drummond foi comparado a Machado, por causa da ironia que marca a obra de ambos”; no parágrafo imediatamente inferior ao título “Carlos Drummond de Andrade: um bruxo com amor”, afirma-se que “é considerado por alguns críticos o principal poeta brasileiro do século XX, um desses escritores que aparecem de tempos em tempos e conseguem apreender e refletir poeticamente as inquietudes de uma época, tal qual um Camões ou um Fernando Pessoa” (p. 244).

Na sequência, passa-se à enumeração de dados biográficos entremeados pelo poema “No meio do caminho”. Exige análise a afirmação de que “Na década de 1940, [Drummond] foi simpatizante da causa socialista [...] [mas que] Da década de 1950 em diante, o ceticismo político passou a marcar sua vida” (p. 245). Conforme a apresentação que fizemos não apenas da vida e obra de

Drummond, mas, principalmente das leituras críticas de sua produção poética, não parece ajustado que se segmente a vida e a produção literária do autor em questão de modo tão estanque e dicotômico. Vimos que o poeta visou, em toda a sua trajetória, dialogar com seu “tempo presente”, razão pela qual não parece coerente reduzir suas opções estético-epistemológicas a meras questões individuais ou subjetivas. Outra questão a ser destacada é que quando se afirma que o “ceticismo político passou a marcar sua vida” se imiscui aí a ideia de que arte e política podem ser dissociados, como se fossem pólos distintos da experiência humana – opinião de que, veementemente, discordamos.

A abertura da seção intitulada “Obra” ressalta a produção em prosa de Drummond, contudo afirma que “[...] Apesar da qualidade desse material, daremos ênfase ao estudo de sua poesia, gênero em que o escritor mais se destacou” (p. 245). Em sua organização, o capítulo de Cereja e Magalhães (2004, p. 242-251) sob exame se apropria da leitura crítica de José Guilherme Merquior (1976), que organiza a produção de Carlos Drummond de Andrade em quatro fases (*gauche*: 1930; social: 1940-45; do “não”: 1950-60; e da memória: 1970-80), conforme mostramos quando discutimos a invenção de Drummond pela crítica literária.

São apresentados como pertencentes à “fase *gauche*” os livros *Alguma poesia* (1930) e *Brejo das Almas* (1934), no quais “ainda podem ser encontrados certos recursos que se associam à primeira geração modernista” (p. 245). Para caracterizar essa fase, o livro didático afirma que “[...] A palavra *gauche*, do francês, significa ‘lado esquerdo’. Aplicada ao ser humano, significa aquele que se sente às avessas, torto, que não consegue estabelecer uma comunicação com a realidade” (p. 245). Parece-nos que é no mínimo redutor se pensar que toda a produção dessa fase (que põe em exame questões de grande vulto como a brasilidade, o nacionalismo, o corpo, a religiosidade, a política de favor, etc. – como vemos tanto em *Alguma poesia*, quanto em *Brejo das Almas*) “não consegue estabelecer uma comunicação com a realidade” (p. 245): esse tipo de afirmação vem mais uma vez – de modo certamente interessado – dissociar

estética e ética, poética e política. Depois, o próprio livro termina por confundir seu leitor, quando afirma que “Embora o *gauche* afirme que ‘a poesia é incomunicável’, é ela que estabelece a mediação entre o eu e o mundo, e talvez a saída, a única esperança, para ele, seja cantar o próprio canto ou cantar o silêncio, isto é, cantar o canto que não existe” (p. 246).

Surgem como imagens associadas à apresentação da primeira fase da poesia drummondiana uma autocaricatura; a capa do livro de cartas trocadas entre Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade, intitulado *Carlos & Mário*; uma fotografia de Drummond bastante jovem, de óculos e bigode; e uma outra autocaricatura. Todas essas imagens sinalizam para a juventude o poeta, pois a postura de autocaricaturar-se é herdeira de uma concepção subjetiva do modernismo de primeira hora; também as cartas trocadas entre Carlos e Mário são resultado de um tempo em que o poeta mineiro pedia, como um iniciante, conselhos ao autor paulista já consagrado; por fim, a imagem do poeta de óculos e bigode é uma alusão à quarta estrofe do “Poema de sete faces”.

Nas páginas 248 e 249, *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2004) apresenta a fase “social” do poeta. Principia afirmando que “*Sentimento do mundo* (1940), o terceiro livro de Drummond, marca uma sensível mudança na orientação da poesia do autor” (p. 248) e traz, a seguir, um comentário do próprio poeta, sem, contudo, dar a referência de onde foi colhido:

Meu primeiro livro, *Alguma poesia* (1930), traduz uma grande inexperiência do sofrimento e uma deleitação ingênua com o próprio indivíduo. Já em *Brejo das almas* (1934), alguma coisa se compôs, se organizou; o individualismo será mais exacerbado, mas há também uma consciência crescente de sua precariedade e uma desaprovação tácita da conduta (ou falta de conduta) espiritual do autor. Penso ter resolvido as contradições elementares de minha poesia num terceiro volume, *Sentimento do mundo* (1940) (Carlos Drummond de Andrade, *apud* CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 248).

Dialogando explicitamente com este comentário, o livro didático traz ainda um trecho de entrevista concedida por Drummond, em 1945, ano em que termina a Segunda Guerra Mundial e em que é publicado *A rosa do povo*:

Para que se pudesse dizer que esse conflito não foi em vão e veio beneficiar a humanidade, seria preciso que esse amanhã, de que estamos ainda num sombrio princípio de aurora, trouxesse melhores condições de vida, habitação, cultura, subsistência para todos os homens, sem distinções nem discriminações, quaisquer que elas fossem. Que às bibliotecas fosse permitido o acesso aos que têm os pés descalços... (Carlos Drummond de Andrade, *apud* BRAYNER, 1978, p. 32).

Em seguida, afirma-se, em diálogo com a leitura crítica de Antonio Candido, exposta no segundo capítulo deste trabalho, que quando Drummond afirma ter resolvido as “contradições elementares de sua poesia” está-se referindo aos embates (ou “inquietudes”) entre o eu e o mundo. Essa resolução dos conflitos entre eu-mundo seria resultado da percepção de que o “gauchismo não lhe é exclusivo, é universal” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 248). Assim, “em vez de o eu se excluir do mundo, tenta transformá-lo e garantir nele o seu espaço” (p. 248). Exemplificando essa fase, o livro didático traz o poema “José”. Ao seu lado, temos uma reprodução de “Você faz parte II”, de Nelson Leirner, cuja relação com o poema não nos foi possível estabelecer.

Na sequência, apresentam-se a terceira e a quarta fases da poesia drummondiana. A terceira fase, retomando a *História concisa da literatura brasileira*, de Alfredo Bosi, é intitulada como a do “signo do não”, já que a poesia de Drummond, de 1945 em diante, teria começado a seguir duas orientações: “[...] de um lado, a poesia reflexiva, filosófica e metafísica, em que, com frequência, aparecem os temas da morte e do tempo; de outro, a poesia nominal, com tendências ao Concretismo, em que se destaca a preocupação com recursos fônicos, visuais e gráficos do texto” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 249). A quarta fase, por sua vez, é apresentada como o “tempo de memória”, já que “A produção poética de Drummond nas décadas de 1970 e 1980 dá amplo destaque ao universo da memória”, pela retomada de temas

como “a infância, Itabira, o pai, a família, a piada, o humor cotidiano, a auto-ironia” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 250).

Por fim, na seção intitulada “Antologia”, aparecem os poemas “Mãos dadas” e “A ilusão do migrante”, ladeadas por uma das ilustrações de Milton Dacosta para “uma das obras de Drummond”. Contudo, o que o livro didático omite é que a obra de que se extraiu a ilustração de Dacosta é *O amor natural*, livro póstumo de poemas eróticos. Como vimos, na edição de 1995 de *Literatura Brasileira*, dos mesmos autores, havia um trecho de poema deste livro, que foi suprimido nas edições posteriores.

