

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS**

MARIA JOSÉ DA COSTA SALES

**A REPRESENTAÇÃO DA MENINA EM *OU ISTO OU AQUILO*,
DE CECÍLIA MEIRELES**

TERESINA

2014

MARIA JOSÉ DA COSTA SALES

**A REPRESENTAÇÃO DA MENINA EM *OU ISTO OU AQUILO*,
DE CECÍLIA MEIRELES.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Estadual do Piauí, Área de Concentração em Literatura, Memória e Cultura. Linha de Pesquisa Literatura e outros sistemas semióticos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho

TERESINA

2014

MARIA JOSÉ DA COSTA SALES

A REPRESENTAÇÃO DA MENINA EM *OU ISTO OU AQUILO*, DE CECÍLIA MEIRELES

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Estadual do Piauí, Área de Concentração em Literatura, Memória e Cultura. Linha de Pesquisa Literatura e outros sistemas semióticos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho (UESPI)
Orientador

Profa. Dra. Maria Lidia Medeiros de Noronha Pessoa (UFPI)

Profa. Dra. Algemira de Macêdo Mendes (UESPI)

Profa. Dra. Maria Edileuza da Costa (Suplente- UERN/UESPI)

Aos meus pais

João José de Sales e Maria Helena da Costa Sales

(In memoriam)

Aos irmãos em nome de Antônio João da Costa Sales

Às irmãs na pessoa de Antônia Helena da Costa Sales

À minha filha de coração Joseane da Costa Sales Freitas

Aos sobrinhos e sobrinhas em nome das crianças Camila
Costa Sales e Samuel David Silva Sales com amor e carinho;

Às pessoas amigas e companheiras nos momentos mais
difíceis durante essa pós-graduação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e a Maria Santíssima, pelas graças alcançadas durante essa pós-graduação.

Ao Professor Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho, pela paciência e cobranças na orientação desse estudo, principalmente.

Aos professores do Mestrado, na pessoa da prof. Dra. Algemira Macedo pelo incentivo à turma para conclusão do curso.

À equipe da coordenação do Mestrado em Letras, na pessoa do Prof. Dr. Feliciano Bezerra pela dedicação ao curso.

Às amigas e aos amigos do Mestrado que, direta ou indiretamente, contribuíram para meu retorno aos estudos da literatura.

Aos colegas da equipe de trabalho da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) que compreenderam minha ausência em reuniões de trabalho, na pessoa da profa. Clóris Falcão.

À equipe gestora da Escola Municipal “Simões Filho” e aos alunos que, mesmo com obstáculos, conseguimos a confiança de todos e todas.

Aos alunos e alunas do curso Normal Superior da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com quem, construímos ricas experiências no estudo da poesia.

*Liberdade, esta palavra que o sonho
humano alimenta que não há ninguém
que explique e ninguém que não entenda.*

Cecília Meireles

RESUMO

Este trabalho de conclusão do curso de Mestrado em Letras-Literatura, cujo tema é a representação *da menina em Ou isto ou aquilo, de Cecília Meireles*, tem como objetivo verificar a representação da menina em poemas infanto-juvenis na obra-fonte de estudo. O *corpus* selecionado teve como critério a figura da menina em oito poemas que as identificam com nomes próprios. Por ser uma pesquisa do tipo documental bibliográfica, a leitura dos poemas trouxe percepções possíveis, com base no *horizonte de expectativa*, a recepção crítica e histórica da obra em estudo, na *lógica das perguntas e respostas e historicidade*, seguindo os estudos de Jauss (1994). Durante as análises, vimos que a poesia para crianças tem especificidades que favorecem uma diversidade de possíveis interpretações pelo leitor atento ou experiente. Para tanto, as contribuições de estudiosos sobre a infância, poesia e gênero usadas como referencial, partem das ideias dos pesquisadores como Abramovich (2010), Aguiar (1993, 2001, 2004, 2012), Ariès (1986), Arroyo (1982), Averbuck (1982); Beauvoir (1990), Bordini (1991,2013), Camargo (2003, 2000, 2011, 2012), Coelho (2000, 2006, 2010), Lajolo (2000,2011), Jauss (1994, 2002, 2010, 2012), Luiza Lobo (2000), Yolanda Lobo (2001, 2010), Mello (1995, 2001, 2013), Mary Del Priore (2013) Nunes (2003), Pondé (1982), Scott (2012), Zilberman (1989, 2003,2005) e Zolin (2005).

Palavras-chaves: Cecília Meireles. Poesia Infantil. Gênero. Menina.

RESUMEN

Este trabajo de conclusión del curso de Maestría en Letras Literatura cuyo tema es la representación de la niña en *Ou isto ou aquilo*, de Cecilia Meireles, tiene como objetivo verificar la representación de la niña en poemas infanto-juveniles en la obra-fuente de estudio. El *corpus* seleccionado tuvo como criterio la figura de la niña en ocho poemas que las identifican con nombres propios. Por ser una investigación del tipo documental bibliográfica, la lectura de los poemas ha traído percepciones posibles, con base en el horizonte de expectativa, la recepción crítica e histórica de la obra en estudio en la lógica de las preguntas y respuestas e historicidad, siguiendo los estudios de Jauss (1994). Durante el análisis, hemos visto que la poesía para niños tiene especificidades que favorecen una diversidad de posibles interpretaciones por el lector atento o con experiencia. Por lo tanto, las contribuciones de estudiosos sobre la niñez, poesía y género utilizadas como referencial parten de las ideas de los investigadores como Abramovich (2010), Aguiar (1993, 2001, 2004, 2012). Ariès (1986); Arroyo (1982), Averbuck (1982); Beauvoir (1990), Bordoni (1991, 2013), Camargo (2003, 2000, 2011, 2012), Coelho (2000, 2006, 2010), Lajolo (2000, 2011), Jauss (1994, 2002, 2010, 2012), Luiza Lobo (2000), Yolanda Lobo (2001, 2010), Mello (1995, 2001, 2013), Mary Del Priore (2013), Nunes (2003), Pondé (1982), Scott (2012), Zilberman (1989, 2003, 2005) y Zolin (2005).

Palavras-chaves: Cecília Meireles. Poesía Infantil. Género. Niña.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
1 RECEPÇÃO, POESIA , INFANCIA E GÊNERO NA LITERATURA INFANTIL ...	14
1.1 Estética da recepção: conceitos básicos	14
1.2 Poesia infantil no Brasil: breve histórico	21
1.3. O gênero e a infância na Literatura	36
2. HORIZONTES DA RECEPÇÃO HISTÓRICA E CRÍTICA EM <i>OU ISTO OU AQUILO</i>	46
2.1 Cecília Meireles: entre a educação e a poesia para criança	46
2.2 <i>Ou isto ou aquilo</i> : horizontes da história e da crítica literária	57
3 <i>OU ISTO OU AQUILO</i>, DE CECÍLIA MEIRELES: REPRESENTAÇÕES DA MENINA	64
3.1 Colar de Carolina	66
3.2 Jogo de Bola	71
3.3 As Meninas	78
3.4 Canção de Dulce	83
3.5 O Vestido de Laura	87
3.6 O Violão e a Viola	92
3.7 Sonho de Olga	95
3.8 A Flor Amarela	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	106

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O nosso interesse em estudar a obra poética infanto-juvenil *Ou Isto ou Aquilo*, de Cecília Meireles, advém de nossas experiências, como professora da educação básica e de nossa vida docente nos cursos de formação de professores – Normal Médio e Superior – no Instituto de Educação “Antonino Freire” (Teresina-Pi), para atuarem na educação infantil e fundamental. Optamos, para este estudo, analisar oito poemas da obra supracitada cuja presença da menina é marcante. Esta produção literária é constituída de cinquenta e sete poemas de temáticas diversificadas, que provocam não só o prazer de ler o jogo de palavras, mas também a construção de sentido, especialmente da presença do gênero feminino, identificada com nomes próprios, nos poemas selecionados.

Nesse sentido, a imagem da menina na obra *Ou isto ou Aquilo* caracteriza personagens femininas no conjunto de poemas desta obra. A presença da figura da menina na arte literária é evidenciada, deixando a impressão de que há mais meninas povoando a obra do que os meninos. A representação da menina como personagem feminina infanto-juvenil está presente nos poemas *Colar de Carolina*, *Jogo de Bola*, *As Meninas*, *Canção de Dulce*, *O vestido de Laura*, *O Violão e o Vilão*, *Sonho de Olga* e *A Flor Amarela*.

Nossa leitura e, por conseguinte, as análises dos poemas acima mencionados à luz da teoria de Hans Robert Jauss (1994), *Estética da Recepção*, defende o leitor como sujeito principal no ato da leitura. Nesse sentido, embora a relação leitura e literatura tenham sido bastante evidenciadas no campo da teoria literária há mais tempo, somente nas primeiras décadas do século XX, o papel do leitor de obras literárias passou a ser examinado por ser considerado o mais importante.

Além da teoria fundamental de Jauss, também recorreremos aos estudiosos como, por exemplo, Regina Zilberman (1989), acerca da estética da recepção; de Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), sobre a formação de leitor: alternativas metodológicas e Carvalho (2011), em sua pesquisa sobre os horizontes dos leitores – crianças de diferentes classes sociais.

Para fundamentarmos o percurso histórico da literatura infantil, destacamos Regina Zilberman (2013), com sua produção *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*; Leonardo Arroyo (2010), com seu livro *Literatura infantil brasileira*; Nelly Novaes Coelho (2000), sua obra *Literatura infantil: teoria, análise, didática* e Aguiar e Ceccantini (2012), com a obra *Poesia Infantil e Juvenil brasileira: uma ciranda sem*

fim, entre outros que estudam essa temática. De modo particular, pesquisamos a origem da poesia infantil no contexto da literatura brasileira; da inserção criadora de poesia infantil brasileira. Para tanto, recorreremos também aos estudos de Bordini (1991,2013), Camargo (2012) Lotman (1976), Pondé (1982), Tielzman (2009) entre outros que serão fundamentais no processo de análise dos poemas selecionados em *Ou Isto ou Aquilo*.

Quanto às questões da infância e de gênero, consultamos teóricos e estudiosos como Ariès (1986), Freitas (2011), Lajolo (2011), Nunes (2003) sobre a história da infância e, de modo especial, a personificação da menina quanto à questão de gênero enquanto conceito *sociocultural* e não na visão sexista. Dessa forma, a fundamentação sobre esta temática está em consonância com as concepções de Joan Scott (2012), de Michele Perrot (2006), em *Minha História de Mulheres*; de Luiza Lobo (2014), em seu artigo *A Literatura de Autoria Feminina na América Latina*, de Jacicarla Sousa da Silva (2014), em seu livro: *Vozes femininas latino-americanas*, e, finalmente nas contribuições de Regina Zilberman (2004) em seu livro *Como e por que a literatura infantil brasileira*, particularmente o capítulo que trata da presença da menina na literatura infantil.

Na obra *Ou isto ou aquilo*, os poemas temáticos retratam as meninas com temáticas próximas do cotidiano delas, entre as quais se destacam: brincadeiras, contato com a natureza – flora e fauna –, os brinquedos, as relações no âmbito familiar, seus sonhos e desejos, a inocência e o ludismo. Além da figura da menina em suas relações sociais – quer sejam de harmonia, quer sejam de conflitos pessoais –, entre outras experiências da infância ou adolescência. Observamos, ainda, a relação simétrica com seu grupo e a assimétrica – adulto e criança, a exemplo do poema *Jogo de Bola*.

Nesta pesquisa, percebemos a existência de vários estudos sobre a obra de Cecília Meireles, porém, entre eles, são poucos os que representam a figura feminina na fase infanto-juvenil nos poemas infantis – o que nos incentivou mais ainda a estudar o tema.

Entendemos que a leitura de poesia contribui para trabalhar a sensibilidade do leitor infantil com ludicidade por meio do jogo de palavras, de sons, de ritmos e de imagens causadas pelos textos em si, no imaginário da criança leitora ou ainda que encantem por meio das ilustrações que condensam muitas possibilidades de leituras do público infantil e mesmo do leitor adulto, sensíveis aos textos poéticos. O leitor interage e percebe como texto e imagens dialogam, sem haver sobreposições de um

ou de outro. Dessa forma, a interação do leitor com o texto artístico e suas imagens possibilita a desconstrução e, ao mesmo tempo, reconstrução de sentidos, levando em conta suas vivências e histórias de leitura de outros textos poéticos voltados para o leitor infanto-juvenil.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a presença da menina à luz da estética da recepção de Jauss (1994); investigar os horizontes de expectativa da obra *Ou Isto ou Aquilo*, no tocante à figura da menina no contexto da obra; analisar a recepção crítica e histórica da obra em estudo na lógica das perguntas e respostas e historicidade segundo Jauss (1994).

Nosso objeto de estudo são os poemas extraídos da obra *Ou isto ou aquilo*, analisando-os à luz da teoria literária mencionada, destacando como foco o *horizonte de expectativa, a historicidade, a distância estética e a lógica da pergunta e resposta*. Nessa perspectiva, sabemos que o leitor é peça fundamental na construção de sentido no processo da leitura de texto literário artístico-poemas. Compreendemos que, na relação leitor, obra e autor, o primeiro ocupa lugar privilegiado, pois é ele quem percebe e ressignifica aquilo que lê. Para Jauss (1994), o leitor e a leitura são os elementos mais importantes nos estudos literários.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e exploratória, com o fim de estudar os poemas que representam a menina na obra *Ou Isto ou Aquilo*. Tal obra teve sua primeira publicação nos anos 1960, mas o nosso olhar analítico está voltado à mais nova edição, publicada pela Global, em 2012 (7ª edição), organizada por Walmir Ayala e ilustrada por Odilon Moraes. Como anteriormente foi esclarecido, escolhemos da citada obra oito poemas em que a menina esteja cognominada por substantivos próprios, que parecem, sintomaticamente, carregar sentidos para além do jogo poético – sonoridade, ritmos, rimas, aliterações, imagens, paralelismos, metáforas, assonâncias, entre outros, possibilitando não só a brincadeira em si, mas também compreender elementos importantes na construção de sentido acerca da figura feminina na fase da infância, na relação do leitor com a obra poética, levando em consideração suas experiências e o contexto.

Na organização deste estudo, desenvolvemos, como introdução, a motivação, o tema e o título, bem como sua importância a partir da teoria Estética da Recepção, de Jauss, que foca o leitor como sujeito fundamental na relação com a obra literária. No capítulo seguinte, discorreremos sobre a Estética da Recepção, poesias e o gênero feminino na literatura infanto-juvenil, iniciando com conceitos básicos como também

o percurso histórico e o conceito da poesia infantil no Brasil no âmbito da história da literatura infantil.

Ainda nesse capítulo, fazemos um levantamento dos estudos sobre horizontes da recepção histórica e crítica da obra *Ou Isto ou Aquilo*, destacando, no primeiro subtópico, a contribuição de Cecília Meireles para a educação e a poesia voltada para crianças e, no segundo, apresentamos os horizontes da história e da crítica sobre a obra poética infantil em estudo.

Já no terceiro capítulo, efetuamos a análise dos oito poemas selecionados com representação das meninas cognominadas, a saber: Colar de Carolina, Jogo de Bola, As Meninas, Canção de Dulce, O Vestido de Laura, O Violão e a Viola e Sonho de Olga, A Flor Amarela. As análises dos poemas escolhidos não se esgotam nesse estudo, podendo ser desenvolvidas outras leituras e análises de outros leitores da literatura.

Após discorrer sobre as poesias, finalizamos essa dissertação com nossas considerações finais, cujo teor discorre sobre a importância desse estudo no sentido de contribuir com reflexões acerca da história da infância, em especial da *menina*, no mundo encantado da poesia infantil e de como os versos dizem muito sobre a figura feminina – a menina – em toda a sua historicidade. Em seguida, indicamos as referências teóricas e de estudo de pesquisadores que contribuíram para subsidiar este estudo.

1 RECEPÇÃO, POESIA E GÊNERO FEMININO NA LITERATURA INFANTIL

Este capítulo trata dos conceitos básicos sobre a Estética da Recepção, conforme estudos teóricos desenvolvidos por Jauss (1994; 2002), em suas produções como: *O texto poético na mudança de horizonte da leitura* e *A história da Literatura como provocação à teoria Literária*. Nesse último ensaio, sobre a literatura estética, “Jauss acredita que o valor decorre da percepção estética que a obra é capaz de suscitar” (ZILBERMAN, 1983, p.35). Para esta autora, Jauss acredita também que a arte literária só pode ser alcançada mediante a vivência ou experiência estética, formulando três atividades simultâneas: *poiesis* (prazer), *aisthesis* (prazer decorrente do reconhecimento diante de um mundo social imitado) e *katharsis* (identificação do leitor com novas normas, experiência de comunicação com a arte) (Idem, p. 54). Nessa linha, recorreremos a autores estudiosos dessa teoria a exemplo de Aguiar (1993), Carvalho (2011), Cordeiro (2003) e Zilberman (1989), que, com suas contribuições, possibilitam a outros estudiosos aprofundar a discussão sobre a teoria da Estética da Recepção, desenvolvida por Hans Robert Jauss.

No segundo tópico, abordamos alguns aspectos históricos quanto à inserção da poesia infantil no Brasil e, em seguida, ilustramos as concepções de poesia de teóricos reconhecidos no estudo da Literatura Infantil, como Aguiar (2009), Bordini (2003), Camargo (2012), Pondé (1982), Silva (2010), (2010), Zilberman (2005), que estudam os poemas como gênero da literatura infantil cujas especificidades aqui desenvolvidas resultaram de suas experiências e vivências.

Finalmente, no terceiro tópico comentamos as questões de gênero, evidenciando a representação da menina em textos poéticos infanto-juvenis à luz de teóricos como Luiza Lobo (2013), Michele Perrot (2006), Muraro (2002) por serem estudiosas da questão de gênero e, Scott (2012) com suas contribuições teóricas quanto à discussão de gênero feminino, a partir de seus estudos e pesquisas.

1.1 Estética da recepção: conceitos básicos

A Estética da Recepção é uma teoria desenvolvida por Hans Robert Jauss (1980; 1994), teórico que encaminhou a inserção da estética da recepção para o

campo da teoria literária, em 1967, quando ministrou uma conferência na Universidade de Constança, tempo em que tal instituição de ensino iniciava seu segundo ano letivo. Nessa conferência, Jauss intencionava polemizar a concepção da história da literatura ensinada naquele contexto. Desse modo, o referido teórico buscou apresentar outro caminho para o ensino da literatura e, de forma radical, rompeu com as “velhas” práticas de ensino, adotando novas práticas pedagógicas na linha de educadores reformadores e intelectuais dos anos de 1960.

Na referida palestra, realizada na aula inaugural da Universidade de Constança, na Alemanha, em abril de 1975, Jauss (1994) critica e demonstra isso, quando diz que o modelo do ensino da Literatura acontecia na perspectiva da história e não focando a obra literária; ou seja, conforme suas provocações, o autor ressalta que há dois modelos de ensino da Literatura: o primeiro é o tradicional, que evidencia os aspectos históricos do autor e da obra; e o segundo diz respeito ao ensino mais contemporâneo. Isto é, para Jauss, o que deve ser evidenciado é o ato de ler que o leitor faz e interpreta conforme sua visão de mundo num dado momento ou contexto.

Nesse aspecto, esse teórico considera que entre ambos há semelhanças porque não se trata de história, mas de ‘moldura’ para uma história que, por sua vez, faz desaparecer a historicidade da literatura bem como seus valores estéticos. (ZILBERMAN, 1989). Ademais, Jauss assinala que o cânone determina regras que estabelecem valores à arte, como estratégias para convencer o leitor de que “suas obras” são favoritas; o que para Jauss, é um equívoco.

Partindo de tais críticas, Jauss (1994, p. 33) defende a qualidade e a categoria estética como elementos que fundamentam e valorizam uma obra literária, a partir do caráter receptivo e reativo do leitor, em um dado momento histórico. Depreendemos, com isso, que os objetivos deste teórico eram alterar o modelo vigente, passando a evidenciar os pressupostos da estética da recepção entre os quais o de que “a vida histórica da obra literária não pode ser concebida sem a participação ativa de seu destinatário” (ZILBERMAN, 1989, p. 33).

Recuperar a *historicidade*, proposta por Jauss (1994), para que a obra literária, originada dos intercâmbios com o público, chegue a restabelecer uma “relação, rompida pelo *historicismo*, entre o passado e o presente, é condição imprescindível para a reconciliação entre os aspectos estéticos e históricos de um texto” (ZILBERMAN, 1989, p. 33). O próprio Jauss (1994), em seu manifesto, aponta

as diretrizes ou linhas metodológicas na perspectiva da recepção da obra literária pelo leitor.

Para tanto, Jauss (1994) organiza suas reflexões em premissas que considera princípios fundamentais e em teses. As reflexões teóricas são baseadas nas diretrizes ou linhas mestras para conhecimento e compreensão do momento histórico em que se situa a obra literária explorada pelo leitor, tendo em vista que, concretamente, há uma interatividade entre o leitor e a leitura do texto literário. O leitor permanecerá em evidência, quando, com suas experiências, dialogar com o texto estético e ampliar seus conhecimentos, preenchendo os vazios e ressignificando sua visão sobre o mundo e sua própria história de leitura e de vida.

Destacamos, portanto, sobre a abordagem do método estético de Jauss (1994), enfatizando suas reflexões teóricas das categorias: *a historicidade, o horizonte de expectativa, a distância estética e a lógica da pergunta e respostas*. Cada uma destas categorias será discutida na sequência deste estudo.

A *historicidade* da obra literária repousa no caráter dialógico entre o leitor e o texto. É importante destacar que a historicidade de uma obra estética é conferida pela recepção do leitor. Segundo Zilbermam (1989, p. 37), o programa metodológico que investiga o texto literário e sua historicidade está refletido sob três aspectos, na posição teórica de Jauss (1994): o aspecto diacrônico, que está relacionado à recepção de obras literárias ao longo do tempo, isto é, o contexto recepcional das obras literárias no plano histórico; o sincrônico, que revela o sistema de referência ou relações de obras literárias numa dada época e possíveis sucessões desse sistema; finalmente, a relação da literatura à vida prática, ou seja, a história dos efeitos, no ato da recepção do texto pelo leitor.

Tal confirmação é explicada, quando Jauss (1994) reforça que a qualidade e a categoria de uma obra literária não dependem das condições históricas ou biográficas de sua origem e, muito menos, de seu posicionamento em relação a um “gênero literário”, mas, fundamentalmente, dos efeitos que a obra possa causar ao leitor. Os critérios da recepção, no caso o efeito produzido pela obra e sua aceitação junto à posteridade, possibilita ao leitor do texto re-elaborar ou fazer uma releitura do texto original de referência de um dado autor.

A maturidade leitora vai sendo enriquecida e apresentando efeitos ou reações, diferenciados, à medida que ele vivencia não só o sentido literal – escolarização ou decifração do signo –, mas também a forma metafórica, “envolvendo a sociedade [...] que busca encontrar sua identidade, pesquisando as

manifestações da cultura” de maneira que, sem a visão do receptor, a obra fica sem sentido (ZILBERMAN, 1989, p. 06).

O diálogo, pois, entre o leitor e o texto nos remete ao entendimento de que seu estudo parte da compreensão e das possibilidades de interpretação ou interação daquele ao ler o texto estético. Dessa forma, a historicidade, “é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico” (JAUSS, 1994, p. 25).

Assim, entendemos que a exploração dos estudos de Jauss confere à estética da recepção uma abordagem diferenciada no processo de ensino da literatura, ou seja, compreendemos que a prática de recepção de um texto acontece de forma articulada – leitor/texto –, de um dado contexto (sincrônico) tanto quanto a recepção do mesmo texto, ao longo da história (diacrônico). Aspectos que provocam uma relação da literatura com o processo de evolução na experiência do leitor.

O *horizonte de expectativa* é um sistema de referências que podemos construir com base nas expectativas do texto e do leitor que o explora, quer no momento histórico do aparecimento da obra, quer no momento atual em que o leitor lê a obra. O sistema de referência tem como base, o “conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras já conhecidas, bem como da oposição entre a linguagem poética e a linguagem prática” (JAUSS, 1994, p. 27). O *conhecimento prévio* diz respeito aos aspectos cognitivos do leitor, da sua visão de mundo, da sua formação educacional; das suas ideologias, ou seja, dos valores a circundar sua vivência; já o aspecto *linguístico* significa o emprego da expressão linguística padronizada do leitor, considerando o espaço social em que ele convive bem como da educação que possui. Em outras palavras, as experiências ou histórias de leitura vão se ampliando, mediante a recepção ativa do leitor, isto é, ele agrega outras leituras, outros valores de textos lidos e da leitura do mundo. Logo, o leitor dialoga com a obra artística como um produtor que participa na elaboração de sentido.

Conforme Zilberman (1989, p. 6), no tocante à teoria da literatura, “a estética da recepção oferece um leque de sugestões, sobretudo, à história da literatura, onde Jauss ancora suas [...] teses”, entre as quais as categorias anteriormente mencionadas. O próprio Jauss (1980), em seu ensaio intitulado *O texto poético na mudança de horizonte da leitura*, confirma que o texto poético está presente em três etapas de interpretação que, segundo este teórico, é normalmente prático, distinto

da filologia e da análise de texto. Nesta última etapa, a compreensão e a interpretação se fundem imediatamente, e “a assimilação espontânea e a interpretação refletida de um texto literário, no decorrer da interpretação”, como propõe Jauss (1980, p. 875):

Os horizontes da primeira leitura de percepção estética de uma segunda leitura de interpretação retrospectiva. A estas seguirá uma terceira leitura, a histórica (...) reconstrução do horizonte de expectativas, no qual o poema se inseriu com o aparecimento de *Fleurs du Mal*, e que depois acompanhará a história de sua recepção ou ‘leituras’ até a mais recente, a do autor.

Isso nos remete à perspectiva de Jauss (1980) sobre a experiência do texto poético e suas três etapas de interpretação: a primeira diz respeito à percepção estética; a segunda corresponde à leitura de interpretação retrospectiva e a terceira equivale à reconstrução do horizonte. Considerando uma unidade para o entendimento, são três os momentos para a leitura da obra: compreensão (*intelligere*), interpretação (*interpretare*) e aplicação (*applicare*). Segundo Jauss (1980 p. 875), esta tríade pertence ao “processo hermenêutico” estudado por Hans Georg Gadamer, que teve o mérito de redescobrir a importância desta unidade triádica para o estudo da hermenêutica.

Com base nestas considerações, podemos inferir que Jauss (1994) defende sua teoria literária, reafirmando a qualidade e a categoria de uma obra estética como resultantes “dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra” e que pode junto à posteridade, eleger os critérios que possam garantir a apreensão da obra artística (JAUSS, 1994, p.7). Neste sentido, este teórico faz a seguinte reflexão (*idem*, p. 8):

se o historiador da literatura limita-se à apresentação de um passado acabado, deixando ao crítico competente, o juízo acerca da literatura do presente inacabado e apegando-se ao cânone seguro das ‘obras primas’, permanecerá ele o mais recente do desenvolvimento da literatura.

