ISSN: 2358-8829

A PEDAGOGIA DA PEDRA: DISCURSO, OBSTÁCULO E FORMAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Júlio Brando Messias [1]
Inalda Maria de Oliveira Messias [2]

INTRODUÇÃO

Publicado inicialmente em 1928, na revista A Revista, e incorporado a Alguma poesia (1930), “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, tornou-se uma das composições mais conhecidas e retomadas da literatura brasileira. Sua circulação cristalizou a expressão “pedra no caminho” como metáfora de dificuldade. Essa leitura é possível, mas, quando tomada como sentido único, tende a reduzir a força do poema: desaparecem a insistência da repetição, o corpo fatigado, a memória que persiste e a ausência de uma narrativa de superação.

Este trabalho parte da tensão entre a interpretação estabilizada da pedra como obstáculo a ser removido e os sentidos que a materialidade do poema mantém em aberto. A questão que orienta a investigação é: de que modo os recursos discursivos de “No meio do caminho” permitem problematizar a compreensão dos obstáculos na formação superior? O objetivo é analisar repetições, silêncios e marcas de enunciação no poema e, a partir dessa leitura, discutir implicações para uma formação que reconheça a dificuldade como possível objeto de conhecimento, sem naturalizar condições institucionais de desigualdade ou sofrimento.

A hipótese é que a pedra drummondiana pode iluminar a experiência formativa não como prescrição para conservar todo obstáculo, mas como convite a interrogá-lo. A análise articula contribuições da Análise do Discurso de linha francesa, da crítica literária e de teorias da experiência e da formação. Argumenta-se que aprender pode envolver pausa, elaboração e memória, ao mesmo tempo que exige distinguir a dificuldade intelectualmente fecunda das barreiras sociais e institucionais que precisam ser transformadas.

[1] Doutor pela Universidade Federal de Pernambuco – PE, julio.messias@upe.br;
[2] Doutora pela Rede de Nordeste de Biotecnologia – PE, inalda.messias@upe.br.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

Trata-se de ensaio teórico-analítico, qualitativo e interpretativo. O corpus é o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, em sua versão publicada em Alguma poesia, e o objetivo metodológico não é produzir generalizações empíricas sobre estudantes ou instituições, mas examinar a materialidade linguístico-discursiva do texto e construir, com base nela, uma reflexão educacional. O ensaio é assumido como forma de elaboração conceitual adequada à aproximação entre poesia, discurso e formação, desde que explicite seus procedimentos e limites.

A Análise do Discurso (AD) é mobilizada como orientação teórico-metodológica, não apenas como referência interpretativa. A leitura observa: a) a repetição e as variações sintáticas; b) os efeitos de paráfrase e polissemia; c) os silêncios e as informações recusadas pelo poema; d) as marcas de enunciação, memória e corpo; e) a relação desses sentidos com discursos pedagógicos que representam a aprendizagem como percurso linear de superação. O movimento final articula os achados à literatura sobre relação com o saber, experiência e formação, sem tratar a obra literária como comprovação de teorias educacionais.

Por se tratar de análise de obra publicada e de ensaio teórico, sem participação de seres humanos, coleta de dados pessoais ou uso de imagens, não houve pesquisa de campo. Reconhece-se como limite que a leitura apresentada é situada e não esgota as possibilidades interpretativas do poema; a transposição para a formação superior tem caráter heurístico e demanda investigação empírica própria.

REFERENCIAL TEÓRICO

A AD de linha francesa compreende o discurso como produção de sentidos historicamente situada, atravessada pela ideologia e pela relação entre língua, sujeito e condições de produção. Para Pêcheux (2009), o interdiscurso — conjunto de dizeres anteriores que sustentam o que pode ser enunciado — participa da constituição dos sentidos, ainda que não esteja explicitamente presente no texto. O sujeito não é origem soberana do dizer: enuncia a partir de posições e formações discursivas que delimitam o dizível. Essa perspectiva permite interrogar como uma interpretação aparentemente

evidente, como a associação automática entre pedra e dificuldade a superar, se estabiliza socialmente.

Orlandi (2012) distingue paráfrase, ligada ao retorno e à estabilização do já dito, e polissemia, relacionada ao deslocamento e à produção de sentidos outros. A tensão entre ambas é produtiva para examinar um poema organizado pela repetição. Em outra dimensão, o silêncio não equivale a ausência de significação: é constitutivo do dizer e participa da produção dos sentidos. O que um texto deixa de especificar pode abrir interpretações, mas também deve ser analisado em relação às condições e aos limites do que se enuncia (ORLANDI, 1999).