Vimos até aqui que, o tempo todo, implícita ou explicitamente, o livro didático analisado dialoga diretamente com a crítica e a historiografia literárias a respeito da produção poética de Carlos Drummond de Andrade, repetindo, por vezes, leituras que mereceriam um redimensionamento que levasse em conta as conquistas teóricas dos últimos anos. No entanto, nossos resultados contrariam parcialmente o que supunham nossas hipóteses.

Dissemos, ao apresentá-las que haveria um Drummond apresentado aos alunos do ensino médio pelo livro didático de língua portuguesa e literatura que nem sempre coincidiria com o Drummond da historiografia e da crítica literária. Porém, nos parece que o Drummond inventado pelo livro didático coincide, sim, com o Drummond da crítica e da historiografia, ainda que o discurso do livro didático deva ser, necessariamente, muito mais sintético. Porém, o que não nos parece coincidir é o Drummond apreendido da efetiva leitura de seus poemas com o Drummond inventado pela crítica, pela historiografia e pelo livro didático, embora guardem, evidentemente, pontos luminosos de análise e síntese.

Dissemos também que o livro didático de ensino médio talvez apresentasse retoricamente uma desmistificação, mas, ao mesmo tempo, e com ainda mais incisividade, uma decantação do literário e do poético, em desarticulação com

o campo da vida, do histórico e do social. A seleção de textos veiculada pelo livro didático de ensino médio não passaria de uma colcha de retalhos mal cerzida, pálida cópia do discurso potente que se insubordina contra a categorização e o enquadramento. Parece-nos, depois de todo o percurso, que o livro didático continua, sim, submetendo-se aos ditames de uma articulação diretiva e condicionante entre contexto (como representação) e obra literária. Esse traço nos parece ser evidente na leitura que apresentamos de Cereja e Magalhães (2004). Parece-nos ainda que o livro didático apresente, sim, uma seleção interessada e esquisita da produção poética de Drummond: os textos todos parecem atender ao propósito de inventar um Drummond unitário, monolítico, quando, na realidade, o texto-base do capítulo analisado tenta dar mostras de que esse mesmo Drummond é multifacetado. Discordamos, porém, da organização da poesia de Drummond em quatro fases estanques, coisa que não fez nem mesmo José Guilherme Merquior (1976), que propôs essa segmentação.

Supúnhamos, ainda, que o livro didático de ensino médio apresentasse o poeta Carlos Drummond de Andrade como ícone do modernismo brasileiro, e, ainda, como um poeta multifacetado, todavia, cristalizado a partir de noções como *gauche*, *humour*, ironia e irreverência formal (versos brancos e livres, vocabulário não-poético, antibeletismo e antiacademicismo, destruição de clichês, etc.) – traços estes colados à primeira fase de sua produção, conforme assinalam a crítica e a historiografia canônica acerca de sua poética. Essa hipótese, como vimos, se confirma, pois a terceira e a quarta fases recebem atenção muito menor, e mesmo a segunda fase é pontuada por observações que, de um lado, a contrapõem à primeira fase, e, de outro lado, indicam o “absenteísmo” das fases seguintes, reduzindo a fase social a um engajamento ocasional.

Apenas a título de curiosidade, empreendemos nos quadros a seguir uma síntese da avaliação que realizamos de outros livros didáticos de língua portuguesa e literatura destinados ao ensino médio, a fim de confrontarmos os

resultados obtidos na análise de Cereja e Magalhães (2004). São livros que dispúnhamos em nosso acervo pessoal e todos eles foram fartamente utilizados pelas escolas públicas e privadas em seus contextos de publicação. Todos tiveram (e alguns ainda têm) reedições e reimpressões sucessivas, o que atesta, também, sua representatividade.

a) Anos de 1960-1980

1. Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação	FERREIRA, Delson Gonçalves. <i>Língua e literatura luso-brasileira</i> . 7. ed. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1967.
2. Formação e experiência profissional dos autores e filiação teórico-epistemológica	Delson Gonçalves Ferreira é diplomado pelo Instituto Salesiano de Pedagogia e Filosofia de Lorena, São Paulo, diplomado em língua francesa com menção honrosa pela Alliance Française, bacharel em Direito pela Faculdade de Direito da UFMG, professor do Curso Champagnat, professor de Ensino Secundário da UFMG e professor do Colégio Universitário da UFMG (os dados biográficos foram encontrados no próprio livro didático, estando atualizados, portanto, até o ano de 1967).
3. Perfil biográfico e artístico de CDA: conteúdo explícito	O livro didático expõe como dado biográfico básico de Carlos Drummond de Andrade, além de data e local de nascimento, apenas que era poeta e cronista, além de caracterizá-lo como um “espírito reservado”. Afirma que Drummond é considerado um dos maiores nomes do Modernismo.
4. Perfil biográfico e artístico de CDA: modo de apresentação (por exemplo, tópicos, narrativa etc.)	O perfil biográfico de Drummond é apresentado num pequeno parágrafo, seguido da listagem de suas obras.
5. Traços estilísticos e estéticos valorizados ou ressaltados (ou então, se for o caso, silenciados)	O livro põe em relevo a concisão da poesia de Carlos Drummond de Andrade, considerando-a “desencarnada de forma como o

	autor”.
6. Tipos de exercícios mais recorrentes (localizar informações, interpretação, articulação intertextual, análise formal etc.)	Não há exercícios relacionados ao poeta.
7. Obras ou fragmentos mencionados	Nenhuma obra ou fragmento mencionados.
8. Obras ou fragmentos diretamente abordados (explorados no texto do livro ou nos exercícios)	Não houve abordagem de textos do autor.
9. Presença/ausência e tipos de imagens no capítulo ou trecho dedicado a CDA	Não há imagens relacionadas a Carlos Drummond de Andrade.
10. Outras observações pertinentes	Na parte dedicada à bibliografia de Carlos Drummond de Andrade, tendo como data-limite o ano de 1967, estão relacionadas as seguintes obras: <i>Confissões de Minas</i> (1944), <i>O Gerente</i> (1945), <i>Veja Escritores Brasileiros Contemporâneos</i> (1960), <i>Antologia poética</i> (1962) e <i>Carlos Drummond de Andrade</i> (1964).

Quadro 03 – Síntese da abordagem da poesia de Carlos Drummond de Andrade em Ferreira (1967)

1. Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação	TUFANO, Douglas. <i>Estudos de literatura brasileira</i> . 4. ed. São Paulo: Moderna, 1988.
2. Formação e experiência profissional dos autores	Douglas Tufano é licenciado em Letras e Pedagogia pela Universidade de São Paulo.
3. Perfil biográfico e artístico de CDA: conteúdo explícito	O livro didático em pauta traz como informações biográficas básicas de Carlos Drummond de Andrade os locais e datas de nascimento e falecimento, além do fato de ele ter sido um dos fundadores de <i>A Revista</i> (1925), considerando-o o mais importante poeta do Modernismo. Registra as

	principais obras publicadas tanto de poemas como de prosa no período que começa em 1930 (<i>Alguma poesia</i>) e termina em 1984 (<i>Corpo e Boca de luar</i>).
4. Perfil biográfico e artístico de CDA: modo de apresentação (por exemplo, tópicos, narrativa etc.)	Texto narrativo dividido em dois tópicos, “O poeta” e “O prosador”, constando em cada um deles as principais características e obras de Carlos Drummond de Andrade.
5. Traços estilísticos e estéticos valorizados ou ressaltados (ou então, se for o caso, silenciados)	No tópico “O poeta” valoriza-se a visão crítica da realidade social (expressada quase sempre por meio do humor e da ironia), o desencanto com relação à vida, a participação na sociedade através da poesia e os laços familiares. Já em “O prosador” é destacada o agudo senso de observação de Carlos Drummond de Andrade e a sua atenção aos fatos corriqueiros para extrair deles matéria para crônicas.
6. Tipos de exercícios mais recorrentes (localizar informações, interpretação, articulação intertextual, análise formal etc.)	Numa seção intitulada “Textos para análise”, encontramos 24 exercícios que abordam dois poemas de Carlos Drummond de Andrade. A grande maioria das questões envolve a interpretação dos textos citados, havendo também casos pontuais de exercícios que discutem aspectos formais e linguísticos dos poemas e outros que exigem a localização de informações nas obras.
7. Obras ou fragmentos mencionados	São mencionados cinco textos de Carlos Drummond de Andrade: os poemas “Mãos dadas” e “O homem; as viagens” mais três trechos sem títulos.
8. Obras ou fragmentos diretamente abordados (explorados no texto do livro ou nos exercícios)	Os três trechos sem títulos foram inseridos no tópico “O poeta” sendo utilizados para exemplificar características e fases citadas (desencanto com relação à vida, visão desolada e laços familiares); os poemas “Mãos dadas” e “O homem; as viagens” aparecem na