Assim, em concordância com a teoria em estudo, vimos que, de fato, ela nos faz refletir sobre o artístico de uma obra em razão do seu efeito entre os leitores. (JAUSS, 1994). Na dinâmica entre obra e leitor, a primeira ficará em evidência à medida que o segundo (o leitor) interagir com o texto. Este último é um parâmetro de aceitação para a construção de *horizonte de expectativa* que, por sua vez, diz

respeito às experiências e aos valores vividos pelo leitor, individual e socialmente, como ilustra a citação de Jauss (Ibidem, p. 25):

A obra literária não é um objeto que existe por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser temporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para **ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual** (grifo nosso)

Finalmente, a reivindicação deste teórico é que a proposta de história literária se articule com a estética da recepção e o horizonte da expectativa, isto é, a maneira como o sujeito se situa e apreende o mundo a partir de um ponto de vista subjetivo, já que o *horizonte de expectativa* tem como característica fundamental todas as interpretações ou pontos de vista decorrentes da visão de mundo do leitor. O princípio *historiográfico* da literatura diz respeito ao modo como as obras já foram lidas e avaliadas pelos diferentes leitores da história, com base em suas experiências, valores ou crenças, acúmulo ou história de leitura lida e a recepção do texto.

Assim, o acúmulo de experiência do leitor possibilita-lhe ressignificar o sentido do texto literário, ampliar seus horizontes e, certamente, a recepção do texto estético provoque um efeito que possa alterar a relação ou compreensão do leitor ou as expectativas dos leitores, críticos e autores no momento em que algum destes pratica a ação de ler a obra literária, sentir seus efeitos e mudanças no horizonte de expectativa (JAUSS, 1994).

Já a *distância estética (e a reconstrução do horizonte)* são os fundamentos teóricos responsáveis pela ampliação do horizonte de expectativas do leitor cujo princípio básico (desta tese) é estar entre a obra de caráter artístico e o “horizonte de expectativa do público, que pode ser maior ou menor”. (ZILBERMAN, 1989). Dependendo do modo e grau do efeito produzido no leitor, tende a mudar com o tempo ou até desaparecer. A distância estética de uma obra literária e o horizonte de expectativa individual ou social na relação obra e leitor permitem a este último romper com os códigos e valorizar, esteticamente, aquela.

Nesse sentido, o texto, com suas pistas e os vazios a serem preenchidos pelo leitor que, por sua vez, (re)cria ou busca em seu imaginário orientações ou inserção de novos elementos nos espaços em branco do texto, transfere ao leitor, outras sucessivas experiências (JAUSS, 1994). Em consonância com a interpretação de

Carvalho (2011) sobre essa tese, percebemos que no momento em que o leitor está no processo de leitura do texto literário, a subjetividade deste pode provocar nos receptores efeitos de satisfação ou decepção, evidenciando uma sensação de quebra ou de ruptura de horizontes em relação ao texto literário. Afinal, a sensação de quem lê é o que estabelece a distância entre a “expectativa do leitor e sua realização” a qual chamamos de *distância estética*.

Logo, as reações do público leitor e seu juízo crítico é que apontam todas as possíveis reações de outros leitores em relação à obra literária. No caso das implicações estéticas, o leitor, na primeira leitura, já pode perceber e relacionar seus conhecimentos prévios, compreender o que assevera Jauss (1994, p. 23),

A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores terem continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética. Se, pois, se contempla a literatura na dimensão de sua recepção e de seu efeito, então a oposição entre seu aspecto estético e seu aspecto histórico vê-se constantemente mediada, e reatada o fio que liga o fenômeno passado à experiência presente da poesia, fio este que o historicismo romperá.

Isso significa que a literatura, por ser arte, é valorizada conforme a recepção e os efeitos causados no leitor, efeitos cuja obra pode provocar na relação: o passado e o presente. Isso nos remete à lógica *da pergunta e respostas*, quando Jauss (1994) defende a ideia de que, ao longo da história, o leitor só pode entender um texto se houver, de sua parte, compreensão à pergunta para a qual ele constitui uma resposta (referência). Afinal, a relação dialógica do leitor com a obra é que constitui o sentido ou a possível compreensão da obra lida.

Sendo, pois, a obra literária essencialmente dialógica na relação leitor/obra, a comunicação entre obra e o leitor revela a *lógica da pergunta e da resposta*, podendo ser reconstituído o horizonte de expectativas da obra criada e recebida como forma de possibilitar responder às perguntas inferidas. A reflexão dessa lógica é sobre o que significa descobrir como o leitor de dada época pode perceber e compreender uma obra, tendo como hipótese a busca de respostas.

Nesse sentido, recorreremos à Zilberman que argumenta que, para restaurar uma discussão sobre o processo de comunicação que se instala no ato da leitura,

são necessárias as respostas. Nesse sentido, “portanto, o novo é uma qualidade móvel, com sentido estético e também histórico, quando provoca o resgate de períodos passados” (ZILBERMAN, 1989, p. 38), cuja metodologia não deve se limitar ao alinhamento “unidirecional e unidimensional dos fatos artísticos” ou como reafirma Jauss (1994, p. 37) a pergunta histórica não pode existir, mas tem de transformar-se na pergunta “que tradição constitui nós”.

Finalmente, entendendo que o leitor é quem recebe o texto, ou melhor, “[...] a recepção, condicionada pelo leitor, que contribui com suas vivências pessoais e códigos coletivos para dar vida à obra e dialogar com ela”. (JAUSS, 1994, p. 65), esse pensamento aponta a Estética da Recepção como uma teoria importante para entendermos a relação dialógica entre o leitor e a obra literária.

1.2 Poesia infantil no Brasil: breve histórico

Leonardo Arroyo (2011, p.314), ao tratar da poesia para crianças, em seus estudos, revela que a poesia no Brasil era recitada em festas escolares e reuniões de família. Entre os poemas recitados, o autor comenta que os versos de Zalina Rolin, Presciliana Duarte de Almeida, Francisca Júlia e Olavo Bilac eram os mais recitados, porém estes artistas não disseram tudo o que podia ser dito, naquele contexto -“alvorecer do século XIX”-, mas a poesia evoluiu “tanto pela alteração do sistema da métrica como pelo aproveitamento de novos temas”.

Quando Arroyo (2011, p. 317) fala da obra *Ou Isto ou Aquilo*, ele manifesta um valor à obra e à poetisa Cecília Meireles com uma crítica positiva, ou seja, para ele, a obra em estudo é um “livro de excepcionais virtudes literárias para a sensibilidade infantil”, e ainda comenta que na arte literária pode haver mudanças nos interesses de geração para geração, quer pelos conceitos de educação, quer pela orientação dada pela própria Literatura Infantil.

Já nos estudos de Coelho (2000), a autora ressalta que a poesia infantil brasileira nasceu em fins do século XIX e foi se expandindo nos primeiros anos do século XX. Segundo esta pesquisadora, a poesia, surge comprometida com a tarefa de educar as crianças no âmbito da escola e fazê-las para crescer como futuros cidadãos, indivíduos de bons hábitos e sentimentos. A escritora resgata também as primeiras experiências de recitação de poesia na escola que aconteceram nos

momentos festivos de ordem patrióticas ou familiares. Nessa fase, a leitura memorizada de poemas acontecia obrigatoriamente. Fato que, hoje, provavelmente, resultou num efeito contrário à leitura prazerosa do texto poético com jogo de palavras na construção do poema, em geral, carregado de ensinamentos morais.

Outra pesquisadora que também nos esclarece sobre a origem da poesia infantil no Brasil é Vera Teixeira Aguiar (2012) que, citando Camargo (2000), ratifica o fato de a poesia dirigida às crianças brasileiras ter-se originado nas últimas décadas do século XIX, num contexto em que os versos produzidos por alguns autores eram apresentados de forma afetiva, com elogios e conselhos escritos para homenagear uma criança ou adolescente querida da família. Nesse sentido, os poemas eram definidos como “dedicatória” a exemplo do poema *A minha filha* ou *A fulana, em seus 8 anos*. Tais poemas sintetizam o princípio da produção poética infanto-juvenil ocorrida no Brasil no final do século XIX.

Portanto, ao sintetizar o histórico da poesia infantil no Brasil, o pesquisador Camargo (2013) relata que antes os poemas eram manuscritos e circulavam entre pessoas do meio familiar. Entre os escritos de texto poético constavam as produções de pai, mãe que escreviam para filhos ou filhas, bem como escritos registrados em álbuns de meninas e moças. Estes, posteriormente, foram incluídos nos livros cujos autores, ao publicar os seus poemas para adultos, garantiam espaço para registro dos poemas feitos para o leitor infantil, como é o caso do soneto *Amada Filha*, de Alvarenga Peixoto (1744-1792). Nesse poema, Alvarenga Peixoto escreve conselhos para sua filha Maria Efigênia que completava 7 anos de idade naquele contexto.

Os fatos acima mencionados aconteceram em 1789, no período do movimento político da Inconfidência Mineira. Camargo (2000) ressalta que a esposa de Alvarenga Peixoto se chamava Bárbara Eliodora (1759-1819). Esta escreveu um único poema, *Conselhos a Meus Filhos*. Tanto o poema de Alvarenga Peixoto quando o de Bárbara Eliodora apresenta um traço que se torna dominante na poesia infantil brasileira até as primeiras décadas do século XX: a voz poética de um adulto “que se dirige a um leitor infantil”, usando-o, como meio para educação moral, conforme reafirma Camargo (2013, p. 3).

Ainda de acordo com Camargo (2000), no século XIX, os poetas que mais se destacaram foram Gonçalves Dias (1823-1864) e Casimiro de Abreu (1839-1860). Ambos escreveram alguns poemas voltados para o público infantil. Porém, tais produções não tiveram uma publicação específica para o público infanto-juvenil, mas foram incluídas em livro de poemas para adultos. Somente no final do referido

século, é que surgiram antologias poéticas infanto-juvenis para que a escola pudesse utilizá-las. Nesse sentido, nasce, pois, a poesia infantil para atender a uma demanda pedagógica da escola. Entre os autores da época, destaca-se o professor João Rodrigues da Fonseca Jordão com o livro *Florilégio brasileiro da infância*, em 1874, com uma coletânea de poemas líricos como sonetos, hino, odes, baladas, elegia, e outros.

Em tal obra, conforme Camargo (2000), Jordão (1874) reuniu poemas que não foram produzidos especialmente para a infância, entre os quais: ‘*Aos anos de uma Menina*’, de Sousa Caldas (1762-1814), ‘*A uma menina no dia em que fazia 15 anos*’, de Domingos Borges de Barros (1780-1855) e ‘*Preces da Infância*’, de Gonçalves Dias (1811-1882). A proposta era o de “conservar a perspectiva adulta, visando à educação moral” (CAMARGO, 2000, p. 2). Isso permaneceu por muito tempo como estratégia de educar os leitores da década de 1960. Os ensinamentos de moral e civismo ou de bom comportamento eram o foco até esse período.

Contudo, podemos depreender que no período de 1886 a 1897 a produção de obras brasileiras com poemas infantis pouco avançou. Camargo, em sua pesquisa, assevera que a autora Adelina Lopes Vieira traduziu 17 poemas. Além disso, houve a criação de uma edição de poemas a partir de ilustrações para auxiliar a compreensão do alunado, como bem relata Camargo (2000, p. 2)

Em 1897, o governo paulista publica o Livro das crianças, de Zalina Rolin (1869-1961), para distribuição nas escolas públicas do Estado de São Paulo. O Livro das crianças inverte a ordem predominante – ainda hoje – de produção de texto e ilustração: nele, todos os trinta poemas que o compõem foram escritos a partir de ilustrações. A ilustração tem função pedagógica: adiantar o assunto dos poemas, facilitando sua compreensão e auxiliando sua memorização.

Em 1904, o poeta parnasiano Olavo Bilac (1865-1918) publicou o livro “*Poesias Infantis*”, considerado *best-seller* do gênero nos primeiros anos do século XX, com 27 edições até 1961. Este poeta é o mais reconhecido do movimento *parnasiano brasileiro*. Ele confessa que escreveu o livro *para “uso das aulas de instrução primária”* e que *procurou compor “versos [...] sem dificuldade de linguagem”, com “assuntos simples”* (CAMARGO, 2013, p. 4), com vistas a contribuir para a formação moral das crianças de seu país. Por essa razão, este poeta foi alvo de críticas, inclusive na visão de Camargo (2013, p.2) que considerou

“excessivamente severas, porque levaram em conta seus objetivos sintonizados com os conceitos de criança, de ensino e de leitura escolar, não como literatura”.

Segundo Aguiar e Ceccantini (2012), ainda que Olavo Bilac tenha recebido críticas e adotado postura pouco elogiável em relação as suas produções poéticas, ele enfatiza a ideia de educar e, com tal ideia, não se pode negar que também houve uma adequação estética de caráter lúdico para o leitor infante-juvenil. Em texto intitulado *Uma história a ser contada*, as duas pesquisadoras comentam que a obra bilaquiana – *Poesias Infantis* – havia sido indicada por professores da época devido aos temas fáceis, bem como aos versos cadenciados e os poemas narrativos. Nesse sentido, a experiência parnasiana de Olavo Bilac favoreceu a produção poética infantil a se desenvolver no Brasil, ainda que com cunho pedagógico. Porém, foi com Henriqueta Lisboa (1901-1985), com o princípio do Modernismo, que a poesia infantil brasileira teve avanços. Em 1943, Henriqueta Lisboa privilegiou o lirismo no seu livro de poesias: *O menino poeta*. Nesta obra, a poetisa utiliza metáforas, rompendo com o modelo estético de Olavo Bilac e, ao mesmo tempo com a “cadeia pedagogizante da literatura para a infância, privilegiando o lirismo, utilizando largamente a metáfora e o ritmo breve, investindo nas brincadeiras onomatopáicas”. (AGUIAR, 2012, p.13).

Henriqueta Lisboa passou a trabalhar com temas do universo infantil, utilizando os recursos sonoros e os ritmos semelhantes à poesia popular. Seu livro *O menino poeta* não foi publicado por editora de livros didáticos, contudo, ainda assim, a referida poetisa conquistou espaço para a “poesia infantil livre de compromisso pedagógico”. (CAMARGO, 1994, p. 3). Em consonância com o que diz Aguiar (2012), há confirmação de que com a arte poética de Henriqueta Lisboa é que vieram as novidades do Modernismo. Deste movimento, em 1922, após os momentos de euforia, foram surgindo poesias infantis brasileiras com novos paradigmas; uma poesia livre do compromisso pedagógico, focalizando animais, situações do cotidiano, brincadeiras, ritmos da redondilha menor, enfim, privilegiando o lirismo e usando largamente a metáfora.

Em seguida, conforme Camargo (2013), Sidônio Muralha (1920-1982), poeta português, radicado no Brasil, por questões de ordem política, também rompe, em seus escritos, o paradigma moral e cívico com o livro *A televisão da bicharada* (1962) cuja linguagem caracteriza o ludismo sonoro e o espírito humorista. Mas os estudiosos Camargo (2013), Aguiar e Ceccantini (2012) afirmam que o paradigma

estético na poesia infantil se consolida por dois principais poetas modernistas brasileiros: Cecília Meireles (1901-1964) e Vinícius de Moraes (1913-1980).

Já Camargo (2013, p. 4) diz que Cecília Meireles é uma das principais vozes femininas da poesia brasileira; ela traz para “a poesia infantil a musicalidade – característica de sua poesia, explorando versos regulares, a combinação de diferentes metros, o verso livre, a aliteração, a assonância e a rima”. Camargo comenta ainda que os poemas infantis da obra *Ou Isto ou Aquilo*, publicada em 1964, não se restringem à leitura de crianças, pois permitem que diferentes níveis de leitura aconteçam. O poema *Ou Isto ou Aquilo*, homônimo ao título do livro citado, tem uma temática que representa “a insatisfação com os limites e o desejo de plenitude” que nós, seres humanos, temos, ao tomar atitudes ou fazer escolhas. (AGUIAR, CECCANTINI, 2012, p. 15).

Desde 1960, circulavam os poemas infantis de Vinícius de Moraes, em Antologias, porém, somente em 1970 os poemas são reunidos em um único livro intitulado *A Arca de Noé*. Consoante Aguiar e Ceccantini (2012), é o livro infantil brasileiro mais conhecido na segunda metade do século XX. A popularidade dos poemas “decorre do jogo sonoro, a redondilha e a rima nos versos pares, do tratamento de temas animais, ao agrado da criança”. Além disso, quase todos os poemas foram musicados “por importantes compositores brasileiros como Tom Jobim, e gravados em dois discos lançados em 1982.” (AGUIAR; CECCANTINI, 2012, p.18). Entre os poemas musicados mais conhecidos destacamos: *A casa*, com letra e música de Vinícius de Moraes; *O pato*, Peru, entre outros.

É fundamental que se destaquem os comentários de Arroyo (2011, p. 318) quanto ao volume *Alma infantil*, de Francisca Júlia e Júlio César Silva, obra que obteve muita aceitação em seu aparecimento em 1912, porém está completamente esquecida. Fato semelhante aconteceu com o livro de Zalina Rolim e com Olavo Bilac que, naquele momento “ninguém se preocupou em reeditar o seu famoso livrinho” e devido a tal fato, até 1960, Zalina não era mais lida. (ARROYO, 2011, p.318).

Ainda conforme Arroyo, *Alma infantil*, de Francisca Júlia, é um livro de poesia “límpida, apropriada e benfeita” que, “na lírica infantil, repete seu mágico sentido de equilíbrio entre forma e tema” (ARROYO, 2011, p. 318). Além desses escritores mencionados, outros, a exemplo de Alexina de Magalhães Pinto, professora mineira, cuja obra *Cantiga das crianças e do povo* trata de verso ao ritmo das danças populares do Brasil. Outros autores são lembrados, entre os quais Cassiano Nunes

e Mário Silva Brito com sua obra *Poesias brasileiros para a infância*, como assevera Arroyo (2011, p.320),

[...] são peças poéticas de numerosos poetas brasileiros, tanto antigos como modernos. Os autores nesse livro defendem uma tese de Henriqueta Lisboa – tese, aliás, muito querida de Jacques Miritain-, de que ‘não há poesia com destinatário’. Repete-se nesta tese o fenômeno da literatura que não foi escrita para crianças, mas que elas consagraram como nos casos clássicos do *Robinson Crusoe* e de *Viagens de Gulliver*.

Os autores Cassiano Nunes e Mário Brito puderam fazer a organização de um “volume de rara beleza pelo critério da seleção poética com temas de nossa terra e nossa gente, lições em gravuras, animais, da infância [...] de fácil compreensão para as crianças” (ARROYO, 2011, p. 320). Os poetas que se destacaram com o volume *Poesias brasileiras para a infância* foram Tasso da Silveira Neto, Menotti Del Picchia, Manuel Bandeira, Fagundes Varela, Cassiano Ricardo, Carlos Drummond de Andrade, Henriqueta Lisboa, Adalgisa Néri e outros que figuram com poesias de caráter simples, “com conteúdo e expressão feita especialmente para a infância” A poesia brasileira infantil voltada para criança é rica e muito diversificada (idem, p. 321).

Enfim, para Coelho (2000, p. 249-250), os poetas que surgiram nos anos 1960 abriram “caminho para a explosão de criatividade” para os poetas dos anos posteriores a 1970, a 1980, até o momento presente. Mário Quintana (1906-1994) é exemplo de poeta que se destacou e continua na preferência das crianças no campo da produção de poesias, nos anos 1970, com seu livro *Pé de Pilão*, publicado em 1968, em Porto Alegre, acreditando “nas possibilidades da poesia como fruição espontânea e descompromissada. Como autores comentados, ele já é um nome consagrado no cenário nacional quando começa a escrever para a infância” (AGUIAR; CECCANTINI, 2012, p.19).

Já Ricardo Azevedo (1949), conforme Aguiar e Ceccantini (2012, p. 20), inicia suas produções poéticas “no último quartel do século XX e que se estendem sua atuação até o século XXI”. Para Aguiar e Ceccantini, este escritor é, talvez, o que “tenha melhor sabido aproveitar o legado de Henriqueta Lisboa instaurado na década de 1940, no que concerne à valorização e ao aproveitamento do folclore em um projeto literário pessoal”. (Idem, p. 21).

Os estudiosos afirmam ainda que o próprio Azevedo ilustra a sua obra. Outro escritor de destaque é Sérgio Capparelli (1947), mineiro, radicado no Rio Grande do

Sul, que publicou seu primeiro livro de poemas, *Boi da cara preta*, em 1983, dando origem “a uma sequência de obras de garantida qualidade literária”. (AGUIAR; CECCANTINI, 2012, p. 23). Vale ressaltar, ainda segundo os autores, que Capparelli, assim como Ricardo Azevedo, é dono de uma “criação artística plural, atingindo públicos diversos e exercitando diferentes linguagens”.

Ademais, além dos poetas mencionados anteriormente, o elenco de artistas escritores e poetas da Literatura infanto-juvenil foi ampliado, a exemplo nos anos 1980, permanecendo em nosso contexto de contemporaneidade, por exemplo, Roseane Murray (1950), José Paulo Paes (1926-1998), Flávia Muniz (1956), Bartolomeu Campos Queirós (1944-.2012), Pedro Bandeira (1942) e Manuel de Barros(1916), entre outros.

Finalmente, como asseveram Lajolo e Zilberman (1988, p. 145), “a produção poética para criança solidificou-se nos últimos anos”, tanto em quantidade proporcionalmente aos períodos anteriores, como em diversidade e qualidade, rompendo a proposta didática e pedagógica. Tal rompimento provoca uma “reviravolta formal. O que diz essa poesia de hoje e como o diz, mergulha na poética da modernidade, na qual já se move a poesia não infantil desde os anos 20”. Ademais, a valorização temática do cotidiano infantil, a relação criança/natureza de forma interativa e livre; as brincadeiras infantis e carregadas de figuras de linguagem como a aliteração, assonância, antropomorfização, onomatopeias, lirismo, metáforas etc. é o que faz da poesia infantil contemporânea o seu lirismo e encantamento. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p.145-153).

Partindo das pesquisas dos estudiosos aqui citados é que conseguimos sistematizar a trajetória do percurso histórico da poesia infantil brasileira e, certamente, no contexto contemporâneo ainda há muito a ser pesquisado e explorado para memória da educação e da literatura infanto-juvenil brasileira, que deve ocupar, entre as crianças, um lugar de maior destaque e permanência no tocante ao acesso a esse bem cultural. De modo particular, devemos enfatizar que a poesia infantil ainda é marginalizada, contudo, é um “gênero” da literatura infantil brasileira que deve ser explorada e amada entre os leitores mirins como uma brincadeira, no seu jogo de palavras e múltiplos sentidos.

Conhecer as especificidades do texto poético voltado para crianças é necessário compreender um conjunto de conceitos ou concepções sobre a poesia, conforme alguns estudiosos desse gênero literário, a exemplo de Helder Pinheiro (2007) Maria da Glória Bordini (1991, 2003, 2009, 2013), Vera Teixeira Aguiar

(2009), Vera Tietzmann da Silva (2009) e alguns conceitos de Iuri Lotman (1978), entre outros.

Para a pesquisadora Maria da Glória Bordini (1991, p. 5) a “Poesia é brinquedo de criança”. Nesse sentido, entendemos que a poesia infantil, antes de ser questionada quanto ao que se pensa sobre ela, é necessário situar e sentir seu “cenário específico: o mundo da infância”. Para essa autora, o enigma presente no mundo infantil provoca no escritor/adulto a constante busca de suas lembranças na fase da infância. De modo que a divisão entre a infância e a idade adulta, nesse período, era menos marcada. Isso significa que as crianças podiam viver fatos reais da sociedade, a exemplo da morte e do sexo (BORDINI, 1991, p. 5-7). Podemos reforçar que o tratamento social vivido pela criança, à época, era cruel de modo que as relações sociais chegavam a ser violentas, de um lado.

De outro, com as mudanças ocorridas na noção de infância, os escritores por muito tempo adotaram o modelo pedagógico, lançando mão da cultura folclórica brasileira, reduzindo o texto poético a ensinamentos de condutas morais (inclusive o de recato feminino) nas convenções especiais do texto poético infantil. Dessa forma, o folclore poético é destacado pela autora que considera: “no acervo folclórico das nações, é comum a presença de brincos, poemas dirigidos ao bebê, para fazê-lo apreciar o ato de vestir-se, banhar-se, comer ou dormir” (BORDINI, 1991, p. 24), com versos recitados pela mãe que acompanha, com gestos e carinho materno, seu bebê, quer em forma de acalanto, quer em forma de “brinquedos” ou brincadeiras que despertam a sensibilidade por meio dos jogos sonoros e desafiadores a exemplo do trava línguas, entre outros; esse despertar da sensibilidade pode ser compreendido como “porta de entrada para o mundo da linguagem, através da corporeidade do significante” (Idem, p. 25).

Em relação à percepção e conhecimento, há o reforço de que não só os aspectos sonoros ou efeitos auditivos fazem o poema, mas também as imagens e demais elementos da sensibilidade dos órgãos dos sentidos que são percebidos de forma peculiar – sabores, olfato, tato, visão, conforme reafirma Bordini (1991, p. 27):

O processo de apreensão do outro se inicia pelos órgãos sensoriais mais dependentes do contato (gosto, tato) e se estende aos distanciadores (olfato, audição, visão). Estes últimos, em especial a visão, comandam a apropriação intelectual da realidade e seu apuramento possibilita a autodeterminação no espaço físico e, depois, no social.

A visão remete à poesia imagética uma das peculiaridades da poesia, a qual produz sentido mediante sua relação com o signo – referente “efetuado por associações através de semelhanças (as metáforas) ou de contiguidade (as metonímias) [...] a imaginação é induzida a trabalhar criativamente” (BORDINI, 1991, p.26).

Assim, a poesia exige introspecção porque é um gênero que, num espaço mínimo, condensa os múltiplos sentidos. Bordini (1991, *Ibid.*, p. 35) comenta que a incompletude é outra característica da poesia infantil, pois “determina o movimento da introspecção necessária do universo imaginário projetado pelo tecido verbal” (BORDINI, 1991, p. 35).

Finalmente, em seu ensaio *Pensando a poesia infantil de agora*, Bordini (2003, p. 155) adverte que a poesia infantil no século XXI, dependerá da relação estabelecida entre o leitor e o texto, como se percebe no exposto seguinte:

se a poesia para crianças e jovens se diferencia por sua destinação, os fatores a serem considerados para que venha a alcançar sua realização, que é a leitura, são as qualidades intrínsecas de sua constituição e a relação que se estabelece entre o emissor adulto e o receptor infantil ou juvenil.

Entendemos, assim, que a poesia destinada ao público infantil se distingue da poesia para adulto como já foi argumentado nesse tópico, porém há a possibilidade de a criança ter acesso à poesia, na perspectiva de superar a assimetria entre o adulto e a criança “pelo jogo de esconde-esconde do texto e ultrapassasse a transitoriedade da condição infanto-juvenil, alargando seus horizontes com novas experiências estéticas”, conforme sugere Bordini (2003, p. 159).