A leitura também considera a relação entre Drummond e o Modernismo, que ampliou o espaço poético do cotidiano, do coloquial e do banal. Bosi (1994) destaca a tensão entre sujeito e mundo na poesia drummondiana; Candido (2002), a ironia como modo de distanciamento crítico. Em “No meio do caminho”, a desproporção entre a banalidade do objeto e a solenidade da memória pode produzir ironia sem converter o poema em mero gracejo. A pedra resiste à explicação e, justamente por isso, concentra uma tensão entre o sujeito e aquilo que não se deixa controlar.

No campo educacional, Charlot (2000) compreende a aprendizagem como relação singular e socialmente situada com o saber: os sujeitos aprendem a partir de trajetórias, desejos, condições e relações distintas. Tardif (2014) contribui com a noção de saberes produzidos na experiência e na prática, que não se reduzem ao conhecimento abstrato. Freire (1996) situa a problematização do mundo e o reconhecimento do inacabamento no centro da prática educativa. Esses aportes permitem compreender a dificuldade não como falha individual automática, mas como situação que pode ser interrogada e mediada, levando em conta as condições concretas de quem aprende.

Larrosa (2002) distingue experiência de mera informação: experiência é aquilo que acontece ao sujeito e o transforma, exigindo disponibilidade, tempo e elaboração. Benjamin (1994), por sua vez, discute a crise moderna da experiência transmissível e o papel da narração na elaboração do vivido. Por fim, Bachelard (1996) propõe que o obstáculo epistemológico, quando examinado criticamente, pode constituir ponto de partida para a construção do conhecimento. Em conjunto, essas perspectivas sustentam a articulação proposta: a pedra pode ser lida como figura de uma interrupção que reclama análise, sem que toda interrupção seja, por isso, legítima ou formadora.

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise identificou quatro dimensões articuladas: a repetição como movimento de diferença; o silêncio como abertura e suspensão de uma resolução; a inscrição da memória no corpo do sujeito; e a relação entre a imagem poética e o discurso pedagógico da superação. A partir delas, a pedra deixa de ser apenas um item alegórico e passa a funcionar como acontecimento cuja presença reorganiza o texto e a posição daquele que o enuncia.

A repetição é o traço mais evidente da composição. O sintagma que situa a pedra no caminho retorna em diferentes ordens e combinações, e a redução a "tinha uma pedra" suspende temporariamente a referência espacial. O procedimento pode parecer tautológico se observado apenas pelo conteúdo informativo, mas sua função não é acrescentar novos dados sobre o objeto. A cada retomada, a pedra é reafirmada e, ao mesmo tempo, deslocada pelo contexto acumulado. A forma insiste onde uma narrativa convencional talvez explicasse a causa, descrevesse o obstáculo e relatasse sua remoção.

Essa dinâmica evidencia a tensão entre paráfrase e polissemia descrita por Orlandi (2012): há retorno ao mesmo enunciado, mas o retorno não é neutro. A reiteração transforma a pedra de objeto localizado em presença discursiva insistente. Em vez de oferecer uma sequência de ações, o poema constrói duração. O efeito de sentido não está somente no que a pedra significa, mas no modo como sua permanência é produzida pela linguagem. A imagem não conduz necessariamente a uma solução; mantém o leitor diante do que retorna.

A segunda estrofe acrescenta a memória e o sujeito que lembra. A afirmação "Nunca me esquecerei desse acontecimento" desloca a leitura: o centro deixa de ser exclusivamente a existência da pedra e passa a incluir o vínculo entre acontecimento, lembrança e sujeito. A expressão "minhas retinas tão fatigadas" inscreve a experiência no corpo. A escolha de retinas, e não de uma abstração como "memória", aproxima o lembrar do ver: a imagem permanece como se continuasse diante do sujeito. O cansaço, assim, não é mero ornamento; confere materialidade à duração do acontecimento.

A posição enunciativa tampouco deve ser confundida com a ideia de um sujeito plenamente senhor do próprio dizer. O poema apresenta alguém que fala de um depois, mas cuja lembrança continua ligada àquilo que aconteceu. A memória não aparece como relato completo: não sabemos como era a pedra, por que estava ali ou o que o sujeito fez

diante dela. O texto não informa se houve tropeço, desvio, remoção ou continuidade da caminhada. Essa indeterminação mantém aberta a relação entre o sujeito e o acontecimento.