	seção “Textos para análise” com uma série de exercícios para cada um.
9. Presença/ausência e tipos de imagens no capítulo ou trecho dedicado a CDA	São encontradas duas imagens, ambas em preto e branco: a primeira, com data de 1966, retrata Carlos Drummond de Andrade com os escritores Vinicius de Moraes, Manuel Bandeira, Mário Quintana e Paulo Mendes Campos; a segunda, sem data, traz somente Drummond.

Quadro 04 – Síntese da abordagem da poesia de Carlos Drummond de Andrade em Tufano (1988)

b) Anos de 1990

1. Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação	MAIA, João Domingues. <i>Literatura: textos & técnicas</i> . 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.
2. Formação e experiência profissional dos autores e filiação teórico-epistemológica	João Domingues Maia é doutor e mestre em Letras pela PUC do Rio de Janeiro, especialista em Linguística e em Teoria da Literatura pela UFRJ, professor do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, assessor especial da Fundação Biblioteca Nacional e ex-professor da Universidade de Nantes (França) e da PUC do Rio de Janeiro (os dados biográficos foram encontrados no próprio livro didático, estando atualizados, portanto, até o ano de 1996).
3. Perfil biográfico e artístico de CDA: conteúdo explícito	Constam apenas os anos de nascimento e falecimento de Carlos Drummond de Andrade, além de algumas de suas publicações entre 1930 e 1984, considerando-o também como o maior poeta brasileiro do século XX.
4. Perfil biográfico e artístico de CDA: modo de apresentação (por	É apresentado em formato de texto narrativo.

exemplo, tópicos, narrativa etc.)	
5. Traços estilísticos e estéticos valorizados ou ressaltados (ou então, se for o caso, silenciados)	O livro didático relaciona características a algumas obras de Drummond: o relato da vida cotidiana, paisagens, lembranças e certo pessimismo em <i>Alguma poesia</i> ; acentuação do humor, sentimento de decepção e amargura em <i>Brejo das almas</i> ; solidarização diante do horror da guerra, direcionamento de foco para o próprio tempo em <i>Sentimento do mundo</i> ; destaque para o medo, a angústia, a náusea, a guerra e a solidão do homem em <i>A rosa do povo</i> ; os últimos livros, no entanto, retornam as temáticas anteriores, as reflexões sobre o fazer poético, o sensualismo e o erotismo. Por meio do poema “Quadrilha”, ressaltam-se características como a temática do inesperado, do absurdo, além do humor, da ironia e de aspectos formais como verso livre e linguagem coloquial.
6. Tipos de exercícios mais recorrentes (localizar informações, interpretação, articulação intertextual, análise formal etc.)	Não há exercícios relacionados à obra de Carlos Drummond de Andrade.
7. Obras ou fragmentos mencionados	O livro menciona apenas o poema “Quadrilha”.
8. Obras ou fragmentos diretamente abordados (explorados no texto do livro ou nos exercícios)	O único poema citado, “Quadrilha”, aparece como exemplificação de algumas características de Carlos Drummond de Andrade mencionadas.
9. Presença/ausência e tipos de imagens no capítulo ou trecho dedicado a CDA	Há uma única foto, sem data, de Carlos Drummond de Andrade.

Quadro 05 – Síntese da abordagem da poesia de Carlos Drummond de Andrade em Maia (1996)

1. Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação	FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. <i>Língua e literatura</i> . 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
2. Formação e experiência profissional dos autores e filiação teórico-epistemológica	Carlos Emílio Faraco é licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo; Francisco Marto Moura é licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo e professor de redação do Núcleo de Atendimento e Consultoria em Educação (os dados biográficos foram encontrados no próprio livro didático, estando atualizados, portanto, até o ano de 1999).
3. Perfil biográfico e artístico de CDA: conteúdo explícito	Além dos dados básicos como data e local de nascimento, o livro didático aponta algumas informações relevantes como a formação em Farmácia, o trabalho como redator do <i>Diário de Minas</i> , e sua ocupação como funcionário público, porém esses dados não são relacionados de nenhuma forma à sua produção literária.
4. Perfil biográfico e artístico de CDA: modo de apresentação (por exemplo, tópicos, narrativa etc.)	As informações são trazidas em forma de narrativa, sendo as características literárias divididas em cinco tópicos: “O cotidiano”, “O aspecto <i>gauche</i> ”, “A preocupação social e política”, “Reminiscências” e “O amor”.
5. Traços estilísticos e estéticos valorizados ou ressaltados (ou então, se for o caso, silenciados)	Nos cinco tópicos citados o livro didático esboça algumas características recorrentes na obra de Carlos Drummond de Andrade, tais como os acontecimentos corriqueiros, a visão <i>gauche</i> de si mesmo, a temática social, o passado representado por sua cidade natal e a visão erotizada do amor.
6. Tipos de exercícios mais recorrentes (localizar informações, interpretação, articulação)	Sobre o poema “A hora do cansaço” há seis exercícios que exploram majoritariamente a interpretação textual, a análise

intertextual, análise formal etc.)	formal e a localização de informações. Ainda, no fim da unidade dedicada ao Modernismo no Brasil há três exercícios que exploram a interpretação e a fixação de dados e características da obra de Carlos Drummond de Andrade.
7. Obras ou fragmentos mencionados	São mencionados “A hora do cansaço”, “No meio do caminho”, “Cidadezinha qualquer”, “Congresso internacional do medo”, “Confidência do itabirano”, “Amar” e os fragmentos de “Poema de sete faces”, “Procura da poesia”, “A flor e a náusea” e de dois poemas que não são acompanhados de títulos.
8. Obras ou fragmentos diretamente abordados (explorados no texto do livro ou nos exercícios)	Os poemas “A hora do cansaço”, “Congresso internacional do medo”, “A flor e a náusea” e um dos fragmentos foram utilizados com exercícios. Os outros mencionados aparecem como exemplo das características apontadas no livro didático.
9. Presença/ausência e tipos de imagens no capítulo ou trecho dedicado a CDA	Há uma foto colorida e não datada de Carlos Drummond de Andrade, além de outras imagens relacionadas aos tópicos sobre o autor: a gravura sem título de Amilcar de Castro, com data de 1993; a escultura <i>Casal no boi</i> , do artista popular mestre Vitalino; a escultura <i>O beijo</i> , de Victor Brecheret; e um detalhe da pintura <i>O encontro</i> , de Ismael Nery, com data de 1928.