Para Aguiar (2009), a poesia é constituída de ambiguidades, sons e imagens, metáforas e outros elementos próprios do texto poético, conforme já foi anunciado nesse estudo. Aguiar (2009, p.110), em seu livro *Era uma vez...na escola: formando educadores para formar leitores*, sustenta que o gênero poético infantil segue suas características específicas: “toda obra poética possui (rigorosamente ou não) versos, estrofes, rimas, que abrigam imagens e combinações inusitadas de palavras”. Essa autora afirma que, para seduzir o leitor mirim, os poemas devem ter o ritmo, o uso de imagens sem esforço e as estrofes. Nesse sentido, os textos poéticos considerados bons devem provocar a emoção. A exploração do imaginário, enfim toda a poeticidade que o poema apresenta recursos técnicos próprios do texto poético, como, por exemplo, estrofes, ritmos, aliterações, assonâncias, imagens, assunto e

outros, somados às ambiguidades do texto e às experiências do leitor. Isso tudo é o que nos faz perceber o lirismo, o lúdico e, finalmente, o valor artístico (AGUIAR, 2009, p.111).

Sobre o lírico, Aguiar (2009, p. 111) comenta que ocorre devido à linguagem especial e procedimento aplicado na produção do poema infantil, ou seja, o poema é “elaborado a partir de um funcionamento particular da linguagem: nele, as estruturas enunciativas, sintáticas, léxico-semânticas, fônicas, rítmico-melódicas e gráficas estão arranjadas em função dos sentidos” (AGUIAR, 2009, p.111). Inferimos que o conjunto desses elementos é que desenvolve a sensibilidade do poeta ao trabalhar sua criação artística. Ademais, a leitura lúdica de um poema realizado pela criança também desperta sua produção criativa e, por sua vez, sua interação com o texto artístico de modo que não só a aproxima do texto que interage, como também promove a (re)criação de outros textos em outras formas de linguagem.

Assim, a relação do escritor adulto de uma obra artística com a recepção dos leitores mirins sensíveis do texto artístico, embora assimétrica, a linguagem produzida possui, por excelência, qualidade estética, como bem argumenta Aguiar (2009, p. 111) na citação seguinte:

No momento em que os escritores adultos começam a entender o mundo da criança, seus textos passam a cultivar temas e linguagens que tocam a sensibilidade infantil, sem menosprezá-la ou protegê-la. Sendo, pois, uma criação artística por excelência, a poesia garante sua qualidade estética quando não trai o pequeno leitor, querendo ensinar-lhe algo como se fosse um instrumento de aprendizagem puro e simples.

Depreendemos, pois, que quando o poeta adulto começa a entender ou conhecer bem o público infantil, seus textos ganham temas e linguagem que mexem com a sensibilidade da criança a ponto de perceber, de forma lúdica, a qualidade estética da poesia a partir das especificidades do texto poético.

Assim como Aguiar (2009), também entendemos que a criança não precisa conhecer o significado das palavras, pois elas se deleitam com os significantes; em outras palavras o que envolve e condiciona o *sentido* em *sons*, a exemplo das canções de ninar que “acalmam o bebê, mesmo que falem de bois de caras pretas ou de bichos-papões em cima do telhado” (SILVA, 2010, p. 229), são os sons da língua que embalam o sono da criança.

Ainda seguindo seu raciocínio, Silva (2010, p. 232) reforça que “a poesia fala à nossa subjetividade, mobiliza a emoção, atinge o nosso lado noturno, que recusa os caminhos da lógica”. Nesse sentido, a linguagem poética está muito próxima do devaneio e do sonho, forma de linguagem que corre solta, “sem se submeter às normas da racionalidade”. Portanto, isso traz a possibilidade de converter-se em representação plástica na mente do leitor. Isso quer dizer que o leitor pode vê-la na imaginação do mundo “real” de formas, cores e volumes capazes de despertar múltiplas significações. (SILVA, 2010).

Em síntese, Silva (2010, p. 234), ao conferir à poesia infantil uma concepção, comenta que estas especificidades são situações necessárias para que o poema infantil oscile nos polos do lírico e do lúdico. O primeiro, porque se aproxima dos poemas para adultos; o segundo, diz respeito às brincadeiras infantis ou circunstâncias do mundo da criança e jovens leitores. Para esta pesquisadora, a imagem na poesia, conforme seu ensaio cognominado *Nos domínios da sensibilidade* como também no texto *Poesia: som e imagem*, “[...] agem como uma ligação direta produz a centelha instantaneamente.” Tal ligação acontece “recorrendo aos mesmos processos de linguagem onírica, transformando o abstrato em concreto, condensando o que é complexo e deslocando as imagens com grande liberdade”. (SILVA, 2009, p.103).

Nesse mesmo texto, a autora usa uma metáfora de Rubem Alves, de “muitas palavras dentro de uma só: como se ela estivesse grávida” que significa que as palavras são “cheias” de significados ou novos sentidos (SILVA, 2010, p. 103).

Hélder Pinheiro (2007, p. 52) assevera que a poesia infantil é um jogo de linguagem que, quase frequentemente utiliza a linguagem numa dimensão lúdica, a ponto de cometer abusos. Pinheiro ratifica afirmando que a linguagem do texto poético é especial porque através do jogo sonoro constituído de rimas, assonâncias, aliterações, e outras como a semântica, o jogo da linguagem “desloca sentidos, cria outros, revitaliza palavras através de associações inusitadas, joga com a tensão entre som e sentido”.

Ademais, um aspecto evidenciado por Pinheiro (2007, p. 23) é que a poesia tem uma função social, pois trata “de uma experiência íntima que muitas vezes captamos pelo brilho do olhar de nosso aluno na hora de uma leitura; pelo sorriso, pela conversa de corredor”. Podemos, assim, inferir que a poesia infantil é uma forma especial em que o criador trabalha com a linguagem para proporcionar à criança o prazer, a satisfação. Isto tudo possibilita ao leitor mirim compreender as

ações, despertar a curiosidade e a criatividade, tendo em vista que “os jogos sonoros, a adjetivação, a acoplagem de vocábulos distantes que entram em atrito e refratam luz nova [...] conferem à poesia um sabor novo” (PINHEIRO, 2007, p. 54), haja vista o poema *Convite*, de Jose Paulo Paes, cuja organização dos sintagmas acontece numa linguagem lúdica, um jogo de palavras ou brincadeira. Para esse poeta, “poesia é brincar com as palavras”, um jogo em que é usado um segmento de vocabulário que caracteriza o mundo infantil como brinquedos, com a presença da bola, pião, papagaio e outros, cuja combinação sonora está diretamente relacionada às brincadeiras do mundo infantil.

Nesse sentido, as brincadeiras do mundo infantil estão em consonância com o que assegura Fanny Abramovich (2010, p. 47), em seu livro *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. Segundo a autora, poesia “é brincar com palavras”; a autora considera, pois, que há poetas que “brincam com as palavras de um modo gostosíssimo de a criança ouvir e ler”. Além desses elementos, o poema apresenta combinação de elementos que caracterizam a linguagem cotidiana, dando sentido à subjetividade do leitor.

Para Glória Pondé (1982, p. 118), outra estudiosa da poesia infantil brasileira, em seu ensaio *Poesia e folclore para criança*, afirma que “a essência da poesia está na emoção e nos sentimentos, na meditação, nas vozes íntimas que tal episódio ou circunstância suscitam na subjetividade do poeta”. Pondé ratifica ainda seu conceito sobre a poesia, ou seja, a autora considera que “a poesia infantil que apresenta valor estético é, por excelência, um dos meios de criar novas linguagens e de se respeitar o mundo da criança, que tem uma lógica particular e característica”. (PONDÉ, 1982, p. 118).

Na visão do teórico Lotman (1978, p. 172), “a história prova que o discurso em verso (como o refrão, o canto) foi inicialmente o único discurso possível da arte verbal” o que o distingue do discurso vulgar ou comum. De maneira que a construção artística passa por uma soma de mecanismos ou de uma série de ‘processos’ que são construídos de modo independente. Para a criança, então, a poesia é sempre a primeira forma verbal. O discurso artístico, no caso da poesia infantil tem suas especificidades, tendendo a afastar o máximo daquilo que não é arte. O discurso vulgar e o discurso poético são, portanto, diferentes, como podemos perceber nos argumentos de Lotman (1978, p.173), do ponto de vista estrutural:

[...] O efeito artístico do 'processo' é sempre uma relação (por exemplo, a relação do texto com a expectativa do leitor, com as normas estéticas de uma época, os estereótipos próprios do tema ou das leis dos gêneros). Fora destas ligações, o efeito artístico não existe.

Nesse sentido, o gênero literário poético tem particularidades que o identificam quanto à estrutura, como o poema. No caso do poema infantil, em especial, por si só, havemos de compreender que, além do discurso verbal com seus elementos específicos como já mencionado anteriormente, também está dotada de imagem. O discurso poético, quer do ponto de vista do jogo de palavras, quer do jogo de imagens não verbais articuladas com o verbal, retrata o sentido da obra. No caso do texto não verbal, a imagem, contribui para que o texto poético infantil com elementos específicos provoque no leitor a recriação ou visualização de imagem e do texto. Vera Aguiar (2004, p. 25) argumenta que a comunicação acontece de variadas formas, segundo suas necessidades, pois “as comunidades humanas têm estruturas de pensamento subjacentes próprias, moldadas segundo suas experiências históricas e expressão por meio da linguagem que lhes são significativas” e, devido às múltiplas condições de vida nos grupos sociais que convivem, com seus próprios códigos, a comunicação acontece de variadas formas, segundo suas necessidades. Para esta autora, as necessidades podem ser divididas em dois princípios: o verbal e o não verbal.

No caso da organização verbal, esta acontece com base na linguagem articulada que constitui a língua, e a não verbal se vale de “imagens sensoriais várias, como as visuais, auditivas, sinestésicas, olfativas e gustativas” (AGUIAR, 2004, p. 25). Em outras palavras, as imagens são visualizadas pelos cinco sentidos. Assim, o poema não se dá apenas pela palavra, mas também pela imagem, seguindo com os argumentos de Aguiar (2004, p. 85). Esta autora explica ainda sobre o caráter e efeitos das imagens, isto é, é necessário que elas convençam com eficácia o leitor e, por conseguinte, apelem para as emoções, confirma. Já Márcia Tavares Silva (2000, p. 143) ressalta que o papel da ilustração do livro infantil tem ocupado mais espaço de modo que tem sido “enfocada como porta de entrada para a leitura” mediante um diálogo articulado com o texto escrito. A autora imediatamente citada reforça a questão da “primeira experiência com a imagem como forma de expressão artística”. A imagem é um ornamento que amplia o sentido do texto poético.

Esta concepção nos remete ao entendimento de que as “leituras da escrita e da imagem visual do poema” têm promovido evidências como as que traduzem as reflexões de Silva (2000, p.143):

a linguagem visual para produção de significados, se realiza através dos elementos do projeto gráfico de um livro, como os tipos de letras usados para impressão dos textos e títulos, a diagramação das páginas, o uso das cores ou sua ausência, as técnicas, os estilos dentre outros elementos [...].

Portanto, o diálogo entre a imagem e o texto escrito, sem a predominância de um sobre o outro, é pertinente. Tal circunstância pode ocorrer em ambas as formas – texto com imagem e escrita ou livro que relatam uma história apenas com imagens. Tavares Silva (2000, p. 163) destaca que “o desenho e a ilustração podem assumir uma variedade de significados”, fato que é possível mediante o percurso que os formadores de leitores ou docentes intervêm de maneira equilibrada na sua relação com a imagem visual.

Para Camargo (2003, p. 35-36), o texto poético tem sido privilegiado, há uma intersecção da *história da linguagem*, da *história da literatura* e *história do gênero textual*:

o texto escrito não é o ponto de partida, mas um ponto de intersecção: da história da linguagem, da história literária (no caso do texto literário), da história do gênero textual ao qual o texto pertence (poema, notícias, anúncio etc.) da própria história em sentido amplo etc. Resumindo: **os sentidos não são propriedade exclusiva dos autores, nem dos textos, nem dos leitores, mas são criados e recriados em diferentes espaços, ao longo do tempo.**(Grifo nosso)

De fato, os sujeitos envolvidos no processo de construção ou recepção do texto literário vivenciam desafios para criar ou interpretar a obra. Nesta, o leitor ressignifica, por meio das linguagens aplicadas ao gênero textual em estudo. Nesse sentido, Camargo usa o adjetivo *verbivocovisual*¹– expressão criada por James Joyce (1882-1941) e que aparece no livro de *Finnegans Wake* (1939) no intuito de esclarecer três “naturezas da linguagem verbal: *semântica* (verbi, ou seja, verbal), *sonoro* (voco, ou seja, vocal) e *visual* (quando escrita e pelas imagens que sugere)”. Camargo (2003, p. 33-34) explica estas questões:

¹ Cf. nota de rodapé nº 2, do texto: Enunciação gráfica e poesia infantil de CAMARGO, 2003, p.32, In.: RETTENMAIER, Miguel (Org.) *Questões de Leitura*.

[...] sem enunciação não há enunciado, sem enunciação gráfica não há enunciado escrito.

O termo ‘enunciação gráfica’ incorpora e amplia os conceitos de ‘diagramação’, do projeto gráfico e de *design* gráfico. O termo diagramação refere-se à disposição na página (de livro, jornal, revista, cartaz etc.) de textos e imagens. O termo ‘projeto gráfico’ refere-se à criação de uma estrutura de diagramação, que abrange escolha de formato, tipo de letra, de suporte, de impressão etc. Os termos “diagramação” e “projeto gráfico” denominam gradações de uma mesma atividade”. O termo *design* gráfico, hoje, abrange o planejamento da configuração visual de várias categorias, tais como cartaz, capa de CD, capa de livro [...].

De acordo com Camargo (2000, p.167), a criança tem uma relação direta e livre com a produção de desenhos e outras formas de artes, de maneira que ela possa representar sua visão de mundo. Observemos, pois, a citação deste autor:

O livro é uma forma de expressão artística – é um legítimo veículo do fazer artístico. Ilustração é arte. Pura e simplesmente. Menor é o modo de realizá-la, nunca o veículo.

Com relação à criança, as ilustrações são umas das primeiras portas de entrada da criança no mundo da Arte – o acesso ao livro é muito mais fácil do que a museus, galerias etc. O livro pode ser manuseado pela criança, em casa, na hora que ela quiser as obras de museus, não.

Ademais, Camargo (2000, p. 168) consegue classificar a linguagem da ilustração, como forma de aproximá-las, em dois conjuntos: os elementos narrativos e os elementos plásticos. Os primeiros são os que mais facilmente são transportados para a linguagem verbal ou alguma situação representada na ilustração: ‘figuras de linguagem’ visual (metáforas, estórias, diálogos etc.). No caso dos elementos plásticos, ele põe em evidência o que chama a atenção da criança – “a forma da mesma ilustração, a maneira de representar, o *como* foi representado, em contraposição ao que foi representado”. São, portanto, os elementos plásticos - linha, cor, luz, forma, estrutura linear, estrutura cromática, estrutura formal – enquadradas entre si e com os outros elementos que chamam a atenção da criança.

Em outras palavras, como bem argumenta Ramos (2010, p. 34), a ilustração “é uma linguagem com características específicas, assim como a verbal também tem suas peculiaridades”. Para esta autora, a ilustração é a imagem que complementa o texto, porque além de evocar luz e cor, também evoca brilho, clareia o texto e, de modo especial, o infantil.

1.3 O gênero e a infância na Literatura

Para compreender o termo *gênero* na perspectiva da relação social da mulher com outros sujeitos, é necessário buscarmos primeiramente a concepção de gênero. Buscamos a seguir as ideias de Scott (2012), de Michelle Perrot (2006), Luiza Lobo (2013) e Muraro (2002) que discutem a questão de gênero numa abordagem relacional, pois o gênero acontece na relação com o outro cuja construção é histórica, social e cultural dos sexos. Tal termo é constituído de duas partes e subpartes que, mesmo ligadas entre si, são distintamente analíticas, devido à construção, como acima foi mencionado, diz respeito aos sexos: no caso o *gênero*².

Para Scott (2012, p.4), o termo gênero ganhou um sentido não apenas para caracterizar a diferença sexual, mas também sublinhar o “aspecto relacional das definições normativas de feminilidade”. Porém, para a referida teórica, a categoria gênero surgiu a partir de uma nova história, as “novas perspectivas às velhas questões sobre [...] como é imposto o poder político, qual é o impacto da guerra sobre a sociedade”. (Ibidem, p. 8). Essas reflexões remetem-na para a construção de uma nova história sobre a estratégia política feminista.

A autora comenta também outros termos ou definições antigas que já são questionadas, como por exemplo, no que se refere à família, à sexualidade, à guerra, à economia, a visibilidade da mulher no sentido de ser uma participante ativa. Scott (2012, p. 8) explica que

uma nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas feministas atuais e o futuro (utópico), porque ela sugere que o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também a classe e a raça.

Luiza Lobo (2013, p. 2), semelhante à posição de Scott, faz uma “discussão sobre a teoria ‘feminismo’ enquanto ‘gênero sexual’ (gender) que deve ser compreendido não como um dado recebido da natureza no nascimento, mas como uma ‘construção cultural’”. Para esta estudiosa, à medida que a presença feminina

² O conceito de *gênero* aqui se refere à organização social das relações entre sexos, ou designação e relação do masculino e feminino, numa abordagem acerca da origem e objetivos da introdução desse termo a partir do movimento feminista, na perspectiva de Joan Scott (2012). Para Rose Marie Muraro e Leonardo Boff (2002) na obra *Feminina e Masculino: uma nova consciência das diferenças*, os termos já remetem para *uma* questão decorrente das situações histórico, social e cultural nas relações entre pessoas humanas.

estiver numa dada obra cuja sociedade seja menos patriarcal, oferecendo a “todos melhor acesso ao saber, ao trabalho, à leitura e à escrita” (LOBO, 2013, p.12), a mulher ficará menos dependente de situações psicológicas e econômicas.

Já para Muraro (2002, p. 45), o ser humano desde suas origens tem como fatores determinantes: a racionalidade, a linguagem e a espiritualidade. Percebemos, portanto, que os ancestrais iniciaram a usar os instrumentos rudimentares na construção de sua “existência concreta, como homem e mulher, se *Inter-retro- relacionam* sobre a base ancestral do processo biogênico e sexogênico”. A descontinuidade no ser humano é “a principal responsável pelas diferenças”; isso é próprio do ser humano que comparece de forma concreta a exemplo da diferença homem/mulher. Muraro (2000, p. 46) ainda assevera que:

Todas as diferenças remetem sempre a uma constante antropológica, comum a homens e mulheres. A diferença resulta da elaboração sociocultural desta base comum. Jamais o ser humano sexuado apresenta-se isolado do seu meio ecológico, social e histórico. Em consequência disso, todo esforço de dicotomizar a complexa realidade humana em segmentos só se justifica como objeto de análise. Mas nunca devemos perder a consciência de que o segmento é parte do todo.

Como se pode perceber, a relação entre os humanos é articulada desde os primórdios de suas existências, logo a questão sociohistórica e cultural permeia toda a relação humana, a identidade de cada sujeito. No caso particular da criança e sua representação no texto literário, pode ser percebido que suas relações socioculturais são assumidas no espaço infante-juvenil. Logo, é perceptível que a representação da menina nos textos poéticos infantis retrata a ideia de relação de gênero numa perspectiva sociocultural.

Porém, vale ressaltar que, quanto à produção da mulher, o cânone literário, historicamente, tem a cultura de tratar a escrita feminina de forma a não dar visibilidade às escritoras. Tal fato reforça a cultura a ser regulada por uma ideologia que exclui as produções escritas das mulheres de etnias não brancas ou “das chamadas minorias sexuais, dos segmentos sociais menos favorecidos”. Cabe à mulher romper e ao mesmo tempo anunciar uma alteridade em relação a visão de mundo centrada no logocentrismo e no falocentrismo. De acordo com Zolin (2005, p. 275), citando Lobo (1999, p.5):

Ser o outro, o excluído, o estranho é próprio da mulher que quer penetrar no “sério” mundo acadêmico ou literário. Não se pode ignorar

que, por motivos mitológicos, antropológicos, sociológicos e históricos, a mulher foi excluída do mundo da escrita – só podendo introduzir seu nome na história europeia por assim dizer através de arestas e frestas que conseguiu abrir através de arestas seu aprendizado de ler e escrever em conventos.

O fato de haver a exclusão da mulher no mundo da escrita vem da crítica masculina cujo comportamento ainda é marcado pelo repúdio ou discriminação às diferenças, decorrente da ideologia de grupos que regulam o cânone literário numa visão de mundo falocêntrica. Depreendemos que essa cultura preconceituosa em relação à figura feminina ocorra também na produção literária tanto no que diz respeito à escrita da mulher quanto a personagens femininas que povoam a obra literária como estratégia de representar e dar visibilidade às meninas na infância e às mulheres na vida adulta.

Na Literatura Infantil, há exemplos de escritoras e críticas literárias, a exemplo de Zilbermam (2005, p. 81), em cujas obras a figura da menina ganha destaque, conforme consta no livro *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Nesta obra, Zilberman trata da literatura infantil e a presença das personagens “garotas” em obras literárias infanto-juvenis. No capítulo oito (08) intitulado: *Garotas que mudam o mundo*, Zilberman (2005) desenvolve suas reflexões críticas nas narrativas onde há a representação da menina em produções narrativas da literatura infantil, como: a obra *Bisa Bia Bisa Bel*, entre outras. Para ilustrar este estudo de Zilberman, selecionamos duas personagens femininas analisadas pela pesquisadora, quanto à fase da menina criança, presente na literatura infantil.

A primeira personagem é a protagonista menina Bel, uma garota, da obra *Bisa Bia Bisa Bel*, de Ana Maria Machado, de 1982. A menina Bel é uma personagem central dessa narrativa infantil, cujo perfil é o de “insubmissa”, ou seja, tem autonomia e busca realizar ou obter os caminhos que deseja seguir no círculo da vida, segundo análise de Zilberman (2005, p. 83). A citada personagem representa a independência e criatividade da “garota” que, no texto literário, “se transforma internamente sem deixar de ser ela.” De acordo com Zilberman (Idem, p. 85), as personagens representam ainda meninas relacionadas às diversas facetas da figura feminina: comportamento, atitudes, perspicácia, afetividade, conflitos nas relações não só com crianças, mas também com os adultos. Para essa autora, a obra *Bisa Bia Bisa Bel*, retratando a condição feminina, como comenta Zilberman (2005, p. 84), “é o que se poderia chamar um livro feminista [...] porque elege um

ângulo feminino para traduzir essas questões, revelando como o processo de liberação nasce de dentro para fora, [...] enquanto resultado das experiências vividas”.

A outra personagem escolhida para ilustrar este estudo é a menina *Estela*, da obra *Raul da ferrugem azul*, publicado em 1979, de Ana Maria Machado, que, como analisa Zilberman (Ibid., p. 84-5) representa as meninas quinze anos depois do golpe militar no Brasil: “as pessoas, após 15 anos de repressão, oscilavam entre conformar-se ou declarar rebeldia”, fato representado por Estela, uma menina que defende os mais fracos, inclusive o personagem Raul cujo comportamento primeiro era o de conformismo até que sai da acomodação para a reação em defesa dos mais fracos, resultando na força da *Estela*, que contribui para que Raul assuma o lugar de protagonista (ZILBERMAN, 2005, p. 85).

Em dissertação intitulada *Análise das representações de gênero e seus valores na Literatura Infanto-juvenil e na formação da criança*, de Ana Maria Vieira Barbosa (2009), realizada no Instituto de Estudos da Criança/Universidade Minho, a autora comenta que, no passado, “as crianças eram explicitamente educadas segundo as regras e valores tipificados pelo sexo” (op.cit. p. 3). No entanto, com a evolução da sociedade chamada “sociedade das mentalidades”, tem surgido a fusão de teorias quanto à socialização de dois sexos – feminino e masculino – pois são os pensadores ou estudiosos que valorizam a igualdade de ‘direitos’.

Já Michelle Perrot (2006) relata, em seu livro *Minha História de Mulheres*, o percurso histórico vivido pelas mulheres – da infância à idade adulta – de séculos passados até os anos mais modernos. Fazendo um recorte para o século XVIII, período em que já se discutiam os direitos das mulheres – reconhecidas como seres humanos, dotados de individualidade, liberdade e direito de igualdade –, evidencia-se que tais direitos foram “conquistados” que somente avançaram quando as mulheres passaram a lutar no final do século XIX. Nesse período, elas conseguiram ter “direito à educação e muito mais tempo para ingressar nas universidades.” (PERROT, 2006, p.11).

Já no século XX, houve a descoberta de que “as mulheres tem história e, algum tempo depois, que podem conscientemente tentar tomá-la nas mãos, com seus movimentos e reivindicações”. Após longos anos, direitos foram conquistados lentamente, no caso das *meninas*, conforme afirma Perrot (Idem, p. 94) na Europa, “a escolarização das meninas no primário operou-se nos anos 1880; no secundário, em torno de 1900; o ingresso das jovens na universidade aconteceu entre duas

guerras, e maciçamente a partir de 1950”. Muitas mudanças surgiram na relação de gênero decorrente das alterações socioculturais e econômicas, resultante de um longo período de movimentos em defesa dos direitos da mulher, conforme afirma Michele Perrot (2006, p. 95):

Efeito da modernidade, provavelmente: os homens desejam ter ‘companheiras inteligentes’. Os Estados almejam mulheres instruídas para a educação básica das crianças. O mercado de trabalho precisa de mulheres qualificadas, no setor terciário de serviços: correio, datilógrafas, secretárias.

Esse pensamento retrata a visão do século XX sobre o gênero feminino. Nesse sentido, Zilberman (2003), ao comentar o perfil feminino das personagens Bel e Estela, caracteriza-as como “meninas” de séculos mais recentes, a representação da “menina” numa época histórica em que o movimento feminista lutava para que as mulheres saíssem da submissão e passassem a expressar atitudes de reação à condição *feminina*. Também, em seu livro *A literatura infantil na escola*, Zilberman (2003, p.18), no primeiro capítulo, *A criança, o livro e a escola*, trata da imagem da criança, a questão da “valorização da infância enquanto faixa etária diferenciada é um dos baluartes deste modelo doméstico”.

Com isso, a autora resgata o que ocorria no final do século XVII e, durante o século XVIII, quando foram produzidos os primeiros livros para crianças. Antes desses séculos, não havia “infância”, portanto, não existiam livros voltados para as crianças. A ascensão da burguesia é que promove a criança a ser reconhecida com atenção especial ou em sua faixa etária diferenciada. Antes disso, porém, a imagem da infância era contraditória, isto é, “um adulto em miniatura” (ZILBERMAN, 2003, p. 18).