O silêncio, nessa leitura, é produtivo porque recusa elementos que uma narrativa explicativa poderia fornecer. O leitor não recebe a história da pedra nem a confirmação de que ela foi superada. Essa ausência permite que diferentes experiências sejam projetadas sobre a imagem, o que ajuda a compreender a ampla circulação da metáfora. Contudo, reduzir o silêncio a um espaço livre para qualquer interpretação seria igualmente insuficiente: a abertura é construída por escolhas formais determinadas, em particular pela repetição e pela suspensão de desfecho (ORLANDI, 1999).

O poema, portanto, não autoriza afirmar que o sujeito venceu o obstáculo. O que explicita é a persistência da lembrança. Essa diferença problematiza a leitura corrente que transforma toda dificuldade em etapa passageira de uma jornada ascendente. Em diálogo com Larrosa (2002), pode-se pensar a pedra como experiência na medida em que algo acontece ao sujeito e deixa marca, e não como simples informação recebida. Com Benjamin (1994), a insistência em lembrar e narrar também pode ser entendida como elaboração do vivido e resistência ao seu apagamento. A imagem poética não prova essas teorias; dá forma sensível a questões que elas formulam por outros caminhos.

A articulação com a educação superior exige cautela. Os obstáculos encontrados durante a aprendizagem podem revelar conceitos não compreendidos, pressupostos não examinados, vocabulários inacessíveis ou questões metodológicas relevantes. Nesse sentido, a dificuldade pode tornar-se objeto de conhecimento quando é nomeada, investigada e acompanhada. A contribuição de Bachelard (1996) ajuda a compreender que o obstáculo epistemológico não deve ser simplesmente contornado: examinado com rigor, pode revelar limites do conhecimento disponível e orientar novas perguntas. De modo convergente, Charlot (2000) permite situar a dificuldade na relação singular do estudante com o saber; Freire (1996), na problematização como movimento de conhecer; e Tardif (2014), na produção de saber a partir de situações concretas.

Isso não significa romantizar a dificuldade, recomendar que estudantes permaneçam em sofrimento ou transferir a eles toda a responsabilidade por aprender. As condições de permanência no ensino superior são desiguais. A V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES documenta a diversidade das condições de vida e estudo nas instituições federais (ANDIFES, 2019). Trabalho

concomitante aos estudos, precariedade material, sobrecarga de demandas e desigualdades estruturais não podem ser convertidos em metáforas edificantes. A imagem das retinas fatigadas não deve legitimar adoecimento nem transformar barreiras injustas em provas individuais de mérito.

A distinção é decisiva: uma dificuldade conceitual pode ser trabalhada pedagogicamente, enquanto uma barreira produzida por exclusão, precariedade, racismo, desigualdade de classe ou organização institucional inadequada demanda ação coletiva e mudança das condições que a produzem. A pedagogia da pedra, tal como proposta aqui, requer responsabilidade institucional. Cabe à universidade perguntar não apenas como o estudante enfrentará o obstáculo, mas também quem o colocou ali, a quem afeta e se ele é necessário ao processo formativo. Essa pergunta impede que a metáfora substitua a análise das relações sociais concretas.

A leitura do interdiscurso também ajuda a compreender o contraste com discursos pedagógicos que organizam a aprendizagem como percurso linear: parte-se do não saber, identifica-se uma dificuldade, supera-se o problema e avança-se à etapa seguinte. Nesse enquadramento, a pedra tende a aparecer como ruído a eliminar. Drummond desloca essa expectativa ao não contar a remoção do objeto e ao insistir no que permanece na memória. O poema não cita explicitamente um discurso educacional, e não se afirma uma relação histórica causal entre ambos; trata-se de uma homologia interpretativa, sustentada pela diferença entre a narrativa de progresso e a suspensão de resolução construída pelo texto (PÊCHEUX, 2009).

A ponte entre análise literária e educação não é uma dedução automática. O poema é objeto estético, com condições históricas e recursos próprios; a formação superior é processo social complexo, condicionado por políticas, instituições e trajetórias diversas. A análise discursiva não constitui evidência empírica sobre como estudantes aprendem. Seu valor é heurístico: torna visíveis dimensões — permanência, silêncio, corpo, memória — que ajudam a formular perguntas para a pesquisa e para a prática pedagógica. A articulação com Charlot, Tardif, Freire, Larrosa e Benjamin é uma aproximação conceitual, não uma identidade entre literatura e teoria da educação.