Quadro 06 – Síntese da abordagem da poesia de Carlos Drummond de Andrade em Faraco e Moura (1999)

c) Anos 2000

1. Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação	FARACO, Carlos Alberto. <i>Português: língua e cultura</i> . Curitiba: Base Editora, 2003.
--	--

<p>2. Formação e experiência profissional dos autores e filiação teórico-epistemológica</p>	<p>O autor é professor de língua portuguesa no Ensino Médio e na Universidade Federal do Paraná. Além disso, é especialista em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestre em Linguística pela Unicamp e doutor em Linguística pela Universidade de Salford.</p>
<p>3. Perfil biográfico e artístico de CDA: conteúdo explícito</p>	<p>A porção pequeníssima dedicada a Drummond (p. 492) menciona apenas que foi um dos maiores poetas brasileiros, sua data de nascimento e de morte e seu livro de estreia, <i>Alguma poesia</i>.</p>
<p>4. Perfil biográfico e artístico de CDA: modo de apresentação (por exemplo, tópicos, narrativa etc.)</p>	<p>O perfil biográfico e artístico se dá em forma de narrativa, fechado em apenas três parágrafos: o primeiro sobre sua vida, o segundo sobre <i>A rosa do povo</i> e o último sobre <i>Claro enigma</i>.</p>
<p>5. Traços estilísticos e estéticos valorizados ou ressaltados (ou então, se for o caso, silenciados)</p>	<p>Os traços da obra drummondiana destacados são o “tom prosaico, antirretórico e atravessado por certa ironia”, a reflexão em torno do ser humano e a referência aos temas sociais.</p>
<p>6. Tipos de exercícios mais recorrentes (localizar informações, interpretação, articulação intertextual, análise formal etc.)</p>	<p>Em seu capítulo específico não há exercícios sobre a obra de Carlos Drummond de Andrade, mas no momento dedicado à metapoesia um exercício propõe a observação dos pontos de contato entre “O lutador”, “A lição de poesia”, de João Cabral, e um dos “Sete estudos para a mão esquerda”, de Paulo Henriques Brito. Quando se dedica ao estudo de contos, o livro traz uma proposta de produção de narrativa a partir de “Papai Noel às avessas”, de Drummond.</p>
<p>7. Obras ou fragmentos mencionados</p>	<p>São mencionados os poemas “Papai Noel às avessas”, “No meio do caminho”, “O lutador” e os livros <i>Alguma poesia</i>, <i>A rosa do povo</i> e <i>Claro enigma</i>.</p>
<p>8. Obras ou fragmentos diretamente abordados (explorados no texto do</p>	<p>São diretamente abordados em exercícios os poemas “Papai Noel</p>

livro ou nos exercícios)	às avessas” e “O lutador”; em texto expositivo, são explorados <i>A rosa do povo</i> e <i>Claro enigma</i> .
9. Presença/ausência e tipos de imagens no capítulo ou trecho dedicado a CDA	Não há imagens no capítulo dedicado a Drummond. No capítulo em que aparece “Papai Noel às avessas”, há uma foto de um Papai Noel, sem autoria; e, quando se transcreve “O lutador”, há desenhos, também sem autoria, de silhuetas humanas com a palavra “palavras” projetada várias vezes.

Quadro 07 – Síntese da abordagem da poesia de Carlos Drummond de Andrade em Faraco (2003)

1. Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação	AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTÔNIO, Severino. <i>Novas palavras: português</i> . 2. ed. São Paulo: FTD, 2003.
2. Formação e experiência profissional dos autores e filiação teórico-epistemológica	Emília Amaral é mestre em Teoria Literária, doutora em Educação pela Unicamp e professora de Ensino Médio e de cursos pré-vestibulares há mais de quinze anos. Mauro Ferreira é especialista em Metodologia de Ensino pela Unicamp e professor de Ensino Médio e de cursos pré-vestibulares há mais de quinze anos. Ricardo Leite é mestre em Teoria Literária pela Unicamp e professor de Ensino Fundamental e Médio e de cursos pré-vestibulares há mais de 25 anos. Severino Antônio é doutor em Educação pela Unicamp e professor de Ensino Médio e Superior há mais de 25 anos.
3. Perfil biográfico e artístico de CDA: conteúdo explícito	Na primeira aparição de um poema de Drummond no livro, fora de seu capítulo específico, menciona-se sua cidade natal, Itabira, a publicação de seu primeiro livro, <i>Alguma poesia</i> , em

	1930, e o fato de também ter sido contista e cronista.
4. Perfil biográfico e artístico de CDA: modo de apresentação (por exemplo, tópicos, narrativa etc.)	O perfil aparece numa pequena caixa de texto ao lado do poema, em forma de narrativa.
5. Traços estilísticos e estéticos valorizados ou ressaltados (ou então, se for o caso, silenciados)	Não há em nenhum momento um texto expositivo contendo as principais características e estéticas específicas da obra de Drummond. Em geral, seus traços vêm associados aos da segunda geração modernista (apresentados em tópicos): aprofundamento das propostas de 1922, conciliação entre tradição e modernidade e entre nacionalismo e universalismo, poetas de cosmovisão e engajamento nas questões sociopolíticas.
6. Tipos de exercícios mais recorrentes (localizar informações, interpretação, articulação intertextual, análise formal etc.)	Os cinco exercícios sobre o poema “Balada do amor através das idades” exploram sua narratividade, o emprego de tempos verbais e a interpretação mais livre. Os sete exercícios sobre o “Poema de sete faces”, entre os quais aparece “Mundo grande”, retomam as características estéticas modernistas e de períodos anteriores, as figuras de linguagem utilizadas e a leitura estilística estrofe a estrofe; além disso, procuram indicar interpretações do veio entre o poeta e a realidade.
7. Obras ou fragmentos mencionados	São mencionados os livros <i>Alguma poesia</i> e <i>Sentimento do mundo</i> . Os poemas apresentados na íntegra são “Balada do amor através das idades” e o “Poema de sete faces” e, em fragmento, “Mundo grande”.
8. Obras ou fragmentos diretamente abordados (explorados no texto do livro ou nos exercícios)	São diretamente abordados por exercícios “Balada do amor através das idades”, “Poema de sete faces” e o fragmento de

	“Mundo grande”.
9. Presença/ausência e tipos de imagens no capítulo ou trecho dedicado a CDA	No trecho referente a Carlos Drummond de Andrade, há apenas uma foto, em preto e branco, do poeta já idoso, rindo, sem indicação do nome do fotógrafo.

Quadro 08 – Síntese da abordagem da poesia de Carlos Drummond de Andrade em Amaral et al. (2003)

1. Obra (dados bibliográficos): autor, obra, edição, cidade da editora, editora, ano de publicação	NICOLA, José de. <i>Painel da literatura em língua portuguesa: teoria e estilos de época do Brasil e Portugal</i> . Colaboração: Lorena Mariel Menón. São Paulo: Scipione, 2006.
2. Formação e experiência profissional dos autores e filiação teórico-epistemológica	José de Nicola é professor de cursinhos e escolas particulares de Ensino Médio desde 1968 e autor de várias obras dedicadas ao ensino de língua, literatura e produção de textos para o Ensino Médio. Lorena Mariel Menón, colaboradora, é formada em Letras pela Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista, pós-graduada pela PUC-SP e, à época (2006), mestranda em letras na USP.
3. Perfil biográfico e artístico de CDA: conteúdo explícito	O livro menciona a formação em Farmácia e a atividade profissional como professor de português e geografia em Itabira. Fala-se também do seu ingresso no funcionalismo público federal ao transferir-se para o Rio de Janeiro em 1930 e de sua dedicação integral à produção literária a partir dos anos 1950, com novos livros de poesia, contos e traduções, além da intensificação do trabalho como cronista de grandes jornais. Não se estabelece qualquer conexão entre vida e obra.
4. Perfil biográfico e artístico de CDA: modo de apresentação (por exemplo, tópicos, narrativa etc.)	O perfil biográfico, sob o título de “E agora, José?” é apresentado em forma de narrativa.
5. Traços estilísticos e estéticos	O capítulo destinado à obra de