Patrícia Pitta (2006, p. 22), em sua tese de doutorado *A Literatura na Infância no contexto cultural no contexto cultural da pós-modernidade: o caso de Harry Potter*, faz referência à infância e à relação dos infantes com os pais nas fases de desenvolvimento do infantil para a adolescência, ou seja, segundo ela, “no início da Modernidade, as noções de amor e afeto passam a ser consideradas no relacionamento com a criança”, porém, ainda que tenha havido mudanças, o que os pais realmente gostam em seus filhos é a promessa de que se transformarão em adultos, de maneira que os “educa” com certa castração, moldando-os, conforme modelo pré-estabelecido pelos adultos.

Lajolo (2011), por sua vez, clareia a origem e o sentido do termo infância, como segue no recorte a seguir:

Recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de ausência de fala. Esta noção de *infância* como qualidade ou estado do *infante*, isto é, d'aquela que não *fala*, constrói-se a partir dos prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra: *in*=prefixo que indica negação; *fonte*=particípio presente do verbo latino *fari* que significa falar, dizer [...] Assim por não falar, a *infância* não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer *eu*, por jamais assumir o lugar do sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre ele/ela nos discursos alheios, a infância é definida por fora.

Entendemos que a afirmação de Lajolo sobre a infância reafirma que a questão das diferenças não é privilégio exclusivo do segmento criança, mas também acontece com outros segmentos da sociedade, como por exemplo, a mulher, o negro, o índio, entre outros humanos vistos como “*outros eles*” ou “*outros elas*” que significam indivíduos excluídos de direitos. Situação que, segundo Lajolo, é superada, quando esses sujeitos colocam suas vozes a favor de seus direitos humanos. É a força do grito que faz a sociedade e os poderes constituintes repensar a condição humana; a mudança da posição, do discurso ao “falar deles e delas”.

Assim, à medida que o poder constituído lida com os cidadãos, conferindo-lhes afeto e respeito, as pessoas que antes eram “objetos” passam a “sujeitos” (LAJOLO, 2011, p. 231). Esta mesma estudiosa (2001, p. 232) reafirma seu ponto de vista, com argumentos voltados para as disciplinas que se ocupam com a infância, entre as quais a literatura (LAJOLO, 2011, p. 231):

Sem nenhuma pretensão ao rigor de que pretendem revestirem-se várias disciplinas que se ocupam da infância, a literatura trabalha em surdina. Enquanto formadoras de imagens, a literatura mergulha no imaginário coletivo e simultaneamente o fecunda, construindo e desconstruindo perfis de crianças que parecem combinar bem imagens de infância formuladas e postas em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas ou artísticas.

A autora explica que a criança que habita as obras literárias – romances ou poemas – “é parente muito próximo da criança que, em *outdoors* vende sabonetes ou planos de saúde, da outra criança que é objeto de recomendações da UNESCO”, inspirando, por sua vez, as “pedagogias e puericulturas” (Id. Ibid.). Essa comparação

chama a atenção para os acessos que parte das crianças tem no mundo moderno, como por exemplo, à mídia, a equipamentos eletrônicos ou publicidades que desejam cooptar, evocar a criança para a aquisição do objeto de “desejo” da publicidade.

Lajolo também relembra que a criança era evocada como imagem ingênua e positiva, no início da vida humana. No caso da poesia, principalmente a romântica, teve forte influência na construção dessa imagem da infância – uma vida sem conflito. Para ela, a representação dos primeiros anos da vida humana aconteceu de maneira que ficou no imaginário do povo brasileiro a visão de uma infância “edênica” (LAJOLO, 2011, p. 232).

Já Philippe Ariès (1986, p. 32) revela sua história, sua cultura e os aspectos sociais referentes à criança e à família, desde séculos passados. Conforme esse autor, a idade das pessoas – crianças ou adultos – era registrada com uma data inscrita num “retrato ou num objeto que correspondia ao mesmo sentimento que tendia a dar à família maior consistência histórica”. Esta prática subsistiu até meados do século XIX.

Porém, apesar dessa importância dada ao registro de datas adquirido na “epigrafia familiar no século XVI, subsistiram nos costumes curiosos resquícios do tempo em que era raro e difícil uma pessoa lembrar-se de sua idade [...]” (Id.Ibid), este fragmento da história da infância demonstra certo descaso de uma sociedade ainda vinculada a costumes próximos à Idade Média. Para melhor situar as fases da infância, Ariès (1986, p. 33) leciona:

As ‘idades da vida’ ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média. Seus autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade – cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida. Desde então, adotamos algumas dessas palavras para designar noções abstratas como puerilidade ou senilidade, mas estes sentidos não estavam contidos nas primeiras acepções [...] As ‘idades’, ‘idades da vida’ ou ‘idades do homem’ correspondiam no espírito de nossos ancestrais e a noções positivas, tão conhecidas e tão usuais, que passaram do domínio da ciência ao da experiência comum.

Nesta citação, verificamos que as “idades” categorizadas na visão de Ariès (1986) eram representadas desde a Idade Média, e que os textos desse período, sobre esses temas, são abundantes. Ele descreve numa perspectiva histórica que a infância está intrinsecamente ligada às alterações socioculturais dos indivíduos:

homens e mulheres. Estas últimas, historicamente, desde a mais tenra idade, vivenciam situações adversas ou tratamento diferenciado do que recebem os homens, ainda no tempo presente.

No desenvolvimento da história da infância de cada século ou contexto histórico, Idade Medieval, Revolução Industrial/ascensão da burguesia e outros, a concepção de infância vai se alterando com novas abordagens, entre as quais a que se preocupa com o desenvolvimento humano no campo psicológico, sociológico, filosófico e outros. Ou como assevera Ariès (1986), ao comentar o pensamento de Rousseau³ no que se refere à descrição dos contextos históricos de vários séculos sobre as diferentes concepções da infância. Concepções já aqui sintetizadas e que sofreram alterações segundo as mudanças sociais mais amplas com base na afetividade, ideologia política, economia e questões socioculturais. Ariès (op.cit.p.65) comenta:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Esse fato é confirmado pelo gosto manifestado na mesma época pelos hábitos e pelo *jargão* das crianças pequenas [...].

Com as manifestações ou denominações dadas às crianças, na história da sociedade humana, no caso da sociedade moderna, elas ganham visibilidade, atenção e cuidados diferenciados do mundo adulto, ainda que representadas com estereótipos de ordem biológica, ou seja, a diferença de sexo, os meninos e as meninas. Os estereótipos adotados, como por exemplo, as cores para o enxoval das crianças, decoração do quarto, estilos de roupa, modelos de brinquedos já definidos, para meninos, avião, carrinho, armas, bola, etc. e para meninas, bonecas, casinhas, utensílios domésticos etc., ilustram que suas famílias não promovem brincadeiras e jogos para envolver o sexo oposto, “já que podem induzir na personalidade das crianças comportamentos sociais não apropriados ao seu sexo específico” (BARBOSA, 2009, p. 11).

As visões a respeito da infância são sociais e, historicamente construídas, tendo em vista que a inserção das crianças e os papéis que elas desempenham variam conforme a organização social. Afinal, o aspecto ideológico e o valor social

³ARIÈS Philippe, 1986, passim, p.10-65.

atribuído à criança tem sido objeto de estudo de sociólogos que pretendem contribuir para o entendimento de que a “dependência da criança em relação ao adulto é fato social” e não natural.

A infância é posta na obra de Cecília Meireles com um olhar ou um sentir criança, na convivência com seus familiares como a avó, com o canto e encanto da natureza, incluindo fenômenos naturais a exemplo de tempestades e outras manifestações da vida. Tal circunstância pode acontecer devido à relação afetiva ou de poder entre adultos e crianças que, em “razões sociais e ideológicas fortes, com repercussões evidentes no que se refere ao controle e à dominação” podem passar por transformações no processo de mudança entre a infância e a fase adulta, isto é, à medida que a infância vai sendo deixada para trás, passa a interagir com e entre os adultos. (KRAMER, 2000, p. 12).

Ainda conforme Kramer (Idem) é no campo da antropologia que é pesquisada a diversidade, o que tem permitido “conhecer as populações infantis”, incluindo suas brincadeiras, suas danças, suas músicas, suas atividades, suas histórias, entre outras práticas culturais. Kramer (op.cit. p. 11) reforça ainda que, no campo da psicologia, a fundamentação das ideias de Vigotsky em debate com a teoria de Jean Piaget fez avançar e revolucionar os estudos sobre a infância bem como mudanças nas ações políticas do Estado voltadas para o atendimento às crianças, a exemplo do Estatuto da Criança e Adolescente. Para Kramer (2000, p.12), é importante reconhecer questões específicas da infância como seu poder de imaginação e sua criação.

Nunes (2003) comenta que podemos ver o ato da linguagem como “ato de origem da estrutura a sociedade a sociedade, *permite os relacionamentos, a sociabilidade, a socialização.*” Com base nisso, o autor argumenta que o “universo infantil guarda especificidades que o caracterizam como área *sui generis* nos estudos sociológicos”.

Por que *Sui generis*? Porque, seguindo o raciocínio de Nunes (2003), a sociedade permite à criança um lugar como um ser que não fala, sem voz. O primeiro espaço que a criança se integra é o espaço familiar onde é valorizada nos gestos, no físico, nos desejos manifestados como linguagem não verbal. Já em ambientes extrafamiliares a criança assume outra representação, ou ainda, conforme Nunes (2003, p. 27):

Sua Identidade e o tratamento que receberá estão condicionados a critérios objetivos que vão da aparência física à forma de se vestir e

se comportar. Crianças peraltas, brincalhonas, etc. são aceitas desde que os critérios guardem estreita relação com o “bom gosto” usual. Se o ‘bom gosto’ não for alcançado, dar-se-á uma relação ambígua de autoritarismo e repressão, ou até de violência ou medo.

[...]

Afirmamos que o processo de socialização iniciado no nascimento é excludente, portanto, gerador de preconceitos que serão percebidos pela criança em sua infância e na vida adulta.

A socialização da criança, então, ainda é construída segundo modelo cujo mundo do adulto é o de referência e, por conseguinte, no qual a manifestação das diferenças se instaura como situação natural a partir da mais tenra idade, quando deveria ser construído um espírito de cidadania capaz de fazê-lo perceber com um olhar crítico o outro sem estratificação ou segregação.

Finalmente, entendemos que “as crianças enquanto cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, possuem um olhar crítico [...] subvertendo essa ordem” (NUNES, 2003, p. 27) deixando de ser tratadas como “serzinhos” sem sensibilidade ou incapaz. Através do texto artístico, do lúdico, em particular, o poema, a fase da criança vai ganhando capacidade de compreender o mundo. No caso da menina, em especial, é necessário que os centros acadêmicos ampliem estudos e pesquisas sobre o tema, de modo a agregar as mudanças ocorridas no mundo contemporâneo. Afinal, como ser do sexo feminino, a menina quer no mundo da ficção, quer no mundo real, ainda vive fatos adversos apenas por ser “menina”, consequência da história e vivências socioculturais que desejam anulá-la do processo de construção, por ser “mulher”. Ainda é forte a visão que a sociedade tem sobre o sexo feminino, melhor dizendo, desde a infância a figura feminina carrega as características de uma situação cultural viciosa de discriminação no que diz respeito às suas escolhas ou ainda ao estilo de vida como mulher.

2 HORIZONTES DA RECEPÇÃO HISTÓRICA E CRÍTICA EM *OU ISTO OU AQUILO*

Neste capítulo, abordamos a recepção histórica dos poemas de Cecília Meireles, bem como o que tem manifestado a crítica sobre sua trajetória no campo da educação e da poesia voltada para criança. Cecília Meireles, além de professora, escritora e jornalista, entre outras profissões, exercia suas atividades (quais fossem) com muito compromisso social. No campo da educação, ela lutou para que houvesse formação para os docentes; a luta pela educação integral e mais avançada para a criança. Para tanto, a poeta não economizou esforços para lutar por uma educação cujo ensino trouxesse bem – estar e alegria para as crianças. Ademais, Cecília Meireles sempre argumenta, em suas produções, sobre a importância da literatura infantil, inclusive muito aspirava à organização mundial de uma biblioteca infantil. (MEIRELES, 1984).

Cecília Meireles era uma mulher atuante e de visão social crítica. No campo da educação, por exemplo, em sua trajetória entre a educação e a poesia, ela se preocupou na inclusão das crianças no mundo letrado; intencionava oportunizar as crianças o acesso à leitura que, por sua vez, deve ter como início a leitura da literatura. Para tanto, defendeu a formação de professores que atuam no ensino primário para que, com mais sensibilidade e competência técnica, tenham uma formação adequada para os leitores mirins.

Além disso, buscamos entender as temáticas de Meireles que são diversificadas e adequadas para a fase infanto-juvenil. No caso particular da figura feminina – meninas – nos poemas desta obra que retratam as personagens meninas, entrelaçadas a outras temáticas do mundo infantil, e independente do sexo ou das relações socioculturais entre meninos e meninas, ocorre a inclusão social, nos textos poéticos deste estudo.

2.1 Cecília Meireles: entre a educação e a poesia para criança

A vida de Cecília Meireles como educadora nos remete à própria história da educação no Brasil. Sua prática profissional teve uma trajetória com compromisso social, criatividade na produção literária, retratando as diversas circunstâncias da

vida cotidiana e, como jornalista, conseguiu disseminar as ideias de uma educação moderna no sentido de trabalhar o potencial da criança de forma integral, podendo educar as crianças numa perspectiva global – leitura, literatura, artes, danças, aprender a aprender, a pensar criticamente sobre o mundo, entre outras questões.

No campo da educação, ela se autorrevela em seus escritos o quanto amava o magistério. Sua tese a favor da educação é a de que a formação humana tem que ser global – da leitura à formação integral da criança – ou seja, para ela, “A educação (...) é uma causa que abraço com paixão assim como a poesia”, segundo nos afirma Vianna (2013, p. 5). Cecília Meireles, como poeta já consagrada, escreve em coluna de jornal com temáticas voltadas para a educação e cultura. Tal fato constata o pensamento dela de que: “A educação é a única das coisas deste mundo em que acredito de maneira inabalável” (apud NEVES; LOBO EMIGNON, 2001, p. 11). Lobo (2014, p. 530) em seu ensaio publicado em 1996, ressalta que, para Cecília, “a imagem do professor é como um solista virtuoso, como um artista criando largamente, com tudo que houvesse de notável na sua inteligência”, criticando de certa forma, a posição do professor “mestre transmissor de conhecimentos imóveis”.

Nessa perspectiva, Cecília Meireles afirma que, para a formação das crianças, é necessário que os professores-mestres tenham provado o gosto da vida. Conforme Lobo (2014, p. 530), a imagem do professor que Cecília constrói se confunde com a própria história de vida dela. No seu ponto de vista, entre a poesia e a educação existe uma relação orgânica, ou seja, “a poesia e a ação educativa” podem caminhar juntas no processo de ensino da leitura da literatura infantil (LOBO, 2014, p. 530).

Assim, entre as inúmeras atividades que a escritora desempenhou, destacamos, conforme Neves; Lobo e Mignot (2001, p. 10) o de jornalista e educadora:

professora; diretora de escola pública; autora de livros escolares; intelectual que reflete sobre o alcance educativo do movimento folclórico; signatária do Manifesto dos Pioneiros da Educação Brasileira de 1932.

Nos anos 1930, mês de agosto, Cecília Meireles, decidiu participar de um concurso para ocupar a cadeira de Literatura Vernácula da Escola Normal do Distrito Federal, à época, na Bahia. A última etapa foi aprova da aula. Ela sorteou um tema para o qual, segundo os estudiosos, ela já vinha se preparando com afinco. Afinal,

numa primeira etapa do concurso, ela já havia defendido “sua tese *O Espírito Victorioso* cujo preâmbulo, ‘a escola moderna’, se constitui um elogio à nova educação”; seguindo sua linha de reflexões, entre elas constavam preocupações constantes de Cecília Meireles sobre a formação do professor. (LOBO, 2014, p. 531).

Lobo ainda afirma que, no referido concurso, a disputa foi “concorrida e intensa”. Assim, Cecília Meireles e seu concorrente chegaram à última etapa do concurso, porém os dois se diferenciavam na visão de educação – ela, com a visão de educação moderna, de formação integral para as crianças; o outro atendia aos princípios e valores de uma educação tradicional. Tal fato pesou para que o primeiro lugar, na visão dos membros da banca avaliadora de visão conservadora, optasse pela aula do professor de linha pedagógica tradicional, tendo sido aprovado em primeiro lugar e, Cecília Meireles em segundo (LOBO, 2013, p. 529). Este fato deixou Cecília Meireles surpreendida, pois havia obtido vantagem com pontos nas duas provas anteriores, porém sua aula foi ministrada conforme a concepção moderna que, por sua vez, a eliminou; o candidato Clovis do Rego Monteiro ficou com o primeiro lugar porque adotou a concepção clássico-erudita, como bem argumenta Lobo, (2014, p. 533):

A defesa de *O Espírito Victorioso* constituía uma ameaça à então constituída do campo da educação, e as forças que nele se jogavam eram mais favoráveis à estabilidade do que à sua transformação. A composição da banca examinadora do concurso era maciçamente conservadora, e um dos seus componentes, declaradamente opositor de suas teses. Aliado às intransigências do movimento católico, este examinador usou de sua qualidade de juiz para julgar inapropriado o trabalho de Cecília Meireles. Vale lembrar que, após a Revolução de 30, o Governo Provisório de Getúlio Vargas iniciará uma política de aproximação com a igreja Católica, resultando na reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas.

Observamos que a questão política dos anos 1930 foi bastante conturbada e, influente, de certa forma, devido à correlação de força políticas pela manutenção do *status quo* no campo da educação. Nesse sentido, as relações políticas e sociais entre Estado, Igreja e parte da sociedade iam se firmando a favor das intransigências de parte daqueles que se encontravam no poder.

Na educação, Cecília luta com compromisso social e político a ponto de expandir os ideais da Nova Escola – *escolanovismo*. Como signatária do *Manifesto*

dos *Pioneiros da Escola Nova* num contexto de reformas políticas, econômica e cultural, em 1932, o movimento contribuiu para prováveis mudanças no novo modelo de educação que era, para Cecília Meireles, a grande esperança de mudanças na educação.

O referido manifesto foi produzido por um grupo de educadores e intelectuais que tinham à frente Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, entre outros, que vislumbravam a reconstrução de uma escola que tivesse a partir do ensino infantil, a participação efetiva do povo e do Governo para oportunizar a todas as crianças, de 7 a 15 anos, educação comum, única, igual para todos.

Essas informações nos levam a crer que o legado de Cecília Meireles contribui para a história da educação, pois como professora, deixou sua contribuição com produção de livros didáticos como, por exemplo, *A Festas das Letras*. Este primeiro livro tem textos inovadores com o intuito de dar suporte à aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, o processo de ensinar dos professores que, certamente serão formadores de leitores numa perspectiva de ensino inovador, com valores da escola nova, contrariando os ideais do jesuitismo – pedagogia tradicional.

Lobo (2014, p. 526) ainda comenta sobre a questão de gênero no que diz respeito ao fato de Cecília Meireles ser uma das primeiras mulheres a ter evidência, à época, no convívio com intelectuais do sexo masculino. Ela se encontra instituída como identidade social constante e durável e, sobre as questões de gênero, numa perspectiva relacional “garante sua identidade biológica em todos os campos possíveis onde intervém como agente, isto é, em todas as suas histórias possíveis”. Ainda conforme Lobo (2014), o primeiro propósito de escrever livro escolar para as crianças, como foi mencionado anteriormente - *A Festa das Letras*⁴, com contribuição de Josué de Castro, ocorreu como primeiro propósito escrever o livro, com finalidade de levar as crianças a aprender as letras do alfabeto ou palavras, relacionando-as a frutas e legumes como segundo propósito (COELHO, 2006). No ano seguinte, Cecília Meireles produziu o livro didático: *Rute e Alberto Resolveram Ser Turistas* e, em 1945, escreveu também a biografia de Ruy Barbosa, intitulada *Ruy: pequena história de uma Grande Vida* (COELHO, 2006).

Ainda na área da educação, Cecília, mediante convite da Universidade do Texas nos Estados Unidos ministrou a disciplina Literatura e Cultura Brasileira;

⁴ Obra de uma série Alimentação, Ed. Globo, Porto Alegre, no ano 1943 destinada à campanha de alimentação nacional, que apresenta uma página para cada letra do alfabeto com breves textos que tratam de frutas e legumes (cf. COELHO, 2006, p.158)

também ministrou Literatura Luso-Brasileira Técnica e Crítica Literária na Universidade do Distrito Federal, tendo encerrado sua carreira docente, em 1951.

No entanto, o jornalismo favoreceu a Cecília Meireles e possibilitou-lhe escrever e comunicar sobre “educação na imprensa e no rádio”, com ampla bagagem sobre a literatura e educação (NEVES; LOBO; MIGNOT, 2014, p. 10). Mesmo com o constrangimento vivenciado pela escritora-professora quanto à intransigência da banca avaliadora, as ideias contrárias à educação moderna, chocaram a comunidade intelectual vanguardista da época.

Na qualidade de jornalista, pois, como bem argumenta Lobo (2014, p.527), Cecília Meireles adotou esse veículo de comunicação para disseminar as ideias da educação moderna, redesenhando o campo da educação e da cultura - do campo acadêmico, artístico, literário, político. Essa estratégia a fez compreender a “gênese social” da educação. Assim, criou a ‘Página da Educação’ no *Diário de Notícias*, “onde, além de entrevistadora, escrevia diariamente a coluna ‘*Comentário*’, nos anos 1930-1933”, época em que aconteceu o movimento ‘escolanovista’; como explicita Lobo (2014, p. 527):

A relação dos títulos da coluna “Comentário” dá uma ideia de “Espírito Victorioso” que se concretizaria em décadas posteriores. A educadora-jornalista abre uma trincheira em sua página do jornal, de onde conversava com os educadores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Frota Pessoa, entre outros, sobre suas teses orientadoras da Reforma de Ensino que ora se implantavam, fazendo “nascer a sombra” do campo da educação.

Assim, a posição crítica de Cecília à educação tradicional trouxera-lhe a “reprovação” no concurso já enunciado, porém a superação possibilitou-lhe liberdade para ocupar espaço no jornalismo, que, segundo Lobo (2014, p. 527) proporcionou-lhe uma relação de respeito entre intelectuais que, oportunamente, eram convidados para expressar seus pensamentos em entrevista para a coluna do jornal em que ela escrevia. Foi assim com o educador-reformador Dr. Fernando de Azevedo que, em entrevista, manifesta seu pensamento e o espírito da “Reforma de Ensino empreendida no Distrito Federal considerada como ponto de partida para uma organização educacional completa para todo o país”. (LOBO, 20 p. 527).

Portanto, a participação de Cecília Meireles no jornalismo abre espaço para os educadores do movimento “escolanovista”, pois, decorre de sua crença e da esperança de que “poderia vir a ser por desgraça apenas uma ilusão despercebida.

Para ela, viviam-se por aqui tempos duros, onde as técnicas vicejavam como ervas daninhas” (LOBO, 2014, p. 527). Cecília, incansável mulher professora, lutou “contra os caminhos da desilusão.” Nesse sentido, a professora-jornalista acreditava também que a literatura e a educação caminham de forma indissociável. “Em sua trajetória como jornalista ‘Da Página de Educação’ para o ‘Pavilhão Mourisco’, ela ocupou uma série de posições no próprio” espaço em construção e submisso à incessante transformação (LOBO, 2014, p. 527). Entre as quais, a mudança de diretor, ou seja, Anísio Teixeira ao cargo de Diretor, em 1934, da Instrução Pública e Cecília Meireles passa a ser uma das suas principais colaboradoras.

O referido “Pavilhão Mourisco” foi uma das estações do seu trajeto iniciado em 1931, com a saída do professor Fernando de Azevedo, da Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal e, entrou em seu lugar o Sr. Raul de Faria, do qual, durante muito tempo, Cecília solicitou algumas palavras para obter informações dirigidas ao professorado sobre “os propósitos da nova administração”. A professora-jornalista não obteve retorno positivo desse interlocutor, que protelava, constantemente, o encontro. O “Pavilhão Mourisco”, a princípio seria um projeto pessoal da própria Cecília Meireles que defendia uma Biblioteca. No entanto, com a ascensão de Anísio Teixeira ao cargo de diretor, o projeto de biblioteca “passa a ser um dos projetos mais importantes da reforma de Anísio Teixeira” (LOBO, 2014, p. 534).

Assim, o espaço “Pavilhão Mourisco” que seria só uma Biblioteca Infantil para atender às crianças, se transformou num Centro Cultural Infantil, onde elas desenvolviam atividades intelectuais e artísticas, após as atividades escolares – leituras e pesquisa, trabalhos com a música e outras artes – com o auxílio de colaboradores especiais, intelectuais e artistas à época, os “trabalhos, no futuro, produziram os mais benéficos resultados”, segundo a autora (Id.Ibid.).

Em 1935, o Dr. Anísio Teixeira foi demitido devido às mudanças políticas e econômicas no Brasil. Isso trouxe dificuldades para que fossem continuados os trabalhos do “Pavilhão Mourisco”. Assim, em 1938, a biblioteca foi desativada. Os jornais do Rio de Janeiro publicam “a notícia do desativamento da biblioteca, por ‘infundados motivos políticos’, quando na verdade, entre os motivos, o do fechamento”, Lobo esclarece (2014, p.537):

O fechamento se prendeu ao fato de que a biblioteca teria no seu acervo um livro de “conotações comunistas”, cujas ideias eram

perniciosas ao público infantil. Trata-se da obra Mark Twain com seu inesquecível *Tom Sawyer*.

A vida de Cecília Meireles, inclusive de luta contra a inércia, a acomodação de certas fórmulas ou passividade, é muito constante. Sua trajetória é estruturada numa rede, isto é, “da matriz de relações objetivas às diferentes estações do seu trajeto. É um trabalho inacabável”. Entre suas indagações, a visão sobre o passado e o presente com perspectivas de futuro, reflete: “Se não quisermos ser um estorvo, que passado queremos ser nós para esses que, no presente, são apenas uma probabilidade futura?” Para ela, a resposta dessas inquietações é a escola moderna. (LOBO, 2014, p. 528-9).

Em 1935, “o espírito vitorioso vive o período mais denso de seu ciclo trágico” (Ibidem), pois houve o falecimento de seu marido e outros obstáculos para realização de suas ideias educativas, Cecília Meireles retrata sua fadiga em forma de um poema citado por Lobo (2014, p. 537):

Estou cansada, tão cansada, estou
Cansada! Que fiz eu? Estive
Embalando, noite e dia, um
Coração que não dormia desde que seu amor morreu.
[...]

A sorte virara no tempo como um
Navio sobre o mar. O choro parou
Pela treva. E agora não sei quem
Me leva daqui para qualquer lugar
Onde eu não escute mais nada,
Onde eu não saiba de ninguém,
Onde deite a minha fadiga e
Onde murmure uma cantiga
Para ver se durmo, também.