Dessa articulação decorrem seis princípios orientadores, não um método fechado. O primeiro é a nomeação: tornar a dificuldade específica e pensável, distinguindo um conceito não compreendido de uma condição institucional excludente. O segundo é a pausa produtiva: assegurar tempo para observar, perguntar e retomar, sem confundir

pausa com abandono. O terceiro é transformar o obstáculo em pergunta: investigar o que resiste, quais saberes são mobilizados e que pressupostos precisam ser revistos. Esses movimentos aproximam a dificuldade de um objeto de conhecimento, em vez de tratá-la como deficiência pessoal.

O quarto princípio é a memória formativa narrada. Diários de aprendizagem, portfólios e memoriais podem apoiar a reflexão sobre processos, desde que não sejam convertidos em instrumentos invasivos ou avaliações punitivas. Narrar o percurso ajuda a reconhecer mudanças e saberes produzidos na experiência (BENJAMIN, 1994; TARDIF, 2014). O quinto princípio é a responsabilidade institucional: currículos, práticas docentes e políticas de permanência também podem produzir obstáculos e precisam ser avaliados. Atribuir toda dificuldade ao estudante reproduz o apagamento das desigualdades que condicionam a experiência universitária.

O sexto princípio é a humanização do encontro formativo. Ele recusa tanto práticas que humilham e excluem quanto um ensino que evita qualquer desafio. A mediação docente pode reconhecer o esforço, oferecer apoio e preservar exigência intelectual, sem transformar cansaço em virtude nem sofrimento em requisito. A relação com o saber é singular e socialmente situada (CHARLOT, 2000); por isso, a mesma tarefa não representa a mesma pedra para todos. Uma pedagogia crítica precisa acolher a diferença entre sujeitos e, simultaneamente, agir sobre as condições que restringem sua participação.

Em síntese, o resultado central da análise é que o poema sustenta uma leitura mais ampla do obstáculo: a pedra é presença que retorna, silêncio que não resolve, marca corporal e memória. Na educação, essa imagem pode favorecer práticas de investigação e elaboração, desde que acompanhada por uma crítica às barreiras evitáveis e às desigualdades. A contribuição da “pedagogia da pedra” está menos em oferecer uma receita e mais em deslocar a pergunta: além de como superar a dificuldade, importa compreender o que ela revela, a quem afeta e que responsabilidades coletivas implica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste ensaio foi analisar “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, e discutir como sua materialidade discursiva pode problematizar a compreensão dos obstáculos na formação superior. A análise destacou a repetição que

produz deslocamentos, o silêncio que suspende uma resolução, a inscrição corporal da memória e a permanência do acontecimento na enunciação. Esses aspectos tensionam a leitura da pedra como simples dificuldade a ser eliminada e mostram a potência de interpretar o obstáculo como possível objeto de conhecimento e elaboração.

A principal contribuição consiste em propor seis princípios orientadores para uma pedagogia da pedra: nomeação, pausa produtiva, transformação da dificuldade em pergunta, memória formativa narrada, responsabilidade institucional e humanização do encontro. Eles não configuram método universal nem autorizam romantizar sofrimento. A distinção entre desafio intelectual e barreira injusta é indispensável: o primeiro pode ser mediado como parte do aprender; a segunda requer transformação das condições sociais e institucionais que a produzem.

Como limites, reconhecem-se o caráter interpretativo do ensaio, a existência de outras leituras possíveis do poema e a ausência de investigação empírica sobre a aplicação dos princípios propostos. Pesquisas com estudantes e docentes podem examinar como obstáculos formativos são vividos e narrados em diferentes contextos, e estudos sobre práticas institucionais podem avaliar modos de oferecer apoio sem individualizar problemas estruturais. O poema não afirma que a pedra foi removida; sua insistência convida a considerar o que permanece na memória e o que a educação pode aprender ao olhar com rigor para aquilo que interrompe o caminho.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES. Brasília: ANDIFES, 2019. Disponível em: https://www.andifes.org.br. Acesso em: 9 out. 2026.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

CANDIDO, Antonio. Na sala de aula: caderno de análise literária. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. Alguma poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.