<p>valorizados ou ressaltados (ou então, se for o caso, silenciados)</p>	<p>Drummond (p. 456), embora traga uma nota curtíssima extraída de um texto de Antonio Candido que apresenta uma interpretação do poema “No meio do caminho” (<i>Vários escritos</i>, 1970, p. 103), não menciona seus traços estilísticos e estéticos. Aparentemente, a introdução do capítulo, que é sobre os poetas do segundo momento modernista, procura dar conta disso de maneira generalizante. Fala-se em verso livre e poesia sintética, em questionamento intimista e interpretação do “estar-no-mundo”. No entanto, em outro momento do livro, quando se trata do gênero lírico, detectam-se em Drummond os seguintes temas: “o indivíduo, o choque social, o amor, o estar-no-mundo, a própria poesia” (p. 91).</p>
<p>6. Tipos de exercícios mais recorrentes (localizar informações, interpretação, articulação intertextual, análise formal etc.)</p>	<p>Há exercícios que fazem uma articulação entre o momento histórico (no caso dos quatro destinados a “A noite dissolve os homens”, de <i>Sentimento do mundo</i>) e a seleção vocabular – explorando também a expressividade de versos que apresentam termos cognatos. Já os dois exercícios sobre “Morte do leiteiro”, de <i>Rosa do povo</i> (sic), procuram aproximar o poema da estrutura da crônica e propõe uma produção textual tomando como mote três versos do poema. Pede-se, em alguns momentos, a localização de informações, mas a articulação intertextual, a métrica e o esquema de rimas não são explorados.</p>
<p>7. Obras ou fragmentos mencionados</p>	<p>Aparecem, na íntegra, os poemas “Procura da poesia”, “Confidência do itabirano”, “Cidadezinha qualquer” e “Resíduo”, em capítulos diversos. No capítulo específico sobre Drummond, apresentam-se integralmente “No meio do caminho”, “A noite dissolve os homens” e “Morte do leiteiro”. São mencionados, assim, <i>Sentimento do</i></p>

	<i>mundo e Rosa do povo (sic).</i>
8. Obras ou fragmentos diretamente abordados (explorados no texto do livro ou nos exercícios)	“No meio do caminho” é explorado no excerto interpretativo de Antonio Candido; “A noite dissolve os homens” e “Morte do leiteiro” são explorados pelos exercícios.
9. Presença/ausência e tipos de imagens no capítulo ou trecho dedicado a CDA	No início do capítulo, há uma foto colorida de Drummond, já idoso, feita por Ricardo Chaves (Editora Abril), e, entre as estrofes de “Morte do leiteiro” há uma gravura sem indicação de autoria diretamente relacionada ao poema (uma rua de cidade com uma garrafa de leite em frente de cada prédio, com uma garrafa quebrada na parte inferior da imagem).
10. Outras observações pertinentes	O capítulo indica o site www.carlosdrummond.com.br e um CD em que Scarlet Moon interpreta 45 poemas de Drummond (<i>Carlos Drummond de Andrade – Amor poesia</i>).

Quadro 09 – Síntese da abordagem da poesia de Carlos Drummond de Andrade em Nicola (2006)

Resta, pois, a impressão de que temos três gerações de livros didáticos nos quadros acima: aqueles que tomam a poesia como depósito de informações (assim, estudar um autor é elencar dados biográficos e obras publicadas); aqueles que procuram dinamizar a aprendizagem, pela leitura efetiva de poemas, mas que terminam por vincular a produção artística ao contexto sócio-econômico, político e histórico; e, por fim, aqueles que procuram estabelecer diálogos com a produção cultural mais ampla e que não abrem mão de abordagens intersemióticas. O poeta Drummond, em todos os casos, é apresentado de modo redutor, quando confrontado com a efetiva leitura de seus poemas: aparecem muito mais frequentemente poemas relacionados à primeira e à fases de sua produção, desconsiderando inclusive poemas dessas mesmas fases mas que fujam ao rótulo proposto. Contudo, o fato de os livros didáticos via de regra trazerem sugestões de aprofundamento, se devidamente explorado pelo professor da educação básica, pode fomentar a errância, legitimando a autoria e estimulando a autonomia do leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas páginas iniciais deste relatório de pesquisa, nos propusemos a responder às seguintes questões: de que maneira o poeta Carlos Drummond de Andrade é apresentado pelo livro didático de língua portuguesa e literatura para o ensino médio na atualidade (especificamente, em *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães)? Essa apresentação está em consonância ou em divergência com o discurso da crítica e da historiografia acerca da produção poética de Carlos Drummond de Andrade?

Nosso percurso, pois, foi o seguinte, na tentativa de propor uma resposta a tais questões: no primeiro capítulo, narramos a emergência do objeto de estudo e especificamos tema e problemas de pesquisa, resgatando nossa própria formação e atuação docente; no segundo, mostramos como Drummond tem sido lido (e, portanto, inventado) pela crítica e pela historiografia literárias; no terceiro, apresentamos algumas pesquisas e trabalhos que poderiam – pela proximidade temática – nos ajudar a encaminhar nossas respostas; no quarto, situamos o pensamento de Roger Chartier e explicitamos o que entendemos pelas categorias de objeto cultural, representações culturais, práticas culturais, comunidades de interpretação e apropriação; no quinto capítulo, analisamos o Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: Língua Portuguesa, 2009, a partir das categorias chartierianas; no sexto, justificamos e apresentamos nosso *corpus*, descrevendo-o em cotejo com as informações constantes no Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa; e, por fim, no sétimo capítulo, concluímos que nossas hipóteses iniciais estavam apenas parcialmente equivocadas, pois, de fato, o poeta Drummond é apresentado de modo redutor pelos livros didáticos (inclusive por aquele que constituiu nosso *corpus* privilegiado), quando confrontado com a efetiva leitura de seus poemas. Notamos também, neste último capítulo, que aparecem muito mais frequentemente poemas relacionados à primeira e à segunda fases da produção poética drummondiana (conforme a organização proposta por Merquior, 1976), mas que o fato de os livros didáticos via de regra trazerem

sugestões de aprofundamento, se devidamente explorado pelo professor da educação básica, pode fomentar a errância, legitimando a autoria e estimulando a autonomia do leitor.

Portanto, partimos agora à proposição das respostas esperadas. Podemos dizer, mediante os dados produzidos e as análises desenvolvidas, que o poeta Carlos Drummond de Andrade é apresentado pelo livro didático de língua portuguesa e literatura para o ensino médio na atualidade (especificamente, em *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães) como vinculado ao projeto da segunda geração modernista, também conhecida como “Geração de 30”, de modo que se cria uma quadripartição para o conjunto de sua obra, correlacionando cada uma dessas partes (ou, ainda, fases / faces) aos temas que seriam privilegiados nesta filiação geracional.

O problema dessa representação do poeta e sua obra é que, na tentativa de didatizar o texto e o autor de literatura, o livro didático cria um encadeamento e uma compartimentalização estanque que não encontra correspondência na obra efetiva. Parece-se assim encenar uma sociedade (e uma literatura, um autor e uma obra) muito mais linear, homogênea e monolítica – e, portanto, muito menos conflituosa – que o que se experiencia na realidade cotidiana. A consequência que podemos deduzir é que o sujeito (con)formado por uma tal visão de mundo (e de arte) tende a sentir-se – já que não linear, não homogêneo, não monolítico – como inadequado em relação às expectativas sociais, razão pela qual seu senso de pertencimento ao mundo se vê corroído.

Entendemos que uma abordagem didática de uma obra extensa e múltipla como a drummondiana deve, justamente, deixar vir à tona as dificuldades de enquadramento e de classificação. Talvez fosse o caso mesmo de trazer as leituras críticas que desprestigiam a produção poética de Carlos Drummond de Andrade, rotulando-a quer de “anarquista”, quer de “conservadora” (ou “padresca”), como vimos. Outro ponto que não nos pareceu devidamente

contemplado pela abordagem didática foi a questão da família, da infância, da terra e da memória, bem como os inúmeros diálogos intertextuais que o poeta propôs em suas obras. Não há, nos livros analisados, menção à poesia erótico-pornográfica, como se sua abordagem fosse interdita pela escola de antemão. Por fim, pensamos que o excelente poeta do cotidiano e da ocasião é desconsiderado, perpetuando o discurso que distingue o Drummond “da alta literatura” e o Drummond “da baixa literatura” – postura elitista de que discordamos, por entendermos que todas essas vertentes tomam parte no projeto poético-pensante do autor (DALVI, 2008a, 2009a).