Cecília Meireles sente muito a ausência eterna do marido. Mas, com uma nova produção poética, *Viagem*, em 1939, um novo ciclo se inicia, isto é, o ciclo das viagens. Com essa obra, ela recebe o prêmio de poesias da Academia Brasileira de Letras, ainda que tenha passado por constrangimentos, a exemplo de seu discurso como premiada, que foi contestado por membros da Academia.

Enfim, Cecília educadora, jornalista viveu momentos difíceis que enfrentou com muita coragem e determinação, contra as querelas políticas acerca da educação moderna. Em nosso país, as crianças e jovens do presente tinham que ser

preparados para construir o futuro, pois a escola moderna, segundo Cecília (*apud* Lobo, 2014, p. 529), preliminarmente, é

a visão do conjunto das atualidades, a sua comparação com as atualidades que se foram e as que vêm. Dessa visão resulta, compreendida a criatura humana, a conclusão de que, para construir a nova tentativa dos homens de hoje, em localizações futuras, é preciso partir do mais longínquo ponto inicial, daquele pelo menos que, nas contingências terrenas, se nos afigura o próprio começo da vida.

Este pensamento de Cecília Meireles revela a visão social da educação capaz de modelar a vida de cada homem e de cada mulher, ser individual com liberdade, numa perspectiva de enxergar a criatura humana como um todo, na construção de uma educação e país democráticos.

Assim, Lobo (2014) reforça que a maior preocupação de Cecília Meireles era a educação, como já foi mencionado. As produções intelectuais no campo da educação foram amplas através da escrita para jornais e livros de cunho educativo e formativo para docentes, como o livro *Problemas da Literatura Infantil*, edição de 1951, produção de sua autoria e publicado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (COELHO, 2006), cujo objetivo especial era tratar da importância da leitura da literatura na formação de leitores crianças. Esse livro é resultado de três conferências proferidas por ela mesma, em Belo Horizonte, num evento de férias, promovido por aquela secretaria.

Inferimos que sua participação no jornalismo não isolou sua íntima relação com a educação. Ambas estavam sempre aliadas. Por isso, entendemos que veio o reconhecimento também, quando Cecília Meireles tornou-se responsável pela seção do jornal *Diário de Notícias*, onde escrevia sobre problemas de ensino e, no jornal, *A Manhã*, criou uma seção de estudos sobre o folclore infantil.

Assim, a relação de Cecília Meireles com o jornalismo não inviabilizou sua produção literária e nem suas produções no campo da educação, como bem explica Lobo (2014, p. 534):

O seu deslocamento do campo da educação para o jornalismo abre novas sendas para aquele espírito vitorioso. Portadora de propriedades e atributos próprios, que lhe permitiam intervir, como agente eficiente, em diversos campos, Cecília usa sua mais importante arma para fazer circular, poderosamente, as ideias com

que desejava plasmar o campo da educação: a palavra como instrumento de persuasão.

Ainda conforme Lobo (Ibid.), nos próprios versos de Cecília está retratado seu sentimento sobre o momento vivido à época do concurso, a exemplo dos versos, extraídos do poema Autorretrato:

Dos meus retratos rasgados me
 Recomponho, com minhas,
 Espumas de acaso, meus solos
 Vivos de fogo.
 [...]
 Dos meus retratos rasgados
 me levanto.
 E acho-me toda em pedaços,
 e assim mesmo vou cantando.

Cecília Meireles, neste poema, expressa seus sentimentos, como se quisesse denunciar o tratamento dado à educação das crianças, pois a maioria ainda via a educação na era do estilo clássico em detrimento do moderno; nesse período o modelo político vigente estava conturbado pela política de Getúlio Vargas que, mediante tomada do governo através de um “golpe” político, à época, a política brasileira estava em estado de conflito.

Isto tudo, porém, não tirou o entusiasmo e a coragem de Cecília Meireles em lutar pela educação; sua participação política em defesa da educação pública, a favor do Movimento Pioneiro pela Escola Nova que lhe favoreceu ser respeitada a ponto de tornar-se membro da Comissão Nacional do Folclore; criar a primeira Biblioteca Infantil e desenvolver o campo das artes, como a música, o canto e o violão.

Entre suas paixões, destacamos a literatura e, em especial, a poesia. Cecília Meireles foi considerada uma poeta que deu “altas vozes” à poesia brasileira. (COELHO, 2006, p. 158-9). Para comentar sobre sua trajetória, como poeta, a estudiosa Vianna (2013) afirma que sua vida na poética teve início com o lançamento de *Espectro*, em 1919, que recebeu críticas elogiosas, entre as quais a de João Ribeiro que antevia para Cecília Meireles um “futuro promissor”, como jovem escritora. (Idem, 2013, p.7).

Para Coelho (2006), Cecília vai além dos feitos contados pelos críticos, quer como docente quer como poetisa quer como produtora da arte. O pesquisador Luís Camargo (2012), em seu texto *A poesia Infantil de Cecília Meireles*, comenta que o

livro *Criança meu amor...*, publicado em 1924, apresenta em sua capa e página de rosto, explicações sobre a aprovação e adoção do referido livro nas escolas do Distrito Federal. Tal fato marcou a continuidade da “circulação escolar e o mecanismo que a viabiliza”. O livro reúne 37 textos⁵, dentre eles, quatro poemas, como, por exemplo, *A canção dos tamanquinhos*; cinco textos em prosa sob o título de editora Mandamento e “28 textos com títulos diversos” (CAMARGO, 2012, p. 195). De forma que o paradigma da moral se estende por todo o livro, exceto em quatro poemas, entre eles *Natal*, em que o narrador dialoga com a criança que duvida da existência do Papai Noel.

Como poeta, em 1939, de acordo com Coelho (2006), Cecília Meireles encontra seu estilo mais definitivo e, com suas produções poéticas torna-se uma escritora e jornalista muito respeitada. Entre as poesias mais evidenciadas pela crítica e que foi premiada pela Academia Brasileira de Letras está *Viagem*, publicada em 1938. Coelho (2006, p.158) assevera que Cecília Meireles passou a produzir de forma acelerada ou impressionante suas poesias:

Vaga Música (1942); Mar Absoluto (1945); Retrato Natural (1949); Amor em Leonereta (1951); Romanceiro da Inconfidência (1953); Pistóia, Cemitério Militar Brasileiro (1955); Pequena Oratória de Santa Clara (1953); Canções (1956); Romance de Santa Cecília (1957); Metal Rosicler (1960); Poemas escritos na Índia (1962); Solombra (1963).

No ano de 1964, Cecília Meireles publica suas poesias infantis como forma de colaborar com “o início das atividades da editora Giroflê” (COELHO, 2006, p.158), em São Paulo, em sua primeira edição. Coelho (2006, p.159) comenta, com esmero, sobre a obra poética infantil *Ou isto ou Aquilo*. Esta obra de poesias infantis teve sua primeira edição em formato original, tamanho de 31 cm x 11 cm, apresentação gráfica excelente, colorido variado e diagramação visual “com requinte”. Segundo Coelho, a coletânea de poemas infantis registra em sua produção poética um nível lúdico com a mesma densidade humana as “insondáveis raízes do ser”, que consegue a permanência da singeleza e pureza do “olhar infantil”, tendo sido ilustrado por Maria Bonomi, como obra de arte. (COELHO, 2006, p.159). Neste mesmo ano, infelizmente, Cecília Meireles morre, dia 9 de novembro, mas continuou

⁵ Enquanto Coelho (2006) em seu dicionário crítico de Literatura Infantil Brasileira aponta que foram somados vinte poemas produzidos para a primeira edição, totalizando o número de mais 36. Já Camargo (1998) diz que eram 37 poemas, conforme sua dissertação de Mestrado “Poesia Infantil e ilustração: estudo sobre *Ou isto ou Aquilo*, de Cecília Meireles”.

a ser premiada *post mortem* como, por exemplo, o prêmio Machado de Assis, pelo conjunto de sua obra (VIANNA, 2013, p.2).

Outra pesquisadora que também analisa poemas de *Ou Isto ou Aquilo* é Glória Pondé (1982. p.136-137). Em seu artigo *Poesia e Folclore para criança*, analisa alguns poemas dessa obra, como por exemplo, como *Moda da menina trombuda*, *A bailarina*, *O Sonho e a fronha*, entre outros, para demonstrar que os poemas de Cecília “são composições que exploram a associação de imagens e ideias, em nível onírico” (Id. Ibid.)

Em 1969, sua obra poética infantil, aqui em estudo foi novamente publicada pela *Melhoramento*, com o título *Poesia e*, subtítulo, *Ou Isto ou Aquilo e inéditos*. Nessa edição foram acrescentados 37 novos poemas (CAMARGO, 2012). Em 1980, a obra mencionada foi reeditada com o mesmo título e mais luxo. Desta vez, esta obra tinha as características de um álbum de figuras, medindo 21 cm x30cm, em papel *cuchê* colorido, como destaca Coelho (2006). Nas edições seguintes, Camargo (2012, p. 204) esclarece que da obra *Ou Isto ou Aquilo*, de 1964 a 2012 já haviam sido produzidas cinco edições e, conforme esse autor houve numerosas impressões, chamadas de “edições por falta de rigor terminológico”. A genialidade de Cecília na arte de fazer versos com temas diversificados e uma alma sensível, é o que caracteriza a linguagem poética de Cecília Meireles.

Em relação à prosa, Coelho (2006) afirma que Cecília Meireles produziu alguns livros de crônicas e ensaios. Dentre as narrativas infanto-juvenis, as mais evidenciadas são: *Olhinhos de Gato* (1939-1940) trata de uma narrativa poética publicado em Lisboa; em 1980, o livro foi publicado pela primeira vez aqui no Brasil. Já *Giroflê* (1956) traz crônicas poéticas, originalmente publicadas para adultos, com temas centrais “vivências infantis e sua linguagem poético-lúdica”. Outra obra foi *Janela Mágica* (1963-1967), cujas crônicas possuem “teor lúdico-poético de seus fragmentos cotidianos e temas desenvolvidos, ajustam-se também perfeitamente ao interesse dos mais novos” (COELHO, 2006, p.160).

Cecília Meireles como pesquisadora, conforme Yara Máximo Sena (2010) realizou pesquisa: um inquérito pedagógico para o Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE), concretizado em 1931, com o objetivo de verificar as preferências individuais dos alunos do 3º, 4º e 5º anos do primário e o “conjunto de conhecimentos destes alunos sobre a leitura”.

A pesquisadora Yara Máximo Sena (2010) percorreu em sua dissertação - na introdução e parte I – a vida profissional de Cecília Meireles, bem como os escritos

produzidos pela escritora a respeito da formação da criança leitora. Ou seja, Sena (2010) analisa a trajetória profissional de Cecília Meireles e sua preocupação com o hábito de leitura entre as crianças das séries iniciais. Um dos objetos do estudo de Sena (2010) é o relatório de Cecília Meireles: *Relatório do inquérito 'Leituras Infantis'*, para demonstrar os resultados de sua pesquisa, em 1931. Segundo Sena (2010), as informações sobre o referido inquérito foram adquiridas “através do Centro de Informação e Biblioteca em Educação”, de maneira que sua compreensão é a de que os sentidos dados à leitura são diversos no tempo e no espaço, e “cada época possui suas representações, valorizam leituras que consideram ideais e denunciam as ditas más-leituras, perigosas, inadequadas”. (Idem, p. 3-4).

Ainda conforme Sena (2010), o compromisso social e a sensibilidade da poetisa Cecília Meireles em relação à formação dos leitores mirins, à época, eram constantes. A trajetória dessa intelectual ocorreu em tempos em que as manifestações das mulheres ainda eram podadas. Portanto, conforme Sena (2010, p. 8-9):

Cecília Meireles é uma das primeiras mulheres brasileiras a marcar presença feminina na vida pública, abrindo trincheira nas páginas do jornal, estabelecendo um diálogo com os grandes pensadores idealizadores da Reforma educacional.

Por conseguinte, a participação de Cecília Meireles no Movimento pela educação inovadora foi essencial para a história da educação brasileira. Ela nos deixou um legado de reflexão sobre a educação e arte literária não só como professora, mas também como jornalista, pesquisadora e poeta. Na qualidade de intelectual e educadora, Cecília Meireles foi para além de seu tempo. Ganhou experiência e maturidade, passando a transmitir, com responsabilidade, às novas gerações, os elementos que compõem as regras ou o conjunto dos recursos utilizados para o processo da comunicação eficiente por meio da poética, como pondera Konder (2001).

2.2 Ou Isto Ou Aquilo: horizontes da história e da crítica literária

No percurso histórico da literatura Infantil, das suas origens aos nossos dias, a educadora-jornalista e poetisa Cecília Meireles recebeu elogios dos literatos ou

críticos da literatura infantil, entre os quais Leonardo Arroyo (2010), que destaca Cecília Meireles no campo da poesia, no âmbito da Literatura infantil, na sessão 6.13: *Poesia para crianças*. Ele ainda comenta com ênfase a poesia de Cecília Meireles, dizendo que, embora haja comentários positivos para desenvolver mais elementos, o espaço é bastante reduzido para falar sobre Cecília Meireles e que, é fundamental esclarecer que essa escritora não foi apenas poeta, como foi mencionada anteriormente, ela atuou em diversos campos como a imprensa, literatura, educação e arte.

Para Arroyo (2010), a obra em estudo – *Ou Isto ou Aquilo* – é considerada uma “obra prima”. O autor comenta que Cecília Meireles é uma das poetisas que se destacam com seus *autos* para o teatro infantil. Segundo ele, a tradição poética para a “infância na literatura infantil brasileira floresceu” e que numerosos livros foram produzidos, como o livro anteriormente mencionado, marcado pela “beleza de expressão, de temas, que explicam facilmente seu êxito”. Assim a obra *Ou Isto ou Aquilo* é “um livro de excepcionais virtudes literárias para a sensibilidade infantil”. Ainda este estudioso, ao falar de *Ou Isto ou Aquilo*, afirma que “Cecília Meireles deixou-nos verdadeira obra- prima da poesia moderna para crianças.” (ARROYO, 2010, p.317).

Coelho (2010, p, 263), em seu livro *Panorama Histórico da Literatura Infantil/juvenil, das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*, ao discutir sobre a literatura infantil no Brasil, contextualiza a reorganização da política e a reconstrução da economia. Nelas “ativam-se os debates sobre reformas educacionais, por influencia dos novos métodos pedagógicos da Europa e dos Estados Unidos”. Este período coincide com a ditadura implantada por Getúlio Vargas, no Brasil e a eclosão da II Guerra Mundial (1939-1945).

Já em seu livro: *Dicionário de Literatura Infantil brasileira*, edição de 2006, Coelho (2006, p.159) contém informações sobre a vida intelectual e profissional de Cecília Meireles que, além de poeta e estudiosa das questões educacionais, também foi cronista. Neste estudo, a autora comenta a trajetória de vida e obra de Cecília Meireles e, aqui destacamos a obra *Ou Isto ou Aquilo* em que os poemas obedecem às sugestões do título da obra, “propondo uma sequencia de ‘situações’ alternativas que se oferecem ao leitor como um jogo de possibilidades que vão além da significação dos poemas”. (COELHO, 2006, p. 159). Na referida obra infantil de poemas, ela conseguiu “manter a pureza do olhar da criança e a capacidade sempre renovada de se encontrar com coisas simples” (Ibidem). Seus textos cativam as

crianças, porque trazem situações significativas que “oferecem, por meio das brincadeiras de sons, dinâmica colorida.” Esta ainda afirma que Cecília Meireles não tinha muitas pretensões, pois “a beleza e eficácia comunicativa resultam da essencialidade humana oculta sob a brincadeira”.

Vera Teixeira de Aguiar (2009) comenta que, “tratando de qualquer tipo de assunto, a poesia destinada à criança possui algumas peculiaridades, tendo em vista a especificidade de seu destinatário”. Ainda na visão de Aguiar, (2001, p.127) Cecília Meireles, no final do poema, faz um pedido ao leitor na última estrofe deste poema: “o menino quer um burrinho/ que saiba inventar”. A fantasia é presente em todo o poema, pois, Cecília Meireles inicia os pedidos do menino na terceira pessoa: “O menino quer um burrinho/para passear. Um burrinho manso/ que não corra nem pule, mas que saiba conversar”. Neste último verso a autora retrata a solidão pessoal ou o desejo do menino de encontrar um amigo.

Zilberman (2004) comenta alguns poemas de Cecília Meireles entre os quais o fato dela colocar meninas em seus poemas, citando, por exemplo, as personagens: “Laura e Carolina, Dulce e Olga, a protagonizar os versos, mas, [...] a apresentação é feita na terceira pessoa, pois raramente o texto elege o ponto de vista interior.” (ZILBERMAN, 2004, p.130). Isso significa que a autora coloca o seu olhar no texto, mas sem se autorrevelar.

Além das “meninas” acima citadas por Zilberman, há outros poemas com a presença da menina, com nome próprio como, por exemplo, Arabela. Esta é protagonista nesta obra em mais de um poema: *As Meninas*, *Jogo de Bola*, *A flor amarela*. Já a personagem Olivia protagoniza o poema *O Violão e o Vilão*. Outras personagens femininas da infância são representadas também, a exemplo dos poemas que aqui serão estudados no quarto capítulo, deste trabalho: os poemas cujas personagens são meninas designadas.

Ainda segundo Zilberman (2006, p. 136-138), na obra *Ou Isto ou Aquilo*, a autora explora “a aliteração, vale dizer, a repetição de fonemas, sobretudo no início dos vocábulos”. Este procedimento difundido, no Brasil, teve sua origem com a escola simbolista, no final do século XIX; a aliteração acompanha a poesia infantil, a exemplo do *Colar de Carolina*. Neste poema, percebemos o jogo de palavras com repetição de consoante oclusiva velar surda /k/ presente em todo o poema. Porém, observamos que nos demais poemas infantis, as meninas nomeadas, sintomaticamente, ganham sentido, os quais serão discorridos nas nossas percepções, no processo de análise deste estudo. (ZILBERMAN, 2004, p.137).

Outra estudiosa da Literatura Infantil muito respeitada é Fanny Abramovich (2010, p.57), que, ao analisar alguns poemas de *Ou Isto ou Aquilo*, diz que, quando a poesia é boa “provoca e evoca” sensações e imagens visuais, “escorregadias aquáticas, marítimas surgem fortes”, como no poema *Sonho de Olga*.

Já Fabiana Beber (2007), na introdução dos estudos de sua pesquisa, fala sobre o tema *Isto ou Aquilo: o processo de letramento ao som da poesia argumenta* que a possibilidade de trabalhar as poesias da obra de Cecília no processo de alfabetização das crianças é um desafio. Porém, a formação letrada da criança através da poesia, precisamente os poemas da obra poética *Ou Isto ou Aquilo* é viabilizada e a percepção do jogo sonoro dos fonemas, dos trocadilhos, do ritmo das canções de ninar, dos brincos, das cantigas de roda, entre outros que fazem parte do folclore poético, possibilitando uma íntima relação das crianças com o texto poético. Entretanto, é preciso reforçar que a leitura do poema deve acontecer sem fins pedagógicos, fluindo naturalmente com o intuito de fazer acontecer mudança de mentalidade entre os leitores e os docentes, pois ler para o deleite é fazer cultivar o hábito pelo prazer de ler poemas.

Cecília Meireles faz uso de suas experiências e conhecimentos sobre o folclore poético, bem como de sua vivência no magistério, somados ao talento criativo, e adota procedimentos para suas produções que têm dado a seu favor “o caráter de permanência, pois continua a ser o livro que, no gênero, vem obtendo a receptividade dos leitores” (MELLO, 2001, p.198). À medida que é resgatada “a dicção da poesia folclórica” (Idem), tanto maior é a capacidade de ler o poema sem fins pedagógicos; passando para o deleite, o lúdico e o prazer da leitura das crianças, mudanças de hábitos e paradigmas de forma lúdica.

Para Baber (2007, p. 3), o estudante de alfabetização, sem perceber, “interioriza a fonologia e a gramática da poesia oral”, pois poesia e percepção caminham para um mesmo sentido. Os poemas em *Ou Isto ou Aquilo* são “ora líricos, ora lúdicos” e, evidenciam a natureza da arte para a criança e o processo de aprendizagem da leitura, quando já tendem a dominar e ampliar “os conhecimentos sobre si mesmo, o mundo e a linguagem”, de modo que considera o leitor como o sujeito “intocável na tríade autor-texto-leitor”. Este estudo de Baber certamente provoca uma reflexão acerca da poesia com fins pedagógicos. Porém, em prol da aquisição da leitura e da interação com a obra literária, tudo é possível, segundo o conhecimento e subjetividade do leitor.

Quanto à professora Norma Sandra de Almeida (2013), do Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (DELART) e, pertencente ao grupo de pesquisa *Alfabetização, Leitura e Escrita*, da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas –S.P, seu artigo *Um estudo das edições de Ou Isto ou Aquilo, de Cecília Meireles*, tem como objetivo aproximar a obra “em suas seis edições (1964, 1969, 1977, 1987, 1990, 2002); cotejá-las para compreender as formas pelas quais os textos são apresentados aos leitores, em diferentes tempos” (ALMEIDA, 2013, p.186).

Nesse sentido, a autora busca compreender as formas como os textos poéticos em *Ou Isto ou Aquilo* são apresentados para seus leitores, em tempos diferentes e indaga como essas formas “são pensadas e concretizadas” na perspectiva da *História Cultural* de Roger Chartier, que compreende que a *prática* de leitura é entendida, como explica Baber (2007, p. 186): “por um lado, em sua relação com o leitor e suas habilidades, competências, necessidades, desejos; e, por outro, com um texto carregado das intenções do autor/editor/ilustrador, pressupondo determinada finalidade [...]”.

As temáticas em *Ou Isto ou Aquilo* se referem às vivências de amizade, sentimentos de saudades, brincadeiras, natureza e tomadas de decisões necessárias para a vida e, certamente, firmeza na formação da personalidade da criança. Por essa razão, constatamos que já existem inúmeras produções de dissertações, teses e artigos sobre esta obra, como, por exemplo, a dissertação de Ana Paula Sousa Silva que resultou em artigo *Entre brincadeiras, natureza e canções: recepção de poemas infantis de Cecília Meireles na sala de aula* (2013). O referido trabalho é da pesquisadora e professora paranaense, Sheila da Guia Shneider Kikuti, (2013), com o título *Um estudo da obra Poética de Cecília Meireles dedicada à infância*, é distinto, no qual Kikutitinha o objetivo de analisar as características do livro *Ou Isto ou Aquilo*, quanto ao seu nível estético-literário, no intuito de demonstrar a relevância da obra de Cecília Meireles, principalmente, da Literatura Infantil.

Além dos estudiosos aqui mencionados, destacamos também a pesquisadora Ana Paula Sousa Silva, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – IFPB, que em seu artigo *Entre brincadeira, natureza e canções: recepção de poemas infantis de Cecília Meireles na sala de aula*, afirma que a obra *Ou Isto ou Aquilo* traz “uma diversidade de temas e situações até então pouco vista na poesia dedicada ao leitor mirim, tais como o cotidiano”.(SILVA, 2013, p.3). Em vários

poemas são ressaltados momentos em que a criança se “refere aos afetos e às relações familiares” (SILVA, 2013, p. 3), as brincadeiras com palavras que emitam sonoridade por meio do jogo das palavras, de suas rimas e ritmos, entre outros elementos próprios do poema (Ibid.).

Como bem assevera Mello (2001, p.189), “as obras construídas com linguagem conotativa, garantindo a plurissignificação textual, quesito essencial da obra de arte literária, são que fazem frente a esse risco, dando espaços ao leitor no processo de atribuição de sentido”.

Ainda de acordo com Mello (2001, p.196), a obra *Ou Isto ou Aquilo*, de Cecília Meireles “constitui uma espécie de divisor de águas entre dois períodos de produção poética para a criança no Brasil, inaugurando um novo modo de criação que privilegia o olhar e os sentimentos da criança”. Isto significa que a produção de poema voltado para a criança, deixa para trás o estilo tradicional didático e doutrinário, a exemplo dos poemas infantis do parnasiano Olavo Bilac, anteriormente comentados neste trabalho.

Mello, em outro ensaio *Ou Isto ou Aquilo: um clássico da poesia Infantil brasileira*, analisa alguns poemas, entre os quais *Sonho de Olga*, na perspectiva do ludismo e dos poderes da plurissignificação do texto, pois “a leitura do texto literário fortalece a imaginação criadora da criança, já que a instiga a transitar pelos domínios do devaneio e do simbólico” (MELLO, 1995, p.195).

Temos, pois, observado em nossa pesquisa bibliográfica que as obras de Cecília Meireles têm sido objeto de estudo de inúmeros pesquisadores, estudiosos da poesia. Os estudos sobre os poemas de *Ou Isto ou Aquilo*, em particular, devido à grandeza de sua produção, até o presente momento ainda não se esgotaram. Contudo, apesar desse levantamento sobre a crítica referente à obra de Cecília Meireles para a poesia infantil, bem como a história e crítica da obra *Ou Isto e Aquilo*, vimos que a grandeza de sua produção não se esgota, tendo em vista a importante contribuição que nos deixou para a educação e cultura brasileira – devido a seus estudos ou produções diversificadas.

Consideramos que os estudos sobre Meireles não se esgotam, principalmente a temática aqui abordada: a representação do “ser menina” numa obra de arte, como *Ou Isto ou Aquilo*. Nessa direção, podemos perceber que a literatura, no caso a obra literária, na perspectiva de Jaus (1994) se articula originalmente com o público leitor, podendo reestabelecer uma relação que fora rompida pelo historicismo entre

passado e presente como forma essencial para uma reconciliação entre os elementos estéticos e históricos, conforme as diretrizes apontadas.

3 OU ISTO OU AQUILO, DE CECÍLIA MEIRELES: REPRESENTAÇÕES DA MENINA

Neste capítulo, apresentamos a análise de oito poemas selecionados da obra literária infantil *Ou Isto ou Aquilo*, de Cecília Meireles. Os poemas foram escolhidos no conjunto de 17 poemas com a presença da menina como protagonista, tendo como critério principal os que representam meninas com identidade a partir da personificação delas em cada texto poético. Partindo dessa personificação, o gênero feminino ganha força no texto poético em estudo haja vista a representação da “menina”, ora sem nomes próprios (denominadas simplesmente de “menina” a exemplo dos poemas: *Moda da Menina Trombuda*, *Tanta Tinta*, *A bailarina*, *Sonhos da Menina*, *Uma palmada bem dada*, *Os pescadores e as suas filhas*, *Figurinhas I*, *Figurinha II*, *Uma Palmada bem dada*, cujas protagonistas são “meninas”), ora com substantivos próprios que personificam as meninas. Todos os poemas são ricos em musicalidades e ritmos, com rimas combinadas e plurissignificativas. Tais elementos contribuem para a construção de sentido, contudo, faremos o recorte para as personagens dotadas de nomes próprios.

Nesse sentido, os poemas selecionados para este estudo dotados de meninas com nomes próprios são: Carolina em *Colar de Carolina*; Arabela em *Jogo de Bola*; Arabela, Carolina e Maria em *As Meninas*, *Dulce em Canção da Dulce*; Laura em *O vestido de Laura*, Olívia em *O violão e a Viola*, finalmente, Olga em *Sonho de Olga*, representam as meninas na obra *Ou Isto ou Aquilo*.

Ressalta-se que, no conjunto de diversidade temática, estão as peraltices, as brincadeiras, o prazer pela vida, a inocência, o ciclo da vida, entre outras questões presentes nos poemas da obra *Ou Isto ou Aquilo* tanto entre aqueles que estão com as meninas personificadas quanto as não dotadas de nomes próprios. Em particular, nos poemas em que as meninas são personificadas a partir de seus nomes são vestidas de poeticidade, tal fato provoca o surgimento de uma multiplicidade de sentidos e, sintomaticamente, caracterizam também a flexibilidade da linguagem na construção do texto poético.

Nesse sentido, o texto artístico constrói-se na base de dois tipos de relações: quer na composição equivalente de elementos repetitivos, quer na de elementos não equivalentes. No caso das poesias infanto-juvenis de Cecília Meireles, conforme

nossas percepções no processo de análises ocorrem repetições equivalentes em sua maioria.

Os poemas selecionados representam, pois, meninas que têm identidade própria, ou seja, caracteres que definem o gênero feminino num contexto sócio-histórico-cultural, bem como nos aspectos pertinentes ao perfil individual de cada menina personalizada. Para analisá-las, consideramos também as disposições gráficas do texto e outros elementos como organização sintática, fonemas, imagem visual, entre outros que retratam circunstâncias da vivência das meninas personificadas em diversas facetas e, ao mesmo tempo, traduz sensibilidade feminina, traz reflexões sobre os nomes que personificam cada menina.

Isto nos traz como desafio perceber sua sensibilidade, o seu olhar voltado para a figura feminina na fase infanto-juvenil nos poemas. O olhar poético ou crítico da escritora Cecília Meireles, certamente, expressa as personagens que representam a “menina” em *Ou Isto ou Aquilo* numa visão de mundo apurada e vivenciada, que remetem o leitor ou a leitora a re-elaborar novos sentidos, sem deixar de fora o contexto ou tempo histórico-cultural e social em que foi produzida a obra supracitada e o contato do leitor com o texto, afinal, sua interação com a obra amplia seus horizontes com base nas suas relações socioculturais.

Diante disso, Lopes (2013, p. 28) ressalta que, nesta fase, existem “encantamento e descobertas, de sensibilidade para com os pequenos seres”. Isso significa que o contato com a natureza – como, por exemplo, os sabiás, as lagartixas, as borboletas e outros; fenômenos da natureza vividos em sua infância como as tempestades ou chuvas, o céu estrelado, os ecos; ou o aprender a aprender sobre a sabedoria popular brasileira e a cultura folclórica, que Cecília Meireles em sua infância vivenciou com sua avó – proporcionou experiências para a vida adulta. De tal vivência, foi sendo constituído um leque de formação intelectual, afetiva e cidadã da menina Cecília, durante sua infância.

Além disso, é preciso atentar também para o fato de que os poemas da obra *Ou Isto ou Aquilo* foram publicados nos idos de 1964, ano em que o Brasil passava por um momento político-econômico conturbado devido à ditadura militar. Nesta época, vivemos grandes lutas por mudanças no âmbito sociopolítico e cultural – a democratização do país, pela libertação da mulher, culminando com o movimento feminista, entre outras ações que foram surgindo no seio da sociedade da época.

O primeiro poema para análise é *Colar de Carolina*, por ser um dos mais representativos e o poema de abertura da obra *Ou Isto ou Aquilo*, como segue.

3.1 Colar de Carolina

O poema *Colar de Carolina* retrata uma menina feliz e sábia, com ludicidade, cujo jogo sonoro entre os fonemas consonantais /k/, /r/, /l/ /n/, bem como as vocálicas orais abertas /a/, /o/, /e/ são sistematicamente redundantes, porém emite uma imagem de sons, cores diversas mediante a luz do sol. Estas últimas servem de apoio à repetição dos fonemas consonantais, produzindo um conjunto de aliterações, rimas, ritmo e sentido, como podemos observar no corpo do texto poético. Ressaltamos que o jogo sonoro produzido, à semelhança de um trava língua, isto é, uma sequência de palavras de difícil pronúncia (ou um jogo de palavras que “trava” a língua no ato da fala) que nos permite dizer que o sujeito lírico brinca com a sonoridade dos fonemas e, por sua vez, desafia a criança a ler o poema (ou ouvi-lo), de forma aligeirada, os sintagmas repetidos. O desafio é testar a si mesma quanto a fluência das leituras do poema com bastante repetição de um mesmo fonema, como em /k/. Tal situação somada aos versos curtos passa a ideia de que o poema foi “extraído” do acervo folclórico ou temático que Cecília Meireles vivenciou no seu universo infantil, como percebemos no poema *Colar de Carolina*.

Colar de Carolina

Com seu colar de coral,
Carolina
Corre por entre as colunas
Da colina.

O colar de Carolina
Colore o colo de cal,
Torna corada a menina.

E o sol, vendo aquela cor
Do colar de Carolina,
Põe coroas de coral

Nas colunas da colina.

(MEIRELES, 2012, p.7)

O poema está organizado em quatro estrofes, imagetivamente a primeira estrofe caracteriza as voltas de um colar no pescoço de uma menina que brinca, por sua vez, em correr entre as *colunas* rimando com *colinas*; ambos são substantivos colocados nos finais do terceiro verso e, do último da primeira estrofe. As rimas

internas dos fonemas consonantais /k/, /r/, /l/ apoiado nas vocálicas /a/, /o/, aparentemente iguais, provocam mudança de sentido ao ser trocado pelo fonema /i/ tônico, construindo um novo sintagma com outro sentido: *colina* que são os montes de areia, como os alpes ou montanhas. As elevadas colunas *de colina* remetem para algo valoroso: o conhecimento do mundo, a sapiência ou vivacidade da criança no contato com a natureza.

Nesta primeira estrofe, o sujeito se encontra em situação indireta: *Com seu colar de coral/ Carolina/ corre por entre as colunas/Das colinas*. A intenção primeira é evidenciar o colar, no primeiro momento: o *colar de coral*. O terceiro verso: *Corre por entre as colunas* apresenta a ação da menina de brincar entre as colunas com o verbo *correr*. O ato de correr conjugado com a luz do sol *colore o colo de cal*. O termo *cal*, metaforicamente, representa a pele branca da menina que, com a luz solar fica corada, rosada, provavelmente, sem ser avermelhada, porque certamente o horário parece ser no turno da manhã, quando o sol é mais saudável.

Em relação ao número de sílabas nos versos, é perceptível que ora os versos são heptassilábico, a exemplo do primeiro e terceiro verso desta primeira estrofe; ora com menor número de sílaba a exemplo do segundo e quarto verso desta primeira estrofe: *Carolina/Da coluna*. Em cada verso tem três sílabas com a tônica nas vogais /i/ e /u/, respectivamente. Tal fato caracteriza, talvez, a rapidez na mudança do tempo, ou seja, a pele mais clara, à medida que vai aumentando a luminosidade do sol, maior será o avermelhamento da pele branca das crianças.

Ainda no primeiro verso da estrofe anterior, temos um heptassilábico com rimas internas e, no segundo verso, o sintagma *Carolina* é constituído de três sílabas rítmicas combinadas com o sintagma do quarto verso: *Da Colina* com o fonema /i/ da terceira sílaba, toante. Já na segunda estrofe, mais uma vez, o substantivo *colar* é sujeito: *O colar de Carolina* que, por sua vez apresenta sete sílabas (heptassilábico). Antes, *Carolina* estava como sujeito, como forma de evidenciar o substantivo próprio da menina, reforçando sua identidade, seu modo livre e natural de ser. Na estrofe seguinte, o substantivo *colar* ganha a função de sujeito – *O colar de Carolina/colore o colo de cal, /torna corada a menina*. De maneira que existe o verbo *colorir* e uma locução verbal *tornar colorida* a menina, deixando-a mais avermelhada, tanto pela luz do sol quanto pelo fato de correr e, talvez, ficar ofegante pela ação do sol. Essa imagem nos leva a inferir que acontece não só o contato da menina com a natureza, mas, sobretudo, o jogo de palavras que aproxima a linguagem do texto poético ao estilo do folclore poético. Como vimos, a primeira estrofe é um quarteto que pode

caracterizar também as quadrinhas populares, já que Cecília Meireles igualmente era folclorista, apoiava os contos populares, como forma de persuadir as crianças a ler poemas.

Já a segunda e terceira estrofes são tercetos. Anteriormente, fizemos observações sobre o fato de o substantivo próprio Carolina produzir outros sintagmas cujos sons são combinados, recorrentes e que produzem novos vocábulos quer na organização horizontal, quer na vertical, como por exemplo: Caro; Carol; colar, cor, colorir, corre, coluna, colina e, sintomaticamente, *calor*. Cada um desses sintagmas se aproxima do sintagma vizinho como é comprovado nos quatro versos da primeira estrofe, ou seja, partindo do nome “Carolina”, surgiu outros sintagmas como já descrito anteriormente. O receptor do poema, no ato de ler, consegue sentir pela audição e visualização das imagens virtuais, outras reações diversas.

Na segunda estrofe – terceto – a frase está organizada em ordem direta *O colar de Carolina /colore o colo de cal, / torna corada a menina*. Esta forma de valorizar o “colar” como sujeito e o verbo “colorir” no verso sugerem a transformação da cor original da pele da menina, dona de um colo branco que metaforicamente é comparado a “cal”. O que colore a menina? Ora é a Carolina com seu colar, ora é o sol com seu colar de coral semelhante aos que são usados em joalheria para ornamentar os espaços ou brinquedos. Talvez o coral de cor avermelhada também caracterize o movimento da menina brincar e correr livremente à luz do sol. Este passa a ser sujeito e, vendo a cor do colar, sua luz reflete no colar outras cores tornando-o mais belo com “coroas de coral”. A brincadeira de correr entre as colinas, por conseguinte, produz o efeito de deixar corada a pele branca da menina como já anunciado e, ao mesmo tempo, retrata a liberdade da criança.

Constatamos então a ação do sol na terceira estrofe, como sujeito. Nos versos *E o sol, vendo aquela cor/ do colar de Carolina, /põe coroas de coral*, o poema continua com as mesmas combinações de fonemas, criando assonâncias que provocam o imaginário do leitor sobre as ações da menina como também mexe com a sensibilidade auditiva do leitor quer pelo público adulto, quer pelos leitores do poema infantil, no caso as crianças. A brincadeira sonora continua com outras formulações, ou seja, de *colar, colo, colore, cal, corada* de onde podemos extrair outros sintagmas como: *cor, lar, cara, cala, calada* cujos fonemas repetidos são os mesmos da primeira estrofe. Tal fato complementa a composição do texto e com as rimas e ritmos construindo outros sentidos com mencionado anteriormente. Nesta

estrofe, os versos são constituídos de combinação de fonemas no interior dos versos: *colar* e *coral*, cuja troca de posição dos fonemas /r/ e /l/ acontece para dar um efeito sonoro semelhante e não idêntico. Fato também ocorrido nos substantivos *Carolina*, *Colunas* e *Colina* recorrentes nas três estrofes, havendo mudanças no sujeito da ação. No caso da primeira estrofe o sujeito é *Carolina*; na segunda, é o *colar*, e na terceira estrofe o sujeito é o *sol*. Neste jogo de troca de fonemas consonantais e vocálicos como também os fonemas iguais ou semelhantes no interior do verso podem alterar os sentidos, como, por exemplo, dos sintagmas *colar* e *Carolina*, podemos formar: Carol, colar, calor, colina, colo, cal, cor, corada, caro, calo, cal, cola, provocando mudança de sentido.

Na última estrofe, com um único verso, a autora fecha o poema com a recorrência de fonemas dos versos anteriores: *Nas colunas da colina*. Este procedimento faz parte do modelo do procedimento livre nos versos conquistados pelo movimento Modernista. Ademais, talvez os fonemas consonantais /n/, /k/ /l/ apoiados nos fonemas vocálicos /a/, /o/, /i/ estejam reforçando os valores naturais da menina, da infância, como, por exemplo, a sapiência, a alegria, a beleza e a abertura para a espiritualidade, para a vida e vivê-la de forma livre.

Provavelmente, por ser educadora, percebe-se também uma postura pedagógica da autora, pois em suas crônicas ou ensaios a exemplo do livro *Problemas da Literatura Infantil*, a autora deixa transparecer suas preocupações sobre a leitura das crianças bem como a prática pedagógica dos docentes. Podemos observar ainda que a troca ou substituição de um fonema por outro é um recurso usado pela Cecília Meireles de forma magistral. O jogo de palavra termina criando uma beleza sonora e organização gráfica. Além disso, quando a autora elimina o /s/ que pluraliza o sintagma *colunas* no próximo vocábulo *colina*, tendo como predomínio as consoantes e toantes, o vocábulo *colina* no singular pode singularizar a menina ou a individualidade da Carolina e seu “brinquedo” - *colina* – cujo sentido nos lembra dos pequenos morros, pequenas elevação de terras chamadas montes. No conjunto do poema, podemos imaginar dois espaços da natureza: os campos com serras e montes naturais ou as dunas num espaço litorâneo onde há também corais que possam ser usados para criar objetos ornamentais: colares para o colo ou tiaras para os cabelos.

O encadeamento dos sons na construção do poema forma as rimas externas, como por exemplo: *Carolina/Colina*; *cora/cal*; *Carolina/menina* bem como as rimas internas, ou seja, combinações de fonemas rimando no interior das próprias palavras

como em *Colar/coral* ou no interior do verso. Tais rimas podem nos remeter, ao som do vento, provavelmente do mar onde, em geral, encontramos corais. Recursos que dão um efeito rítmico, musical ao som dos corais das ondas do mar.

A estrutura ou organização sintática dos versos, ora direta (primeira estrofe), ora indireta (segunda e terceira estrofes) produz sensações visuais e auditivas devido à repetição dos fonemas e a imagem produzida no texto de uma menina feliz por estar em contato com a natureza, o que representa a liberdade e despreocupação da infância. Além disso, as alturas das colunas da colina, a luz do sol, o calor e o colar feito de corais coloridos dão o tom de uma menina corada e, psicologicamente sadia, alegre e otimista. Sua força está representada nas vogais abertas nos faz não só a delicadeza feminina com seu colo branco e sensível representada pela expressão “cal”, mas também a delicadeza do corpo feminino e que, com a luz do sol, ganhou cor “roseada” equivalente ao brilho e à cor produzida pelas *coroas de coral* que se espalham ao redor das colinas.

Portanto, enquanto o sol põe cor ao *colo de Carolina*, as *coroas de coral* dão cor às *colunas da colina*. Assim, os efeitos são produzidos pelo conjunto dos elementos próprios do texto poético que, subjetivamente, cada leitor depreende segundo suas vivências. Isto se justifica, conforme Lotman (1978, p.189), quando argumenta que na “medida em que todo o texto se forma enquanto reunião combinatória dum número limitado de elementos, a presença da repetição é aí inevitável”. Isto só pode ocorrer no texto artístico, isto é, as repetições no texto não artístico não têm o mesmo efeito. O sentido do texto está no conjunto da obra de arte que provoca sentidos múltiplos.

A sua representação gráfica, inclusive e, simbolicamente, as rimas consoantes e toantes produzem aliterações e assonâncias muito presentes em poemas infantis, conforme assertiva de Aguiar (2009, p.110). Estes elementos simbólicos não só aproximam os leitores da poesia com seus sentidos, como também possibilitam a produção criativa de outros textos em outras formas de linguagem, pois uma das características do texto poético é possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade do leitor mediante suas experiências vividas, de maneira que estimule “a expansão de sua criatividade e ampliando sua compreensão do real” (AVERBUCK, 1982, p. 71).

Vimos, pois, que a brincadeira da menina em correr entre as colinas e outros elementos da natureza reforça a liberdade contemporânea, mudança de mentalidade coletiva sobre a infância que antes era tratada como um ser sem maior

personalidade. Segundo Priore (2013), a criança do século XVI e XVIII era considerada dependente dos “cuidados” ou proteção dos adultos na primeira infância, “final da amamentação”, ou seja, “findava por volta dos três ou quatro anos”. A infância é “um momento de transição e por que não dizer uma esperança” (PRIORE, 2013, p. 84). No segundo momento, a segunda fase do ser criança “ia até os sete anos, crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia a dia”. A partir disso, as crianças passaram a desenvolver tarefas domésticas e, no campo da educação, ainda segundo Priore (2013, p. 97), “os estudos eram à domicílio (...) na rede pública, por meio das escolas régias, criadas na segunda metade do século XVIII, ou ainda aprendiam algum ofício, tornando-se aprendizes”, ou seja, a noção de criança era ainda o de educar para agir e se comportar como adultos, até meados do século XIX, diferentemente dos cuidados e noção de criança que temos a partir do século XX, com leis que o Estado adota nos dias de hoje, para proteger a infância e adolescentes, a exemplo da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que trata dos direitos da criança - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

3.2 Jogo de Bola

No poema *Jogo de bola*, vamos conhecer algumas situações sobre as diferenças dos personagens presentes no poema – a menina e o menino. A alteridade de um e outro transmitindo harmonicamente uma relação de gênero - feminino e o masculino –, nos remete a compreensão de que os preconceitos ou estereótipos entre o homem e a mulher decorrem de uma questão cultural enraizada entre os adultos que, na maioria das vezes, transferem para as crianças a falácia de que “menina não deve brincar com menino” ou “menino não brinca com menina ou boneca” e ainda “menino não chora”, chegando alguns pais a castigarem a criança quando não cumpriam tal orientação. Isto significa que, na formação da criança, em geral, o adulto cria a cultura de que o menino e a menina devem ser tratados como um ser que precisa ser “corrigido” com ensinamentos violentos ou preconceituosos nas relações sociais com o outro.

Nessa perspectiva, a convivência simétrica da criança com outra criança é diferente da relação assimétrica entre ela (a criança) e o adulto. De acordo com Priore (2013, p.93), entre o Brasil Colônia e o Império, a relação de poder do adulto

para com a criança chegava à violência física para “corrigir” algum vício ou pecado. Isto acontecia, no século XVI, pelos padres jesuítas, quando introduziram a forma de educar com “castigo físico”, ou seja, “vícios e pecados, mesmo cometidos por pequeninos, deviam ser combatidos com ‘açoites e castigos’”. Já na segunda metade do século XVIII, “com o estabelecimento das chamadas Aulas Régias” foi instituída a palmatória como instrumento de correção por excelência para criança que não cumprisse as regras estabelecidas no processo de escolarização ou educação. Já nos últimos séculos – XX e XXI – passou a valer oportunizar às crianças mais espaço para o lazer e, assim criar uma sociedade mais livre de preconceitos, uma sociedade civilizada e justa, respeitando as diferenças.

Nesse sentido, Muraro (2002, p.121) toma o “gênero como aquilo que define os seres humanos dentro da realidade simbólica, embora hoje o seu conceito esteja em plena discussão”. Para esta autora, “gênero não se confunde com sexo – que é o nosso aparelho biológico –, que pode ser vivido de várias maneiras: hetero e homossexuais, bissexuais e transgênero” e outras variações dentro de cada categoria (MURARO, 2002, p.122).

No que diz respeito às diferenças, Nunes (2003, p. 28) confirma que, nas relações entre crianças, a dose de rejeição entre elas mesmas “é vista de seu universo de percepção da realidade não lhe oferecer elementos para interpretar as diferenças existente, o que também ocorre em suas relações com adultos”. Ainda assim, as crianças, progressivamente, “desenvolvem capacidades para lançar reflexões ou emitir sinais preconceituosos a partir dos signos reconhecidos”, ou seja, vivido no convívio com os adultos a exemplo da aparência, a posse de bens, a roupa de marca, o padrão cultural e de consumo dos pais etc. Tudo é reproduzido para os filhos desde a primeira infância, ressalta.

Voltemos ao poema:

JOGO DE BOLA

A bela bola
rola:
a bela bola do Raul.

Bola amarela,
A da Arabela.

A do Raul,
Azul.

Rola a amarela
E pula a azul.

A bola é mole
É mole e rola.

A bola é bela,
É bela e pula.

É bela, rola e pula.
É mole, amarela, azul.

A de Raul é de Arabela
e a de Arabela é de Raul

(MEIRELES, 2012, p.11.)

Neste poema, percebe-se que, a partir do título, temos um jogo, uma brincadeira entre um menino e uma menina. A musicalidade deste poema decorre do jogo sonoro entre as palavras, das metáforas que nos faz perceber a brincadeira entre as personagens *Arabela* e *Raul* com a bola que é naturalmente lúdica, respeitosa. Durante o jogo, a autora brinca com os fonemas vocálicos /a, /e/, /o//u/ e os consonantais /b/, /p/, /l/ e /r/ e outros contribui para a atrair os leitores mirins brincarem de ler o poema em voz alta. Isso pode caracterizar uma relação despretensiosa e sadia entre a menina e o menino. Para compreender um pouco mais do jogo de bola, precisamos considerar a estruturação do texto que facilita a construção de sentido, segundo o horizonte de cada leitor.

Estruturalmente, o poema *Jogo de Bola* é constituído de oito estrofes, sendo a primeira, um terceto e as demais, dísticos. A primeira refere-se à proposição temática do poema narrativo. Já os dísticos caracterizam imagetivamente as ações das duas crianças no ato de jogar as bolas de cores diferenciadas cuja personificação das crianças está relacionada ao objeto da brincadeira: a bola - a amarela está para Arabela e a azul está para o Raul. Nesse sentido, a imagem das duas crianças brincando contribui para a construção de sentido do jogo em si e das relações na vida social entre as diferenças. Os versos são curtos e as rimas misturadas que também contribui para construção da imagem virtual das duas crianças brincando com as bolas.

Outro fato que contribui também para construção de sentido, somado a outros elementos é a sucessão de fonemas repetidos com maior incidência nas vogais abertas /e/, /o/, /e/ como também as consoantes /b/, /m/, /r/ bilabiais e alveolares,

respectivamente. Tais fonemas dão um efeito aliterante e sinestésico à poesia, sugerindo o ruído da bola. Suas rimas são ricas, tendo em vista que as palavras que rimam são de classes gramaticais diferentes: na primeira linha da estrofe I, o vocábulo final *bola*, substantivo, rima com o termo *rola*, verbo. E na estrofe II, o adjetivo *amarela*, do primeiro verso, rima com o substantivo próprio *Arabela*. Já na terceira estrofe, o substantivo próprio *Raul* rima com o adjetivo *azul*. Houve uma elipse do vocábulo “bola” na terceira e quarta estrofes, talvez para acelerar o ritmo e, por conseguinte, o movimento do jogo.

Podemos observar, ainda, que na sequência de sons encadeados, as palavras finais de um verso rimam com palavras do interior do verso seguinte, caracterizando as combinações sonoras perfeitas que dão graça e leveza ao texto devido às trocas de posição das bolas, a repetição dos fonemas no início, no meio ou final de versos das estrofes cinco e seis: *A bola é mole/é mole e rola* seguido de: *A bola é bela,/é bela e pula*, durante a brincadeira entre as crianças personificadas no texto poético em análise. É provável, então, que as crianças se deixem levar muito mais pelo ritmo – musicalidade ou balanço sonoro ao ler o poema – e mais pelo jogo das palavras do que pela significação. Afinal, isso faz parte da fase da primeira infância da criança, cuja sensibilidade vai se aprimorando a partir da alfabetização. Na primeira infância, como bem nos conta Priore (2013, p.95), contar estórias, fazer graças, acalentar as crianças era “coisa de mulher”. Ademais, naquela época as brincadeiras das crianças eram bem diferenciadas, como por exemplo, brincadeira com miniaturas de arco e flecha ou com instrumentos para a pesca. E como reafirma Priore (2013, p. 98)

Outras brincadeiras como jogo do beliscão, o de virar bunda-canastra, o jogo da peia-queimada, além de ritmos de cantos, mímicas feitos de trechos declamados e de movimentação aparentemente livre mais repetidora de um desenho invisível e de lógica misteriosa e mecânica.

Entretanto, é essencial também que desmontemos a poesia pela sua significação ou pela sugestão de sentidos que as palavras emitem. É o que ocorre com o verbo *rolar*. A ação do verbo, sozinho, na segunda linha da estrofe I, emite uma imagem do jogo já conferido a partir do título da poesia. Tal imagem passa a sensação de que a bola está em movimento de maneira, leve, suave, ou seja, a sinestesia é presente no poema, pois visualizamos, tocamos ou ouvimos o barulho

da bola. O toque de mão caracteriza o movimento das bolas saindo das mãos do menino para as da menina.

A narrativa dessa poesia, gradativamente, sugere brincadeira despreocupada e alegre entre as duas crianças. Percebemos, imagetivamente, o movimento de troca do brinquedo. O jogo representa a brincadeira em si das crianças e a relação de confiança e amizade entre elas, embora sejam de sexo diferente o qual se percebe, simbolicamente as cores das bolas, quantificam e qualificam a relação de gênero das personagens. O procedimento no uso das cores amarela e azul tem como estratégia criar dinamicidade e harmonia no texto; quando a autora antepõe os verbos que indicam as ações vividas pelas crianças personificadas, a exemplo dos verbos *rolar e pular*, há uma elipse do sujeito no momento em que acontece a troca de bolas, caracterizando uma breve parada para representar o perfil feminino e masculino, provavelmente: *a amarela rola* – indício da feminilidade e delicadeza de Arabela; depois, *a azul pula*, retratando a masculinidade de Raul.

Além disso, as cores Azul e Amarela têm uma simbologia forte na arte da vida. O amarelo, por exemplo, indica a luz e o calor; a cor que as crianças em geral usam para seus desenhos, pintando o sol ou a luz, assim como a ilustração de férias que simboliza também o tempo livre usado para o lazer. No campo dos alimentos, os cereais como o trigo, o milho ou frutos de cor amarela retratam energia, fortificantes que crianças precisam. Enfim, a cor amarela é a mais luminosa das cores. O Azul, segundo Barros (2010, online), é a cor de maior preferência por mais da metade da população ocidental. A cor simbólica da água é azul; do Manto sagrado, indicando a nobreza dos homens que têm “sangue azul”, da relação com o menino, quando produzido seu enxoval de bebê, até o século passado recente.

A cor azul também está relacionada à amizade, à fidelidade e “a cor da Virgem Maria, desde o século XII” (BARROS, 2010). Com base nessas informações simbólicas, podemos inferir a forma descontraída que o momento do jogo acontece no poema; além de representar também a nova condição feminina como o contrapondo ainda hoje existente quanto aos velhos papéis sexuais previamente definidos, a exemplo da das “regras sociais” não permitissem que menina brincasse com menino, como bem situa Lucia Ribeiro (2007, p. 15): “isto não é coisa de menina”. A condição da mulher era valorizada no âmbito da vida privada, com papéis sexuais definidos pela cultura social anterior aos movimentos feministas.