Quando confrontado com o discurso da crítica e da historiografia literárias, o livro didático mostra-se bem afinado, embora tenda a planificar os pontos de divergência. Da mesma maneira que no segundo capítulo (e, ainda em DALVI 2008a e 2009a) apontamos um engessamento da crítica em três leituras da poesia drummondiana, entendemos que, da parte dos livros didáticos também há esse mesmo procedimento: temos aqueles que tomam a poesia como depósito de informações (assim, estudar um autor é elencar dados biográficos e obras publicadas); aqueles que procuram dinamizar a aprendizagem, pela leitura efetiva de poemas, mas que terminam por vincular (numa perspectiva de causa-e-consequência) a produção artística ao contexto sócio-econômico, político e histórico; e, por fim, aqueles que, sem desconsiderar a íntima relação entre a literatura e seu contexto de produção e recepção/apropriação, procuram estabelecer diálogos com a produção cultural mais ampla e que, portanto, não abrem mão de abordagens intersemióticas.

Portanto, parece-nos pertinente concluir que as representações apontadas do poeta Carlos Drummond de Andrade e de sua obra são produzidas por práticas (sociais, históricas, políticas, culturais, retórico-discursivas, linguísticas) e, portanto, são matrizes de discursos e de práticas de leitura às quais interessa a didatização (no sentido de “metodologização”) do mundo. Essa didatização não diz respeito somente ao texto escolar, mas também ao texto crítico e historiográfico e, inclusive, ao nosso próprio texto, como relatório de pesquisa.

Também este trabalho, como objeto cultural, encerra uma representação dos livros didáticos, da crítica, da historiografia e de si mesmo, representação essa que remete não apenas a práticas culturais, mas a comunidades de interpretação e a apropriações específicas. Contudo, interessa-nos defender que nosso trabalho se insurge – de dentro mesmo da didatização que sinalizamos – contra o apagamento da dimensão de prática (e, portanto, de atividade) que toda leitura encerra, tendo em vista a proposição de objetos culturais outros que materializem representações menos lineares, monolíticas e homogêneas do mundo, subvertendo, assim, as visões hegemônicas.

Se o livro didático é um objeto cultural, que encerra e materializa a prática de sujeitos; se é um portador de representações de sujeitos que são, por sua vez, historicamente situados e datados, ou seja, que falam de algum “lugar”; se o livro didático é portador de representações desses sujeitos historicamente situados e datados sobre uma determinada realidade ou sobre um determinado aspecto dessa realidade; é, então, importante que o livro didático se abra ao leitor, permitindo que inscreva leituras diferentes das já consagradas – leituras que problematizem seu próprio lugar no mundo, como leitor, e, portanto, como sujeito, a fim de que se geste efetivamente uma apropriação da cultura coletivamente construída.

Não nos parece, pois, que no Brasil, como afirma Leahy-Dios (2000), o paradigma predominante seja o positivista (privilegiando informações sobre escolas literárias, autores, datas e características), no que concerne ao ensino de literatura; nem nos parece, também, que seja o paradigma liberal-humanista, que usa a literatura como veículo de transmissão de valores patriarcais de uma elite dominante: entendemos que existem distintas comunidades de interpretação e distintas apropriações escolares do fenômeno literário, apropriações essas cuja dicotomização em nada contribui para sua compreensão. O livro didático é, pois, uma confluência de inúmeras forças e formas de conceber, ler e inventar não apenas a literatura, seus autores e

obras, mas a própria sociedade. Compete-nos, pois, inventar os leitores (e professores de língua e literatura) que queremos (e podemos) ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. *Os caminhos do livro*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

ACHCAR, Francisco. *Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: Publifolha, 2000.

ACHCAR, Francisco. *Roteiro de leitura de A rosa do povo & Claro enigma*. São Paulo: Ática, 1993.

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTÔNIO, Severino. *Novas palavras: português*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond de. 50 anos de poesia nas veias de Drummond. Entrevista concedida a Cremilda Medina. *O Estado de São Paulo*. São Paulo: O Estado de São Paulo, 1 de abril de 1980.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Carlos Drummond de Andrade*. Seleção de textos, notas, estudo biográfico, histórico e crítico e exercícios por Rita de Cássia Barbosa. São Paulo: Abril Educação, 1980.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Entrevista concedida a Jeferson de Andrade. 2ª seção. *Estado de Minas*. Belo Horizonte: Estado de Minas, 14 de fevereiro de 1985.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Entrevista concedida a Geneton Moraes Neto. Ideias. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, de 22 de agosto de 1987.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Carlos e Mário: correspondência entre Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade*. Organização: Lélia Coelho Frota; apresentação e notas às cartas de Mário de Andrade: Carlos Drummond de Andrade; prefácio e notas às cartas de Carlos Drummond de Andrade: Silvano Santiago. Rio de Janeiro: Bem-Te-Vi, 2002.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa* (conforme as disposições do autor). Fixação de textos e notas de Gilberto Mendonça Teles. Introdução de Silvano Santiago. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ANDRADE, Mário de. A poesia de 30. *Aspectos da literatura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Martins, 1974, p. 26-45.

ANTONELO, Giovana; PINHEIRO, Alexandra. Fragmentos versus contextualização: livros didáticos de literatura no ensino médio. In CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. *Anais do 17º COLE*. Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em 20 dez. 2009.

ARRIGUCCI Jr., Davi. *Coração partido – uma análise da poesia reflexiva de Drummond*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

BANDEIRA, Manuel. *Apresentação da poesia brasileira. Poesia e prosa*. Introdução geral de Sérgio Buarque de Holanda e Francisco de Assis Barbosa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1958, v. 2.

BARBOSA, João Alexandre. Drummond e a poesia como conhecimento. In WALTY, Ivete Lara Camargos; CURY, Maria Zilda Ferreira (orgs.). *Drummond: poesia e experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 45-60.

BARBOSA, João Alexandre. Silêncio & palavra em Carlos Drummond de Andrade. *A metáfora crítica*. São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 107-115.

BARBOSA, Rita de Cássia. *Poemas eróticos de Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: Ática, 1987.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999, p. 529-576.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 13-45.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R.; ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 47-72.

BELMIRO, C. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação e Sociedade*, ago. 2000, vol. 21, n. 72, p. 11-31.

BENDER, Eliane Andréa. *O livro didático de literatura para o Ensino Médio*. Dissertação em Linguística e Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

BENITO, A. E. La renovación de la manualística escolar en la España de entresiglos. *Cultura Revista de História e Teoria das Ideias*. Actas do Colóquio A Geração de 98 e o Pensamento Finisecular na Península Ibérica. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa: Centro de História da Cultura, v. XIII/2000/2001, II^a. Série, p. 171-188.

BITTENCOURT, C. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BITTENCOURT, C. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, 2004, vol. 30, n. 3, p. 475-491.

BLOOM, Harold. *O cânone ocidental*. São Paulo: Ponto de Leitura, 2010.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 38. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

BRAGA, Dulce Salles Cunha. *Autores contemporâneos brasileiros: depoimento de uma época*. São Paulo: Giordano, 1996.

BRANDÃO, H. M. B.; MARTINS, A. A. A leitura literária no PNLD diante dos PCN's. In ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 253-276.

BRASIL, Assis. *O livro de ouro da literatura brasileira: 400 anos de história literária*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1980.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 73-118.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

CAMILO, Vagner. *Drummond: da rosa do povo à rosa das trevas*. São Paulo: Ateliê, 2001.

CAMPOS, Haroldo de. Drummond, mestre de coisas. *Metalinguagem & outras metas: ensaios de teoria e crítica literária*. 4. ed. revista e ampliada. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 49-55.

CANÇADO, José Maria. *Os sapatos de Orfeu: biografia de Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: Globo, 2006.

CANDIDO, Antonio. Drummond prosador. *Recortes*. São Paulo: Companhia das letras, 1993, p. 11-19.

CANDIDO, Antonio. Inquietudes na poesia de Drummond. *Vários escritos*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas cidades, 1995, p. 111-145.

CARNEIRO, A. D. *A interpretação interpretada: os novos conhecimentos textuais e a presença do texto nos livros didáticos*. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade de São Paulo, 2003.