Ainda sobre as cores, elas têm sua função simbólica, talvez, para ilustrar a dimensão universal do brinquedo ou ainda, metaforicamente, retratar as questões

referentes às desigualdades sociais, étnicas e raciais entre os povos. Nesse sentido, as cores retratam, metaforicamente, as cores “determinadas para os cinco continentes” usadas dentro do movimento olímpico adotado em 1912 e 1914, quando “criaram a bandeira olímpica dos Jogos de Antuérpia, em 1920” (BARROS, 2010, online), levando em consideração as questões étnicas e raciais. Assim, o preto está para o continente Africano; o Amarelo está para a Ásia; o vermelho para a América; a cor azul para a Europa – o azul da civilização ocidental e que no século XVI era a cor do Cristianismo. Para cumprir a meta do quinto continente, sobrou a cor verde, a cor da Oceania, último continente descoberto pelos europeus.

Percebemos, em todo o poema, o movimento e as características das bolas que vão sendo evocadas pelas impressões sensoriais, sinestésicas das palavras. Assim, a continuidade dos movimentos entre as bolas amarela e azul faz as bolas se misturarem ou se confundirem, entre si; a presença da conjunção “e” na estrofe IV, unindo o primeiro verso ao segundo, repassa a imagem de um progressivo e simultâneo jogo de bola. A amarela rola ao tempo que a azul pula. No *Jogo de bola*, pode ser observado que há a sensação de que num dado momento, o rolar da bola de Arabela parece indicar sua delicadeza feminina, enquanto garota. E o pular da bola de Raul dá a impressão de resistência física masculina. Essas sensações mexem com o nosso imaginário, suscitam leveza nas relações de gênero.

Esse conteúdo lúdico presente na poesia permite à criança relacionar o poema às expressões do seu cotidiano, a manter uma relação respeitosa com o outro, no caso o menino. É como se a autora quisesse compartilhar o pequeno mundo do leitor infantil com o modelo anticonvencionalista de sua linguagem, usando verbo de ligação como *A bola é bela*; os adjetivos comuns associados aos nomes próprios que de algum modo evocam impressões sensoriais, psicológicas e individuais de cada criança: *Bola amarela, / a da Arabela*. Na terceira estrofe: *A do Raul, / Azul*.

O jogo de palavras na sétima estrofe, o entrelaçamento das palavras, metaforicamente, representam também o entrelaçamento das bolas. Isso pode retratar ainda a relação de igualdade de valores entre o menino e menina. Mas retrata, sobretudo, o valor do brinquedo – a bola – para os dois sexos. Finalmente, o lúdico está na troca de bolas durante o jogo: *A de Raul é a de Arabela / e a Arabela é de Raul*, demonstrando um sucessivo ou contínuo passar de bola de uma criança à outra sem o menor preconceito. O jogo se prolonga. A brincadeira continua alegre e despreocupada com o perfeito entrosamento da menina com o menino, reforçado

no uso das cores, na força dos verbos – rolar e pular – e o estado permanente do verbo ser.

Dessa forma, sensível à poesia, poderemos relacionar o texto poético a outros tipos de linguagem que expressem a arte – o teatro, a declamação, a música, a expressão visual – tanto quanto a escrita, pois quando lidamos com o texto artístico, “a situação muda nitidamente”. (LOTMAN, 1978, p. 188). Ou como bem argumenta Averbuck (1982, p. 76) sobre o fato de que “o que a linguagem poética faz é jogar com as palavras”, a exemplo do que ocorre com os versos da sétima estrofe: *É bela, rola e pula,/é mole, amarela, azul*. Ou ainda por entendermos que o jogo no poema retrata sua desconstrução e reconstrução, no “exercício da liberdade poética” que a autora usa como procedimento. Essa liberdade de criação possibilita ao “eu” lírico, descobrir outros espaços até então ocultos para os próprios leitores que, por sua vez, se descobrem, e, assim, permanece a visão de sujeito não alienado.

Dessa forma, é importante ressaltar que a leitura e as vivências do mundo real promovem a leitura de poemas sem afastar o leitor de sua individualidade subjetiva ou inviabilizando a sensibilidade da criança para com o texto poético, de maneira que se ampliem as possibilidades de percepção e familiaridade da criança (e até a fase adulta) com o texto poético. Ilustramos como exemplo a primeira estrofe quando é realizada a proposição temática: *A bela bola/ rola:/a bela bola do Raul* complementado pelo título – *Jogo de bola*. Nas demais estrofes, as crianças, já familiarizadas com as aliterações em /b/ /r/ e //, diminuem as dificuldades no ato de ler as outras estrofes: *Bola amarela, / a da Arabela, ainda* que esteja elíptico o verbo ser.

Inferimos, com base nos estudiosos acima mencionados, como também na experiência vivida como docente, que a criança e o adolescente têm percepção para ler e sentir, no poema, as imagens virtuais causadas pelo conjunto de elementos como a sonoridade das rimas, a disposição dos versos e das estrofes, as aliterações e assonâncias entre outras figuras que possibilitam compreender a significação do texto, relacionando-as às suas experiências pessoais.

O leitor atento e experiente poderá, assim, explorar o texto artístico, lendo a poesia convenientemente (a partir do processo oral, observa a entonação e o ritmo da leitura) para perceber a temática lúdica, o jogo sonoro, como também os desafios de fazer a leitura para compreender o sentido; criar imagem da brincadeira entre as duas crianças com o brinquedo bola, o prazer pelo lúdico por meio dos sons

aliterantes; do jogo em si e da ambiguidade das palavras ou dos múltiplos sentidos que o texto poético possui, ampliando, assim, novos horizontes com a liberdade de recriar e redescobrir outros mundos possíveis ou imaginários. No corpo do poema pode ser comprovado, por exemplo, o que ocorre com os dísticos: *A bola é mole, /é mole e rola./* e na estrofe seguinte: *É bela, rola e pula/ é mole, amarela, azul* apresenta o desafio de ler o verso com fonemas dos sintagmas mais recorrentes. É o caso dos sintagmas: *bela/mole/pula/rola-* fonemas oclusivos bilabiais sonoros; surda e vibrante, causando um efeito sonoro semelhante ao “travalíngua” e, às vezes, os paralelismos. Por fim, percebemos que a poeta constrói a imagem da menina neste poema como estratégia para tratar com a questão de *gênero*⁶ bem como os elementos de um texto poético voltada para um público infantil, em especial, personificando a menina na obra em estudo. Mas o leitor é quem alcança a descoberta do jogo sonoro, auditivo, visual e de sentido com sua sensibilidade e vivência vai ampliando seus horizontes e agregando novos valores no processo de interação com a obra artística.

4.3 As Meninas

O poema “As Meninas” é constituído de quatro dísticos, dois tercetos e dois quartetos. Os dísticos possuem versos com três sílabas (trissílabos) e o verso com cinco sílabas (pentassílabo); os tercetos possuem nos dois primeiros versos três sílabas (trissílabo) e o último verso formou duas sílabas. Já nas duas últimas quadras, pode ser observado que a maioria dos versos é constituída de nove sílabas (eneassílabo), exceto o último verso da última estrofe que conclui com o verso: “*Bom dia*” que provoca uma sonoridade rítmica de duas sílabas, enquanto os versos com nove sílabas emitem um efeito rítmicos de três segmentos, a exemplo do verso: *Pensaremos em cada menina/que vivia naquela janela.*

Na organização das estrofes, verificamos um sujeito lírico, como se houvesse menina falando de seus sentimentos em relação à personificação ou descrição das três meninas que caracterizam, simbolicamente, a representação de cada menina quanto à sociabilidade, à cordialidade e a perspectiva de abrir-se para o mundo.

⁶ O conceito de *gênero* aqui é usado como termo que se refere à organização social da relação entre sexos, ou designação e a relação do masculino e feminino desenvolvido nesse estudo numa perspectiva cultural.

Vejam os poemas:

As Meninas

Arabela
abria a janela.

Carolina
erguia a cortina.

E Maria
olhava e sorria:
“Bom dia!”

Arabela
foi sempre a mais bela.

Carolina,
a mais sábia menina.

E Maria
Apenas sorria:
“Bom dia!”

Pensaremos em cada menina
Que vivia naquela janela;
Uma que se chamava Arabela,
Outra que se chamou Carolina.

Mas a nossa profunda saudade
É Maria, Maria, Maria,
Que dizia com voz de amizade:
“Bom dia!”

(MEIRELES, 2012, p. 22)

Podemos observar que o nome de Arabela é constituído intrinsecamente de dois sintagmas: o verbo *arar* (*Ara*) e o adjetivo *bela*. O ato de abrir a janela trata da ação simbólica entre o verbo *arar* e o adjetivo *bela*. O verbo *arar*, no sentido de preparar o terreno para o plantio, ou de um lugar de onde é extraído o diamante ou o ouro, possui uma conotação que nos remete à percepção do belo no interior do sintagma *Arabela*. Essa situação representa as meninas que têm hábitos de cultivar a beleza, quer imitando o adulto como, por exemplo, a mãe, quer cuidando dos adornos ou maquiando-se de forma colorida para ressaltar sua beleza. Muitas vezes as crianças imitam a mãe, a professora ou outros membros de seu rol de mulheres que ela admira como referência. Ademais, arruma-se conforme sua vaidade e, naturalmente, deseja se apresentar para os outros, pois a “imitação e internalização

dos valores e padrões vigentes” é presente na relação de gênero, chamada na *fase feminina*, quando era cerceado “qualquer possibilidade da mulher atingir sua plenitude existencial” (ZOLIN, 2013, p. 278)

Assim, também podemos depreender que a “janela” é, simbolicamente, um meio de apresentação da menina para o mundo. A beleza é exposta e apresentada não só para os que fazem seu pequeno espaço, mas também para “os outros” no sentido mais amplo: o mundo. Devido à simbologia da janela traduzir “estar à espera de algo ou de alguém”, ou ainda o desejo de apresentar-se à sociedade em geral. Nesse sentido, a menina Arabela pode também representar, metaforicamente, não só a busca do reconhecimento feminino, como também romper com o estereótipo e valorizar as mulheres saindo da *fase feminina* para a *fase feminista*. Nesta fase, conforme Zolin (2013, p. 278), há “protestos contra os valores e padrões vigentes, a luta em defesa dos direitos e valores humanos”.

As características de cada menina personificadas: *Arabela*, *Carolina* e *Maria* expressam, sintomaticamente, os valores do perfil feminino delas. O eu lírico cria possíveis relações que cada menina vivencia com suas emoções, seus sentimentos e suas reações sobre si mesmas e sobre o mundo. Assim, a imagem das meninas “na janela” representa ainda uma alegoria sobre as virtudes e comportamento feminino de cada personagem num tempo não muito distante. O mesmo se observa com a denominação dada para personificar cada menina que vivia naquela janela, pois trazem uma carga semântica intrínseca ao nome delas bem como o perfil dado a cada uma: *Arabela*, *Carolina* e *Maria*. Levando em consideração o período de publicação da obra no Brasil dos anos 1960, quando ocorriam movimentos sociais entre os quais, o *movimento feminista*, inferimos que as meninas representam também as figuras femininas à época como forma de caracterizar o momento de produção da poeta Cecília Meireles.

A imagem das meninas que viviam na janela é construída a partir das ações que cada uma delas expressa: sua própria essência, suas emoções, a liberação de seu próprio “eu”, a independência. O leitor, então, pode recriar essas descobertas. Enquanto a menina *Arabela abria a janela*, a menina *Carolina erguia a cortina*. A personagem Arabela, presente em outros poemas da obra em estudo, representa a mulher com “valores e padrões vigentes”, imitados e internalizados pela sociedade à época.

Ao fazermos uma interpretação sintomática do nome *Carolina*, podemos verificar que na primeira parte *Carol*, se for excluída as unidades: *-i-n-a* e,

alterarmos a ordem dos fonemas, muda a forma e o sentido: *Coral*; por sua vez, se excluirmos o elemento *-a-l*, ficamos com o sintagma *cor* que pode significar alegria e o colorido da menina na fase infantil. Podemos observar ainda que há uma retomada da personagem de outro poema analisado neste estudo que é o *Colar de Carolina*, onde a personagem representa a menina sábia e feliz que brinca e se adapta à natureza: *Com seu colar de coral, Carolina/ corre por entre as colunas/da colina.*

Conforme descrito anteriormente, o ato de correr entre as *colunas da colina* caracteriza a menina que busca o conhecimento. O verbo erguer e o olhar de Carolina, dentro do poema, representam uma ação ascendente, isto é, a menina *Carolina erguia a cortina*. O verbo “erguer” pode caracterizar a subida aos montes, a ascensão social, a elevação cultural ou o intelecto da menina confirmado no verso: *Carolina, a mais sábia menina*. Erguendo a cortina, Carolina representa a menina que o acesso à produção intelectual bem como a liberdade a ditadura militar dos anos 1960, as mulheres eram “prisioneiras”, pois não tinham liberdade de se manifestar. Dessa forma, a luta pela liberdade acepção semântica da palavra fazia parte da pauta de reivindicações das mulheres que buscavam espaço condições de serem sujeitos visíveis aos olhos da família e da sociedade em geral.

As três meninas têm algo em comum: ser “mulher”. *Maria, estando à janela* tem a ação de olhar e sorrir – *olhava e sorria: “Bom dia!”*. O verbo *olhar* sugere observar o que ocorre com o mundo para além da janela; o ato de *sorrir* demonstra simpatia, alteridade, meiguice e, ao mesmo tempo, amiga: *Maria apenas sorria: “Bom dia!”*, emitindo uma sensação de doçura, de presteza e simplicidade. Talvez por isso a personagem seja lembrada na oitava estrofe, nos versos: *Mas a nossa profunda saudade/ É Maria, Maria, Maria/ que dizia com voz de amizade/ “– Bom dia!”*. Essa representação de saudade reforça o valor do perfil feminino em que, na *fase feminina*, eufemicamente, caracterizaria a *crítica feminista*. Esta crítica, de acordo com Zolin (2013, p. 276), tem como objetivo “desmascarar os princípios que tem fundamentado o cânone literário”; uma estratégia para criticar a ideologia patriarcal que não oportunizava a visibilidade da figura feminina brasileira do século passado.

Ainda neste poema, a *Arabela e a Carolina*, com a presença do verbo *chamar*, no terceiro verso conjugado no pretérito imperfeito – *chamava* – e o pretérito perfeito - *chamou* -, nos faz inferir que o sentimento de saudade e distanciamento das personagens do presente significa o que ficou de cada uma das

circunstâncias no cotidiano da vida em que *a profunda saudade* está mais presente entre relações de amizade firme, solidária e cheia de calor humano. É como se quisesse dizer que tudo passa, mas o valor do sentimento sincero e carinhoso, quer do amigo, quer da amiga é que fica e emociona os sujeitos de nossas relações sociais.

Estruturalmente, o poema *As Meninas* retrata um conjunto de repetições fonéticas artísticas que transgridem as normas linguísticas, porém, permitem a descoberta de seu funcionamento estético, como aponta Lotman (1978, p. 331) sobre a essência do funcionamento estético:

A reunião dos elementos repetitivos e a dos elementos não repetitivo da estrutura baseiam-se em diversos mecanismos linguísticos. O primeiro tem por fundamento ligações que aparecem no meio dos fragmentos do discurso, maiores que a proposição e o segundo, as que aparecem no interior da proposição.

Assim, podemos observar que nos versos do poema estudado, estão os elementos linguísticos entre os quais os substantivos personativos de cada menina. A importância e o sentimento das meninas podem ser associados, metaforicamente, ao número de vezes que o sujeito lírico realiza ao anunciá-las. A recorrência do nome de Maria por cinco vezes, enquanto que os nomes de Arabela e de Carolina repetem no conjunto do poema, apenas três vezes. Estes números acontecem não só pelas semelhanças ou dessemelhanças sonoras, mas também ilustram as personagens *Arabela* que se aproxima dos “valores e padrões” da fase feminina; *Carolina* que representa o otimismo, a resistência e a disciplina na luta pela liberdade e crescimento intelectual, aquela que protesta contra os valores e padrões vigentes na sociedade, *fase fêmea (ou mulher)* com sua autodescoberta da própria identidade, representando, portanto, o perfeccionismo e ao mesmo tempo sapiência; outra representa a doçura ou meiguice, de maneira que as três personagens representam uma só “menina” que agrega todos os valores das três fases da crítica literária. (ZOLIN, 2013, p.278). Enfim, compreendemos que a inserção social de um dado sujeito, a exemplo da mulher, é uma condição básica para construir a cidadania, “processo em que consubstanciam atos que inculcam nos indivíduos a estrutura de ação de uma sociedade” (NUNES, 2003, p.31). E é na infância que isso tudo deve ser construído.

3.4 *Canção de Dulce*

O título do poema nos remete a compreender que a menina é um ser meigo, doce e pura. Toda relação metafórica com a natureza – campo, vento, rosa, abelha, etc, – representa, simbolicamente, uma personagem que se identifica com a natureza campestre. O poema está próximo de uma “cantiga *de ninar*”, conforme percebemos a repetição dos fonemas consonantais em /d/, /m/,/n/,/p/, /b/ e os vocálicos /e/, /u/, /o/. A menina Dulce representa o campo, a água, os insetos que contribuem para dar mais vida campestre ao lugar menos urbano. A mãe natureza envolve desde a figura da menina a água e pirilampos, ao vento e as plantas como a roseira; os insetos produtivos e as vespas ou pirilampos que iluminam e dão doçura e leveza ao poema em estudo, como podemos constatar a seguir.

Dulce, doce Dulce,
Menina do campo,
De olhos verdes de água
De água e pirilampo.

Doce Dulce, doce
Dócil, estendendo
Pelo anil e vento.

Dócil, doce Dulce
De face vermelha,
Doce rosa airosa
A fugir da abelha.

Da abelha, de vespas
E besouros tontos,
Pelo arroio de ouro
De seixos redondos...

(MEIRELES, 2012, p. 26)

A *Canção de Dulce* se constitui nas estrofes e combinação de sons, quer na horizontal, quer na vertical. No caso horizontal podemos observar as combinações sonoras nos versos três das estrofes III e IV, respectivamente: *Doce rosa airosa; Pelo arroio de ouro* classificadas como rimas internas.

Na vertical, temos rimas externas em todas as estrofes: *campo/pirilampo; estendendo/vendo; vermelha/abelha; tontos/redondos*. O substantivo personativo da menina *Dulce*, sintomaticamente, está relacionado ao campo etimológico da palavra

doce, evolução fonética do nome latino - *latino dulcis* -, e, traduzido por doce, em referência a sabor, voz, som, e estilo, como reforça Ferreira (1983, p. 405).

Assim, os vocábulos *Dulce, doce Dulce* são recorrentes nos primeiros versos das três primeiras estrofes, havendo apenas uma troca de ordem, ou seja, na primeira estrofe, o verso *Dulce, doce Dulce* tem a função de exaltar as qualidades da personagem nos primeiros versos da segunda estrofe: *Doce Dulce, dócil/menina do campo*. Sintomaticamente, os nomes referentes à Dulce revelam uma menina *dócil, bela e de olhos verdes de água/ de água e pirilampo*. Estas qualidades retratam a bela e pura menina cujo verde das plantas e os reflexos dos olhos de luz do pirilampo.

A comparação que o sujeito lírico faz dos olhos da menina – seu principal atributo físico – *ao verde de água* expõe claramente o belo perfil e o comportamento da menina na construção do poema. Assim, as qualidades da menina estão nos olhos verdes luminosos, como o *pirilampo*, este ser que transborda luz, que fica iluminando os espaços escuros. Isto nos faz inferir o sentido metafórico do verso que, ao comentar os olhos verdes da menina, acrescenta o brilho, a luminosidade, do enxergar para além de. Nesse sentido, a forma como se expressa o sujeito lírico caracteriza um vocativo, um chamamento ou a sensação de admiração por tanta meiguice, doçura e beleza da doce Dulce. A recorrência do fonema consonantal /d/ oclusiva linguodental sonora nos remete à percepção de que a doçura da menina e o seu encanto são dignos de exaltação.

No início de cada estrofe, a presença das aliterações e assonâncias como pode ser observado na toante em /o/. O sujeito lírico, no primeiro verso das três primeiras estrofes aparece como um chamamento, partindo do eu lírico. O verso se repete, quer alterando a posição das palavras quer provocando ritmo e musicalidade em vogais tônicas que poderão mudar (ou não) seu sentido como já observamos nos sintagmas *Dulce, doce Dulce/Doce Dulce, doce/; Dócil, doce Dulce/de face vermelha, /doce rosa airosa/ a fugir da abelha*.

Na segunda estrofe, os versos com os segmentos *Doce Dulce, doce/Dócil, estendendo/ pelo sol lençóis/ entre anil e vento* demonstram certa intenção em estender os lençóis não só à luz do sol e do céu azul, mas também à força do vento. Diante disso, a extensão do olhar da menina deve seguir outras direções ou “serzinhos” da natureza viva, a exemplo das abelhas e dos “insetos”, besouros e vespas, que serão apresentados ao leitor na terceira e última estrofes.

Assim, podemos observar que, na terceira estrofe, a menina *Dócil, doce Dulce é doce rosa airosa*. Do adjetivo *airosa*, na terceira estrofe, afereticamente, extraímos o substantivo *rosa*. A comparação da menina dócil *de face vermelha* como a pétala da rosa é uma metáfora que trata da formosura, da menina generosa, da gentileza e cuidados que a menina tem com a natureza; que se esquivava como, por exemplo, a abelha e demais insetos que se concentram no córrego da água. Por fim, a grande metáfora pode estar representando também o trabalho da “mulher” ou da menina em relação aos afazeres domésticos e do campo. De modo particular, as meninas têm afazeres domésticos, quando vivem em áreas campestres as crianças cuidam também do plantio entre outros.

Na última estrofe, Cecília Meireles altera o jogo de fonemas, principalmente com a presença das vogais /o/, /u/ abertas, orais e, às vezes nasais, como aparece nas palavras do verso: *e besouros **tontos**, /pelo arroio de ouro/ de seixos **redondos*** para dar certo o esquema de rimas alternadas e ora misturadas, mas nas duas últimas estrofes, as semelhanças sonoras como foi descrito anteriormente, numa sequência de sons vizinhos inclusive, as vogais tônicas – toantes – que fortalecem a percepção semântica do leitor bem como o ritmo ou musicalidade.

Vale comentar que, na segunda estrofe, temos: *Doce Dulce, doce/dócil, estendendo pelo sol lençóis/entre anil e vento cuja combinação de sons, as rimas são semelhantes: *sol/lençol* (v. 3); assim também acontece no verso da terceira estrofe onde é feita uma inversão: *Dócil, doce Dulce* é comparada à *rosa/airosa* no mesmo segmento do verso. Numa combinação perfeita e rica. Na penúltima estrofe, do terceiro verso: *arroio/ouro*, sons semelhantes.*

Ritmos e musicalidade se encontram na mesma posição, conforme marcadas anteriormente: *besouro/arroio/ouro; tonto/redondos...* As vogais toantes ocupam a mesma posição, ou seja, segunda sílaba tônica das palavras de verso descrito anteriormente. A reticência sugere uma suspensão do pensamento. Os fonemas vocálicos tônicos, chamadas também de toantes, contribuem na organização das rimas internas entre palavras de mesmo verso e, entre um verso e outro. Isso provoca assonâncias, aliterações e sinestesia que sugere aos órgãos do sentido como audição; ouvimos barulho natural dos insetos ao voarem pelo campo, dando a ideia de uma onomatopeia; com a visão percebemos as imagens dos insetos: besouros, vespas, abelha e o pirilampo em movimento, como se estivessem brincando com a presença da menina Dulce.

Ainda vale comentar que as rimas finais são ricas, pois as palavras possuem classes gramaticais diferentes a exemplo de *estendendo/vento*; *vermelha/da abelha*. A combinação de sons em *estendendo/vento* retrata a ação contínua da menina em estender os lençóis sob o sol, o azul anil do céu e o vento que, simbolicamente, indica o movimento do ar, do clima ameno da região campestre, o voo livre dos insetos. São situações necessárias para compreender a interpretação do texto poético; as rimas: *vermelha/abelha* são perfeitas porque tem os mesmos fonemas: -*elha* - em posição alternada, assim como as demais em final de verso, das estrofes para outras rimas alternadas, a exemplo dos versos, de outras estrofes como já ilustrado anteriormente.

Além disso, a personificação da menina e os substantivos comuns, no caso dos insetos, têm relação direta com o sintagma campo, como pirilampos. Os demais (abelhas, vespas e besouros) convivem no campo, espaço que caracteriza seu habitat natural. Dessa forma, o conjunto do poema permite que o leitor consiga fazer a leitura com os olhos e a audição. Ainda no caso dos insetos, os leitores conseguem perceber seus movimentos naturais, dando sentido ao texto poético. O leitor maduro ou experiente ressignifica o sentido do texto literário, possibilitando a ampliação de seus horizontes, tendo em vista que a distância estética de uma obra literária e o horizonte de expectativa levam o leitor a romper com os códigos e valorize o estético da obra. Afinal, os efeitos causados no leitor são subjetivos, ou seja, seu entendimento acontece porque compreendeu a pergunta para a qual ele constitui uma resposta, chegando, assim, a uma possível compreensão de sentido à obra, a partir de um conjunto de elementos como: fonético, sintático, no plano da linguagem metafórica própria dos textos estéticos ou mesmo organização gráfica, entre outros procedimentos que constroem sentido.

Em síntese, após o uso de metáforas, de recursos sonoros, é perceptível que os sinais de pontuação gráfica sugerem sentidos como, por exemplo, as reticências no final do poema. Tal pontuação nos remete a seguinte reflexão: encerra a poética narrativa ou dá continuidade? Isso quer dizer que se ainda questiona ainda há algo a revelar? Entendemos que o uso das reticências suspende a continuidade da ideia. Mas qual relação entre a representação da menina do campo e as outras crianças? Além de sinalizar a beleza física da menina, comparando os olhos dela à água: *de olhos verdes de água/ de água pirilampo*, na primeira estrofe, sugere a beleza do verde das plantas, a luminosidade do vagalume que serve como “lanterna” na escuridão da noite para iluminar os caminhos; o perfume da rosa ou ainda a bela

face vermelha causada pela luz e calor do sol, mas também o cuidado que do nome dela e suas características sugeridas nos primeiros versos das três primeiras estrofes: sendo na primeira estrofe: *Dulce, doce Dulce (v.1) /*; na segunda *Doce, Dulce, doce/* e, na terceira, o verso *Dócil, doce Dulce* pode estar representando, metaforicamente, o alimento da abelha e, por sua vez, a produção do mel ou ainda como diz a própria poetisa, os *seixos de ouro*, seguidos de reticência passando a ideias de suspensão da continuidade do poema simbolicamente (re)produzidas no mel: doce. Já os pirilampos representam a fugacidade do tempo ou efemeridade da vida. Tal sentido está revelado no poema *Vestido de Laura*: homens e mulheres, transcrito a seguir.