CARVALHO, Raimundo. O centenário Drummond. In OLIVEIRA, Bernardo; AMARAL, Sérgio; SALGUEIRO, Wilberth (orgs.). *Vale a escrita? 2: criação e crítica na contemporaneidade*. Vitória: PPGL / MEL, Flor&Cultura, 2003, p. 350-358.

CASTELLO, José Aderaldo. *A literatura brasileira: origens e unidade (1500-1960)*. 2 v. São Paulo: Editora da Usp, 2004.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Literatura brasileira: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens*. 3. ed. São Paulo: Atual, 2005.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 4. ed. São Paulo: Atual, 2004.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Literatura brasileira: ensino médio*. 2. ed. São Paulo: Atual, 2000.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Literatura brasileira: 2º grau*. São Paulo: Atual, 1995.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Roger. *Inscriver e apagar: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII*. São Paulo: Unesp, 2007.

CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Edunesp, 2004.

CHARTIER, Roger. *Formas e sentidos*. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil; Mercado de Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002a.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a História entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: EdUFRS, 2002b.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborito*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, Roger. *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas em Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa, 2000a.

CHARTIER, Roger. *Entre poder y placer: cultura escrita y literatura en la Edad Moderna*. Madrid: Cátedra, 2000b.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Unesp, 1999 (reimpressão).

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Unesp, 1998.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII*. Brasília, DF: UnB, 1994.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990 (reimpressão).

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.

CHARTIER, Roger.; MARTIN, H.-J.; VIVET, J.-P. *Histoire de l'édition française*. 4. v. Paris: Promodis, 1986.

CHOPPIN, Alain. Prefácio. In BITTENCOURT, C. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 09-12.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. v. 30, n. 3, 2004, p. 549-566.

CHOPPIN, Alain. L'histoire du livre et de l'édition scolaires: vers um état des lieux. *Paedagogica Historica*. v. 38, n. 1, 2002, p. 21-49.

CHOPPIN, Alain. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation, 1992.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos CEDES*, nov. 2000, vol. 20, n. 52, p. 11-23.

CURY, Maria Zilda Ferreira. *Horizontes modernistas: o jovem Drummond e seu grupo em papel jornal*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

DALVI, Maria Amélia. *Drummond, do corpo ao corpus: O amor natural toma parte no projeto poético-pensante*. Vitória: Edufes, 2009a.

DALVI, Maria Amélia. A poesia de Drummond e a crítica literária. *Revista Saberes Letras*, Vitória, v. 7, p. 102-115, 2009b.

DALVI, Maria Amélia. "Documentraio": diálogos entre documentário e poema. *Revista Sala 206*, Vitória, v. 1, p. 85-99, 2009c.

DALVI, Maria Amélia. A confusão entre gêneros textuais e discursivos: o manual do professor de um livro didático de produção textual de ensino médio à luz do legado de Bakhtin para a Linguística Aplicada. *Abralin em Cena (Anais)*. João Pessoa: Ideia, 2009d, p. 477-483.

DALVI, Maria Amélia. *O amor natural e o projeto poético-pensante de Carlos Drummond de Andrade*. Mestrado em Letras. Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

DALVI, Maria Amélia. Análise intersemiótica de ilustrações de Milton Dacosta para poemas de Carlos Drummond de Andrade. *Revista Saberes Letras*, Vitória, v. 6, p. 144-163, 2008b.

DALVI, Maria Amélia. Segredos lexicais e etimológicos em um poema erótico de Carlos Drummond de Andrade. *Revista Saberes Letras*, Vitória, v. 5, p. 292-304, 2007a.

DALVI, Maria Amélia. Drummond: sob a pele a peleja das palavras. *Revista Signum*, Vitória, v. 7, p. 97-102, 2007b.

DALVI, Maria Amélia. Lendo Drummond no liame da Filosofia. In: Sérgio Schaefer; Ronie A. T. da Silveira. (Org.). *Drummond e a Filosofia*. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2007c, p. 144-167.

DALVI, Maria Amélia. “À meia-noite, pelo telefone”, segredos lexicais (e históricos) em um poema erótico de Carlos Drummond de Andrade. In: Encontro Regional da XI ABRALIC (Associação Brasileira de Literatura Comparada), 2007, São Paulo. *Anais do Encontro Regional da XI ABRALIC* (Associação Brasileira de Literatura Comparada). São Paulo: Abralic, 2007d, v. 1. 11 p.

DALVI, Maria Amélia. É feio? Mas tá na moda: um diálogo do funk feminino carioca com o “Favelário nacional” drummondiano. In: Marcelo Paiva; Raimundo Carvalho; Wilberth Salgueiro. (Orgs.). *Sob o signo de Babel: literatura e poéticas da tradução*. Vitória: Flor&Cultura, 2006a, p. 201-210.

DALVI, Maria Amélia. A arte de amar – que é, pois, essencial: Drummond e Ovídio, irmãos. In: Luís Eustáquio Soares; Junia Cláudia Santana de Mattos Zaidan. (Orgs.). *Letras por dentro III*. Vitória: PPGL/PPGL, 2006b, p. 241-254.

DALVI, Maria Amélia. Drummond, entregue e dissoluto: entre o ritmo e o físico, a expirar-se, por uma forma, um revérbero corpóreo – já que amor é palavra essencial, dizem. In: Paulo Roberto Sodré. (Org.). *Multiteorias: correntes críticas, culturalismo, transdisciplinaridade*. Vitória: PPGL / MEL, 2006c, p. 01-11.

DALVI, Maria Amélia. *A arte de amar e O amor natural: Drummond e Ovídio, teóricos do erótico*. *Revista Esp culo*, Madrid, v. 30, s. p., 2005.

DIAS, Plínio Rogenes Franca. *A recepção de Manuel Bandeira na sala de aula: entre a fragmentação de poemas e a libertação do lirismo*. Mestrado em Letras. Universidade Federal da Paraíba, 2007.

DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de. Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio. *Revista Brasileira de Educação*. 2006, vol. 11, n. 32, p. 297-307.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1968.

ESCOLAR SOBRINHO, H. *Historia ilustrada del libro español*. 3. v. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1993-1996.

FABRIS, Gilberto. *Tratamento de letras de música em manuais didáticos para o ensino médio*. Mestrado em Educação. Universidade São Francisco, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. *Português: língua e cultura*. Curitiba: Base Editora, 2003.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. *Língua e literatura*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FERNANDES, A. T. de C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *Educação e Pesquisa*, dez. 2004, vol. 30, n. 3, p. 531-545.

FERREIRA, Delson Gonçalves. *Língua e literatura luso-brasileira*. 7. ed. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1967.

FERREIRA, Silvana Rodrigues Quintilhano; REGISTRO, Eliane Segati Rios. A fragmentação do ensino de literatura nos livros didáticos e sua abordagem na

sala de aula. In *Anais do XI Congresso Internacional da Abralic: tessituras, interações, convergências*, São Paulo: Abralic, 2008.

FREITAG, B.; COSTA, W. F. da; MOTTA, V. R. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRITZEN, C.; SILVA, D. A. R. da. Livro didático e ensino de literatura: o que dizem as pesquisas dos programas de pós-graduação?. In CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. *Anais do 17º COLE*. Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em 20 dez. 2009.

GATTI JÚNIOR, D. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990). *Cadernos CEDES*, dez. 2005, vol. 25, n. 67, p. 365-377.

GALHARDO, Maria Manoela. Nota de apresentação. In CHARTIER, Roger. *História cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 07-11.

GLEDSOON, John. *Poesia e poética de Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: Duas cidades, 1981.

GLEDSOON, John. *Influências e impasses: Drummond e alguns contemporâneos*. Tradução de Frederico Dentello. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GRIJÓ, Andréa Antolini; PAULINO, Graça. Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos. In *Revista da Faced*, n. 09, 2005, p. 103-115.

HÖFLING, E. de M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação e Sociedade*, abr. 2000, vol. 21, n. 70, p. 159-170.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Rebelião e convenção – I, Rebelião e convenção – II, O mineiro Drummond – I, O mineiro Drummond – II. *O espírito e a letra: estudos de crítica literária, 1947-1958: volume II*. 2 v. Organização, introdução e notas de Antonio Arnoni Prado. São Paulo: Companhia das letras, 1996, p. 501-505, 506-510, 558-561, 562-566.

HOUAISS, Antônio. Sobre uma fase de Carlos Drummond de Andrade. *Seis poetas e um problema*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1960, p. 49-77.

LAURIA, M. P. P. *Livro didático de português: entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, 2004.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói, RJ: EdUFF, 2000.

LEÃO, R. M. A. *A leitura no livro didático de língua portuguesa: outras formas de dizer o mesmo*. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

LEITE, Sebastião Uchoa. Drummond: musamatéria/musa aérea. In BRAYNER, Sônia (org.). *Carlos Drummond de Andrade*. Nota preliminar de Afrânio Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 273-282.

LIMA, Luiz Costa. *Lira & antilira: Mário, Drummond, Cabral*. 2. ed. revista. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995.

LOPES, M. H.; FECCHIO, M. O livro didático de português no ensino médio: um olhar sobre o enfoque dado ao estudo da literatura. In *Akropolis*, Umuarama, v. 15, n. 1-2, 2007, p. 73-76.

MAIA, João Domingues. *Literatura: textos & técnicas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

MALARD, Letícia. *No vasto mundo de Drummond*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MALARD, Letícia. *Ensino e literatura no 2.º grau: problemas e perspectivas*. Belo Horizonte: Mercado Aberto, 1985.

MELLO, Hélio Ferraz. Biblioteca drummondiana. *Revista Cult*. Ano VI, n. 62, out. de 2002. São Paulo: Editora 17, 2002.

MELO NETO, João Cabral de. *Correspondência de Cabral com Bandeira e Drummond*. Organização, apresentação e notas de Flora Sussekind. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Casa de Rui Barbosa, 2001.

MERQUIOR, José Guilherme. *Verso universo em Drummond*. Tradução de Marly de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

MIBIELLI, Roberto. *Aprender com Machado: o olhar burlesco e malandro da literatura para a educação*. Dissertação em Educação. Universidade Federal Fluminense, 2000.

MICHON, J.; MOLLIER, J.-Y. (dir.). *Les mutations du livre et de l'édition dans le monde du XVIIIe siècle à l'an 2000*. Sainte-Foy; Paris: Les Presses de l'Université Laval; L'Harmattan, 2001.

MORAES NETO, Geneton. *O dossiê Drummond*. 2. ed. São Paulo: Globo, 1994.

MORICONI, Ítalo. *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MORICONI, Ítalo. *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

NICOLA, José de. *Painel da literatura em língua portuguesa: teoria e estilos de época do Brasil e Portugal*. Colaboração: Lorena Mariel Menón. São Paulo: Scipione, 2006.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas, SP: Unicamp, 1984.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). *Escrita, linguagem, objetos: leituras de história cultural*. Bauru, SP: Edusc, 2004.

PINHEIRO, M. P. *Letramento literário na escola: um estudo das práticas de leitura literária na formação da comunidade de leitores*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

PINTO, Márcia de Oliveira. *Ironia em crônicas de Carlos Heitor Cony: uma proposta de ensino*. Mestrado em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, 2006.

PIROLA, André Luis Bis. *O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático: história e representações*. Dissertação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. 6. ed. São Paulo: Siciliano, 1996.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ZANOLLA, Taciana. Repensando o ensino de literatura no ensino médio: a interação texto-leitor como centro. In *Revista Contrapontos*. v. 09, n. 01, Itajaí, jan/abr 2009, p. 65-80.

RAMOS, Helio Castelo Branco. O letramento literário no livro didático do ensino médio. In *Revista ao Pé da Letra*, v. 11, n. 01, 2009, p. 27-47.

RAZZINI, M. de P. G. A Antologia Nacional e a ascensão do português no currículo da escola secundária brasileira. In *Anais da 26ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/26/.../marciadepaulagregoriorazzini.rtf. Acesso em 13 fev. 2010.

RÓNAI, Paulo. *Pois é: ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

SALGUEIRO, Wilberth. Drummond em três tempos. In *REEL – Revista eletrônica de estudos literários*. Ano I, n.º 0, jun. 2005. Vitória: PPGL / MEL, 2005. Disponível em http://www.ufes.br/~mlb/reel/artigos_wilberth.asp, acessado em 07 ago. 2005.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. O erotismo nos deixa gauche?. In ANDRADE, Carlos Drummond de. *O amor natural*. Ilustrações de Milton Dacosta. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993, p. 77-84.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Por que a peripécia do poeta *gauche* nos comove. In YUNES, Eliana e BINGEMER, Maria Clara L. (orgs.) *Murilo, Cecília*

e *Drummond*: 100 anos com Deus na poesia brasileira. São Paulo: Loyola, 2004, p. 11-31.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Carlos Drummond de Andrade*: análise da obra. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1980.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Drummond*: o gauche no tempo. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

SANTIAGO, Silviano. Introdução à leitura dos poemas de Carlos Drummond de Andrade. In ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa* (conforme as disposições do autor). Fixação de textos e notas de Gilberto Mendonça Teles. Introdução de Silviano Santiago. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002, p. III-XLI.

SANTIAGO, Silviano. Posfácio. In ANDRADE, Carlos Drummond de. *Farewell*. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 105-129.

SANTIAGO, Silviano. *Carlos Drummond de Andrade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. *O ensino da leitura e a formação do leitor na escola primária capixaba na década de 1960*. Projeto de Pós-Doutorado. Universidade de São Paulo, 2010 (mimeo).

SECCHIN, Antonio Carlos. Antonio Carlos. Drummond: infância e literatura. In CHAVES, Flávio Loureiro (org.). *Leituras de Drummond*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2002, p. 35-44.

SECRETARIA de educação básica. *Língua portuguesa*: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008.

SIGNORI, M. B. D. *Cultura plural, olhar parcial: a leitura no livro didático de Língua Portuguesa*. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2002.

SILVEIRA, Evaldo da Mota. *A poesia de Manuel Bandeira em livros didáticos de literatura no ensino médio*. Dissertação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

SIMON, Iumna Maria. *Drummond: uma poética do risco*. São Paulo: Ática, s. d.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-36.

TELES, Adriana da Costa. Perspectivas críticas sobre o ensino de literatura no ensino médio. In *Revista Travessias*. n. 02, 2009. Disponível em www.unioeste.br/travessias. Acesso em 28 dez. 2009.

TUFANO, Douglas. *Estudos de literatura brasileira*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1988.

TELES, Gilberto Mendonça. *Drummond: a estilística da repetição*. Prefácio de Othon Moacyr Garcia. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Experimento, 1997.

VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

VERÍSSIMO, Aldora Maia. *O processo de formação do leitor de literatura no ensino médio: uma análise documental do tratamento metodológico dado aos textos literários, no livro didático*. Dissertação em Educação. Universidade do Oeste Paulista, 2003.

VILLAÇA, Alcides. *Passos de Drummond*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

VIOTTO, Maria Eugênia da Silva. *A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma questão a ser discutida*. Mestrado em Letras. Universidade Estadual de Maringá, 2004.

WALTY, Ivete Lara Camargos; CURY, Maria Zilda Ferreira (orgs.). *Drummond: poesia e experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

WANDERLEY, André de Sena. *A poesia de Álvares de Azevedo e o ultraromantismo em livros didáticos do ensino médio*. Dissertação em Letras. Universidade Federal da Paraíba, 2002.

WISNIK, José Miguel. Drummond e o mundo. In NOVAES, Adauto (org.). *Poetas que pensaram o mundo*. São Paulo: Companhia das letras, 2005, p. 19-64.

XAVIER, M. C. F.; FREIRE, A. de S.; MORAES, M. O. A nova (moderna) biologia e a genética nos livros didáticos de biologia no ensino médio. *Ciências e educação*, dez. 2006, vol. 12, n. 3, p. 275-289.