3.5 O Vestido de Laura

O vestido de Laura
É de três babados,
Todos bordados.

O primeiro, todinho,
Todinho de flores
De muitas cores.

No segundo, apenas
Borboletas voando,
Num fino bando.

O terceiro, estrelas,
Estrelas de renda
- talvez de lenda...

O vestido de Laura
Vamos ver agora,
Sem mais demora!

Que as estrelas passam,
Borboletas, flores
Perdem suas cores.

Se não formos depressa,
Acabou-se o vestido
Todo bordado e florido!

(MEIRELES, 2012, p.30)

Observamos, neste poema, que o comportamento infantil se contrapõe a elementos da natureza. Nele, os fatos são narrados pelo sujeito lírico e acontecem

cronologicamente. Parece que a visão de mundo da autora sobre a evolução da vida é exposto neste poema com muita arte, usando como objeto de fundo uma peça fundamental entre as indumentárias desejadas pelas mulheres – o vestido. Esta indumentária, em todos os tempos, metaforicamente, é usada pelas meninas e, após a mudança de infância para mocidade, o vestido, nesta composição, revela a efemeridade do tempo desde a infância/adolescência. Entre a maturidade e a vida adulta, em pouco espaço de tempo, possivelmente, as meninas chegam à velhice ou à morte. O tempo é responsável pelas mudanças que ocorrem na natureza e na vida humana.

Segundo Marisa Lajolo (2000, p. 47), mesmo que se detalhem os pormenores do vestido, este poema “guarda a imprecisão, a mobilidade e a sugestividade que parecem constituir traço dominante na poesia de Cecília Meireles”. Partiremos, pois, para analisá-lo na perspectiva de gênero, de modo especial. No entanto, embora este poema tenha sido analisado por alguns estudiosos como Lajolo (2000) e Silva (2010), essa temática não se esgota na efemeridade da vida.

Em particular, entendemos que o eu lírico, num fluxo de consciência, retorna à infância e resgata as vivências de cada fase vivida como mulher, a exemplo da sexta estrofe cujos versos revelam que tudo passa ou chega a perder suas cores em função do tempo: *Que as estrelas passam,/ Borboletas, flores /Perdem suas cores*. Esta estrofe faz uma inversão das fases descritas nas estrofes II, III e IV, ou seja, o primeiro babado do vestido estava *todinho de flores/ de muitas cores* que significam a infância alegre e colorida da menina. Já na estrofe III, o sujeito lírico faz referência ao segundo babado do vestido: *No segundo, apenas/borboletas voando, /num fino bando*, quando o sujeito lírico se reporta às estrelas que representam a senilidade ou velhice enquanto que as borboletas se reportam à vida na fase de transformação da infância à juventude/adulta, quando ocorrem mudanças no organismo humano.

Conforme descrito anteriormente, a inversão está comprovada nos versos das primeiras estrofes sobre como se encontra a aparência dos babados do vestido, sendo o primeiro babado com as vivas flores coloridas conforme ilustra o segundo verso da estrofe II: *todinho de flores/de muitas cores*, caracterizando a energia da vida na fase infantil e, no verso da terceira estrofe *borboletas voando,/ num fino bando* há a representação do momento vivido pela menina na adolescência. Já na estrofe quatro, os versos descrevem o terceiro babado onde estão às estrelas que caracterizam a chegada da velhice com o acúmulo de experiências vividas. Portanto, ao descrever a situação do primeiro, segundo e terceiro babados do vestido, o tom

colorido das cores dos bordados do vestido vai se perdendo semelhante à vida humana que, com o tempo, vai perdendo a vitalidade.

No caso da mulher, metaforicamente, entendemos que, com o tempo, acontecem mudanças mais aceleradas devido às transformações do organismo feminino, ou seja, as diversidades de hormônio do corpo feminino naturalmente vão sendo alterados – a exemplo do ciclo menstrual que, após algum tempo, fica menos “colorido” e com menor capacidade de reprodução – ou seja, depois de algum tempo, o corpo físico vai se “declinando” diferentemente da infância, quando a vida está representada pelas *flores* coloridas, o viço do princípio da vida. Com a maturidade ou a vida adulta, as borboletas representam a fase de transformação do corpo para possivelmente alcançar a velhice. Assim, com a maturidade temporal e cultural, vem a capacidade cognitiva e espiritual suficiente para alcançar o “apogeu” da vida expressa pelo acúmulo de experiência, a sabedoria, o conhecimento, a vivência e a moral com possibilidades de viver à última fase da vida.

Nesse sentido, inferimos que a organização do poema em três versos já caracteriza não só o ciclo da vida – nascer, crescer/reproduzir/envelhecer ou morrer –, mas principalmente a sensação de que a cada tempo ou movimento cultural e psicológico, o ser humano tem possibilidade de aceitar e reaprender com as mudanças naturais do tempo. Isto é comprovado na estrofe VI cuja ordem dos substantivos *estrela, borboleta e flores*, caracterizando, metaforicamente, a velhice, a vida adulta e infância, são postos numa ordem inversa ao descrito nas estrofes que descrevem os babados do vestido, isto é, da segunda a quarta estrofes a ordem da vida é representada por *flores, borboletas, estrelas*, simbolizando infância, vida adulta e velhice. Dessa forma, o nosso organismo, com o tempo, altera nossa força psicossocial e cognitiva - espiritual da alma. No caso do corpo, a partir dos 30 anos, “esboça-se uma involução dos órgãos [...] o corpo fica frágil e mais ou menos impotente: pode-se dizer, sem equívoco, que ele declina” (BEAUVOIR, 1990, p.19).

Destacamos que todas as estrofes deste poema narrativo são tercetos, tendo como sujeito principal o *vestido* de Laura. A apresentação do *vestido* na primeira estrofe traz como foco este objeto feminino com o verbo *é* (ser), indicando os atributos de beleza original do vestido pertencente à menina Laura, logo sua primeira fase da vida – a infância. O *vestido*, sob o olhar e percepção do sujeito lírico em cada fase da vida, representa as circunstâncias ou vivências terrenas: a infância, a adolescência, a velhice ou finitude da vida.

Assim, na materialização do vestido, metaforicamente, descreve-se a representação do corpo, os sentimentos e o comportamento feminino. Na primeira estrofe, por exemplo, *O vestido de Laura/ é de três babados, / todos bordados* onde o sujeito lírico anuncia o objeto principal de sua poética narrativa, no caso, o vestido com três babados, descritos seguidamente; a segunda estrofe: o *primeiro, todinho, /todinho de flores/ de muitas cores*. Nesta estrofe, o sintagma *todinho/ todinho* no diminutivo reforça a caracterização da afetividade e o tempo da infância. Assim, também os substantivos *flores/cores* retratam a alegria, a formosura, a beleza natural e pura inocência da criança. Contudo, vale ressaltar que a infância não é uma fase estática; ela se transforma em adolescência/adulto, por isso também não é estática a velhice. As crianças crescem rapidamente, elas saem da fase infantil passam para a fase intermediária infância-adolescência para chegar à vida adulta.

Na terceira estrofe, o sujeito lírico descreve o segundo babado cujo motivo retrata as *borboletas voando,/num fino bando*. Nestes dois versos, depreendemos que o verbo no gerúndio *voando*, pode estar metaforicamente relacionado à metamorfose da fase infanto-juvenil das crianças, de forma processual e certa rapidez semelhante às borboletas que nascem de lagartas - o estágio “juvenil” em que acumulam nutrientes - para o final da vida adulta como borboleta. Ou ainda podemos inferir a mudança de fase infantil para menina-moça, quando paulatinamente se modifica, naturalmente ficando mais bela aprimorando sua formosura.

Já na quarta estrofe, é apresentada a fase adulta se processando para chegar ao envelhecimento. Isto está representado no terceiro babado, da quarta estrofe, quando o eu lírico descreve o bordado: *o terceiro, estrelas, /estrelas de renda/ - talvez de lenda...* O sujeito lírico descreve este verso com algumas novas situações do discurso poético. As estrelas podem estar representando a sapiência, a tranquilidade ou paz interior de cada pessoa que chega ao apogeu da vida madura ou do adulto à velhice. Segundo Beauvoir (1990, p. 19), o envelhecimento é o resultado e o prolongamento de um processo de mudança que acontece desde a vida embrionária, do recém-nascido, da criança, da adolescência numa mudança contínua, irreversível. Contudo, ao se perguntar sobre que aspecto atribuirá valor, ela mesma diz que cada um dará sua resposta. Beauvoir (Idem) reforça seu argumento afirmando que: “É a partir de tais opções que os indivíduos e as sociedades estabelecem uma hierarquia das idades: não há nenhuma que seja universalmente aceita”.

Ainda na quarta estrofe, é possível entender os versos *estrelas de renda/talvez de lenda...* cujo segmento *estrelas de renda* representa a delicadeza, ao mesmo tempo que as incertezas da vida. A expressão do sujeito lírico no segundo segmento do verso *talvez de lenda* possa significar a intensidade de uma dúvida e, ao mesmo tempo, a introspecção sobre a própria vida. Já o termo *lenda* está em um tom de moral no sentido quase de “eternizar-se” como, por exemplo, a cultura de parte do oriente, onde o idoso é tratado como se fosse uma “lenda”; ou ainda a representação de uma fantasia cuja interpretação diz respeito a algo que explique os fenômenos da vida ou da natureza.

A quinta estrofe transfere não só uma ordem com verbo no imperativo nos versos *O vestido de Laura/vamos ver agora, /sem mais demora!* Mas também, há certa pressa do sujeito lírico em analisar a fase em que, provavelmente, se encontra. Já na sexta estrofe há uma retomada das três fases da vida: *Que as estrelas passam/borboletas, flores/perdem suas cores*. Este verso faz referência tanto à vida humana como à natureza, incluindo os demais seres vivos que nascem, crescem/reproduzem e morrem. O vestido, representando a figura feminina, pode estar também fazendo referência a passagens do início da vida que acontecem com explosão como da infância à juventude e, em seguida a vida adulta; depois, na velhice vem à busca de viver com dignidade, sapiência e paz interior.

O olhar do sujeito lírico é contemplativo em relação à vida. Conforme Mello (2013, p. 32), eu lírico compreende a renovação da vida no mundo, ou seja, vê a vida com uma brevidade no fluir temporal, tema bastante recorrente na produção poética ceciliana. Ainda segundo estudos de Mello (2013, p. 48), Cecília Meireles expôs seu pensamento em crônica chamada “A infância”, publicada no *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro, em 20 de dezembro de 1930, onde ela defende a ideia de que “o que somos na vida adulta é resultado das experiências da infância com suas aspirações, impressões negativas e positivas”.

No que diz respeito ao gênero feminino, a vestimenta (em particular, o vestido) tende a ter uma espécie de “exposição” sobre sua própria beleza que, com o tempo, vai se apagando. O vestido antes ornamentava seu corpo como objeto de contemplação para si e para os outros. Por isso, entendemos que o “vestido” de Laura, em especial, é uma indumentária valiosa que representa o corpo, as lembranças e as marcas do percurso da vida. Afinal, a lei da vida, na evolução biológica, acontece com o nascer, amadurecer e morrer. Segundo Muraro (2002, p.

125), na natureza, há duas forças em jogo: as forças da vida e as forças da morte que a autora sutil e, metaforicamente, expressa em seu poema.

Ainda segundo Muraro (2002, p. 127), “somos [...] os únicos seres que temos uma capacidade mental” de vencer as dores e frustrações, ou seja, quando a realidade da vida em algum momento é insuportável, por isso buscamos reconstruir e acelerar novos caminhos para não perder as oportunidades a vida nos oferece: *Se não formos depressa,/acabou-se o vestido/todo bordado e florido!* Enquanto houver tempo, enquanto houver possibilidades de crença na existência da vida podemos continuar preservando o que tem de belo em qualquer estágio da vida humana.

3.6 O Violão e a viola

Havia a viola da vila.
A viola e o violão.

Do vilão era a viola.
E da Olívia o violão.

O violão da Olívia dava
Vida à vila, à vila dela.

O violão duvidava
Da vida, da viola e dela.

Não vive Olívia na vila,
Na vila nem na viola.
O violão levou-lhe a vida,
levando o violão dela.

No vale, a vila de Olívia
Vela a vida
no seu violão vivida
e por um vilão levada.

Vida de Olívia – levada
por um vilão violento.
Violeta violada
pela viola do vento.

(MEIRELES, 2012, p. 41)

O *violão e a viola* é um poema dos mais inovadores de Cecília Meireles, na obra *Ou Isto ou Aquilo*. A frequente aliteração com o fonema consonantal fricativo /v/, a assonância com os fonemas vocálicos /a/, /ã/, /i/, /o/ e outros recursos sonoros

frequentes em todas as estrofes provocam sons próximos ao som dos instrumentos musicais – viola e violão – com muita semelhança.

Diante disso, o jogo de sons desenvolvido neste poema demonstra conhecimento sobre ritmo e musicalidade como podemos constatar nas quatro primeiras estrofes em dístico. Se juntarmos todos os dísticos, teremos duas quadras; as três estrofes finais possuem quatro versos – quarteto. Vale comentar que nos quatro primeiros dísticos, os versos ganham ritmo e musicalidade com um sujeito lírico que apresenta os objetos *viola* e *violão*. A viola está para o sujeito masculino e o violão está para o feminino, como pode ser observado no segundo dístico: *Do Vilão era a viola. / E da Olívia o violão*. No primeiro verso desta estrofe, o verbo *ser* está flexionado no tempo passado o que expressa uma ação concluída, reforçada pelo ponto. No segundo verso, o verbo *ser* está elíptico, confirmando que o violão era de Olívia.

Já no terceiro dístico *O violão da Olívia dava/ vida à vila, à vida dela*. Esta estrofe e a seguinte relatam que *Olívia dava vida*, quer dizer, alegrias, festas, felicidade para a vila – no caso, a comunidade da vila e, por conseguinte, a própria vida de Olívia. Contudo, à medida que o sujeito lírico vai avançando nos fatos, a situação fica “embolada”, deixando a cantoria num clima de tensão. A tensão será esclarecida nas duas últimas quadras.

Assim, na quinta e sexta estrofes os fatos esclarecidos são que Olívia e vilão, provavelmente, sejam cúmplice a ponto de socializar o lamento, a vida e as relações sociais e culturais de gênero. A representação feminina está em Olívia que parece ter sofrido a violação de algo importante na vida humana; da viola e da própria Olívia, podem estar configurando o final de uma relação entre a menina (jovem mulher), metaforicamente, representada no violão seus “direitos” ou opções. Talvez ela tenha sido violada pelo vilão em sua liberdade de “ir e vir” em qualquer espaço da vida, conforme retrata os versos: *o vilão levou-lhe a vida,/levando o violão dela*. Parece ter havido um fato agravante naquela vila. Assim, parece que a vila estava a velar a morte de alguém, talvez a de Olívia. Será que o vilão, metaforicamente, violentou Olívia?

A percepção que temos é de que houve um rompimento na relação do vilão retratado pela viola e a Olívia retratada pelo violão no poema. Inferimos, pois, que o vilão prejudica a vida de Olívia e a do violão dela. Da alegria retratada na festa da vida, esta passa a repentinamente a ser a representação de uma mulher violada em sua liberdade na pessoa de Olívia. Simbolicamente, o seu desaparecimento está na

cor *violeta*. Esta cor simboliza tanto a humildade como também o equilíbrio entre a vida terrena e a espiritual. Outra simbologia da cor violeta é o fato de que é essa cor também caracteriza o manto que revestiu Jesus Cristo, quando assumiu sua reencarnação e passou pelo sacrifício; pode representar ainda sua passagem da vida para a morte. Nessa perspectiva, talvez a flor violeta, metaforicamente, Olívia, tenha sofrido uma morte violenta, inesperada, ou ainda o afastamento decorrente de uma longa viagem que o Vilão teve que realizar, deixando Olívia sozinha, em sua vila onde vivia.

No fechamento do poema, a cantoria se encerra, a vila fica sem alegria, sem o colorido, fica no lamento. As frases em ordem indireta produzem uma série de imagens. A primeira imagem é a de um casal que trava cantoria popular – o cordel ou “repente”, como, por exemplo, os versos da segunda estrofe parecem retratar: *Do vilão era a viola/ De Olívia o violão*. Os sujeitos identificados como Olívia, dona do violão e o violento vilão, proprietário da viola, personificam o gênero masculino e o feminino. A “violência” pode estar sendo caracterizada pela cor violeta, caracterizando algum excesso de ciúme, que poderá culminar com algo passional que levam os homens a cometer algum tipo de violência contra a mulher. Ou apenas o distanciamento entre os dois, decorrente de um afastamento abruptamente de um dos pares por necessidade, mediante o contexto social e cultural da vida.

Podemos perceber ainda que os versos com sete sílabas (heptassilábico ou redondilha maior), do ponto de vista das leis métricas, é o mais usado, principalmente, em quadrinhas folclóricas, canções populares ou cantigas de roda infantil. No caso deste poema, o violão e a viola têm as características de uma cantoria: de um lado a Olívia com seu violão, de outro, o vilão com sua viola. Os versos apresentam um ritmo melódico, tendo em vista que a ocorrência de sílabas tônicas na 2ª, 4ª-7ª sílabas do verso, como verificado na quinta estrofe nos versos: *Não vive Olívia na vila./Na vila nem na viola*. Como também há estrofes que têm versos com tônicas em 5ª e 7ª sílabas como acontece na estrofe VI, onde no primeiro verso tem sete sílabas - *No vale, a vida de Olívia*; no segundo verso temos três sílabas: *vela a vida*, sendo duas tônicas; já nos versos: *no seu violão vivida e por um vilão levada* estão contidos sete sílabas. Isto significa que as pausas acontecem no interior e no final da estrofe com a intenção de dar continuidade e sentido ao verso anterior, como ocorre na penúltima e na última estrofe: *seu violão vivida/ e por um vilão levada*. Este procedimento com tônica ora na segunda e sétima sílaba, ora na quarta e sétima sílabas somado as rimas ora misturadas ora

alternadas produz um efeito musical aos moldes das canções populares, em momentos mais melancólicos e, em outros, menos.

No caso das rimas externas de uma estrofe combinando com o verso de outra, são iguais como em: *dava/duvidava* (da terceira estrofe com a primeira da quarta estrofe); provavelmente, a expressão *duvidava* possa estar sugerindo a insegurança, o medo de alguma situação. Já as rimas *vila/vida*, situadas na quinta estrofe as rimas são semelhantes, houve mudança no fonema /l/ da palavra vida com o /d/ do sintagma *vila* da mesma estrofe.

Podemos depreender que o universo infantil está além da proximidade da criança com a natureza ou outras situações do cotidiano. É o que percebemos neste poema, cujo sentido do texto parte de uma canção que apresenta uma musicalidade ou ritmo que provoca emoções, sentimentos diversos entre os quais a melancolia que é caracterizada pelos sons consonantais em /v/ e os vocálicos /a/, /i/, /o/ com toantes mais frequentes em /i/.

Aqui, nesse poema, a canção popular parece revelar, provavelmente, a aproximação ou conhecimento elaborado da poetisa como educadora com a cultura folclórica oriunda dos contos orais; ou como fruto de seus argumentos em valorizar a contação de história para as crianças com o intuito de elas aprenderem e desenvolver o gosto de ouvir, pois, “ouvir é como o gosto de ler”. Para Cecília Meireles (1978, p. 49), conto oral “antes de todos os livros, ele continua presente nas manifestações incansáveis da literatura tradicional: na canção de berço que a mãe murmura para seu filho; nas histórias que mães, avós, criadas, aos pequenos ouvintes transmitem”.

Inferimos, com isso, que o “folclore vira poesia” nos textos poéticos de Cecília Meireles de maneira que, em suas poesias infantis aqui analisadas, o leitor pode perceber cada verso, em cada estrofe e mesmo nos títulos, o tom de cantigas, histórias e contos tradicionais na obra *Ou isto ou Aquilo*, talvez para nutrir à alma e ampliar os horizontes dos leitores, em particular, da criança.

Finalmente, os últimos versos nos remetem a perceber também que a relação de gênero está muito presente neste poema: *O violão e a viola* e, certamente podemos ver que a prática de “discriminar” a mulher ainda é presente, em pleno século XXI, talvez devido a alguns excessos de estímulos externos, sobretudo pela influência da mídia que em circunstâncias mais difíceis da vida, a maioria não colabora para a convivência social civilizada entre grupos a que pertencem com outros diferentes.

Passemos ao poema seguinte:

3.7 *Sonho de Olga*

A espuma escreve
Com letras de alga
O sonho de Olga.

Olga é a menina que o céu cavalga
Em estrelas breve.

Olga é a menina que o céu afaga
E o seu cavalo em luz se afoga
E em céu se apaga.

A espuma espera
O sonho de Olga.

A estrela de Olga chama-se Alfa.
Alfa é o cavalo de estrela de Olga.

Quando amanhece,
Olga desperta
E a espuma espera
O sonho de Olga,

A espuma escreve
Com letras de alga
A cavalgada da estrela Alfa.

A espuma escreve
com algas na água
O sonho de Olga...

(MEIRELES, 2012, p. 43)

As temáticas poéticas para o público infantil, além de se utilizarem da natureza animal ou flora como “pano de fundo”, também abordam circunstâncias da vida humana que caracterizam a fugacidade da vida, os jogos, as brincadeiras, as fantasias ou sonhos. Neste poema, a principal temática é o sonho de uma menina chamada Olga. Embora existam outros poemas que tratam dessa temática como, por exemplo, os três poemas da obra *Ou Isto ou Aquilo*: “Sonho da menina”, “O sonho e a fronha” e “Sonho de Olga” da Cecília Meireles que têm algo em comum – o sonho – que desafia o leitor a buscar em sua imaginação o teor do poema. Assim, considerando o critério de seleção dos poemas para este estudo, a escolha do

poema para análise é *Sonho de Olga* devido à personificação da menina chamada Olga.

O poema em estudo transparece imagens virtuais de natureza onírica, o que dificulta a interpretação do leitor, embora os sintagmas do texto manifestem uma relação direta com a natureza, evidenciando por meio de alguns sintagmas (*espumas, algas, água*), a região litorânea. Tais sintagmas, somados a outros elementos próprios do poema infantil, vão constituindo o sentido do texto poético, conforme as experiências ou visão de mundo do leitor que, na interação com o texto que serve como parâmetro, há uma reconstrução e aceitação do horizonte de expectativa, conforme seus valores individuais ou socialmente acumulados ou segundo suas histórias de leituras e, conseguinte, no momento do ato de ler.

A autora, ao escrever para o público infantil, consegue transferir suas emoções, quer nas vivências no espaço da natureza quer com animais, plantações, espaço campestre, espaço litorâneo, chuva entre outros. Também encontramos as brincadeiras, os devaneios oníricos e a transitoriedade dos sentimentos. Assim, Cecília Meireles consegue conquistar o público infantil, pois as temáticas e a linguagem estão muito próximas do gosto das crianças.

No caso de *Sonho de Olga*, o poema é constituído de uma linguagem do sonho, confirmando com os argumentos de Pondé (1982, p.137) de que “a estrutura desses poemas obedece à sintaxe dos sonhos - cada estrofe é independente e não se liga racionalmente à anterior, o que as liga é a linguagem altamente simbólica”. Ou seja, a autora justapõe o sentido natural do sonho, fazendo referência àquilo que é transitório, efêmero, fugidio ao desejo de realização, talvez.

Nesse sentido, o eu lírico apresenta de forma misteriosa e até com duplo sentido os sonhos, os desejos e a paciência dos sujeitos para atender à menina Olga. Em forma de devaneio, o inconsciente do sujeito lírico penetra nas profundezas do “eu” lírico para relatar o sonho de Olga. A (res)significação do nome próprio Olga evolui para o “ser” sagrado, sublime ou santa. Assim é que é reinventado o nome de Olga na dimensão superior através do sonho.

Brincando com os fonemas alveolar sonora /l/, oclusiva velar sonora /g/, a autora consegue atingir a sensibilidade das crianças, pois o ritmo vai ganhando equilíbrio e harmonia entre a ação da espuma, metonímia do mar, e seu ato de *escrever com letras de algas*, emparelhando as rimas dos versos como os da primeira estrofe: *alga/Olga*; na quinta estrofe *alfa/alga*. A troca do fonema /f/ pelo /g/ traz um novo sentido, pois da palavra *alfa*, o primeiro fonema /a/ foi substituído pelo

vocálico /o/, garantindo um novo sintagma. Assim, as situações de desejo do sujeito lírico em relação às ações da espuma ou de Olga, traduzem em fantasias impossíveis de acontecer, exceto em sonho ou no imaginário do sujeito lírico ou mesmo do leitor: *O céu cavalga/ o céu afaga; o cavalo em luz se afoga*. Enfim, todo o poema brinca com os sons, que remetem ao etéreo ou transcendental.

A prosopopeia está em a espuma escrever; o céu cavalgar; o céu afagar; a espuma esperar; a Olga despertar. Em síntese, os elementos da natureza praticam ações como se fossem seres humanos a exemplo da primeira estrofe: *A espuma escreve/com letras de alga/o sonho de Olga*. Já no primeiro verso da segunda estrofe: *Olga é a menina que o céu cavalga/ em estrelas breves* caracterizam ação de intimidade, de afeto expresso em “céu cavalga” na primeira linha da segunda estrofe; e ainda “céu afaga”. A produção sonora que os fonemas produzem é relevante para interpretação do leitor, pois além da sinestesia auditiva -ouvir o barulho do mar- ou movimento das águas marítimas, caracterizada de *espuma* é consequência das ondas do mar: ora correm com maior força, ora com menor força. Outras imagens sensoriais, sinestésicas nos faz inferir que vemos, ouvimos, tocamos simultaneamente: visão, audição, tato.

A linguagem simbólica remete para inferências como as que aqui sugerimos; como também o jogo de imagens, a exemplo, da *espuma* que representa o mar. Uma metonímia que se destaca logo na primeira estrofe com o verso “espuma escreve”, relacionando as espumas ao próprio mar; ou a metáfora entre o “sonho-oceano” onde o sonho é imediatamente relacionado ao céu e o oceano, ao mar. São, pois, elementos que possibilitam inferir várias interpretações, com base nas vivências e história de leitura de cada leitor, decorrente das experiências acumuladas.

A constituição do poema apresenta estrofes em quatro tercetos e em quatro dísticos e, os versos, ora possuem menos sílabas, ora se apresentam com maior número, criando possíveis imagens do movimento das ondas, a exemplo do primeiro terceto cujos versos são curtos, ou seja, com quatro sílabas são chamados de tetrassílabos: *A espuma escreve/ com letras de algas/ o sonho de Olga*. Já na estrofe seguinte (dístico) os versos são mais longos, pois possuem dez sílabas (decassílabo) no primeiro verso e cinco sílabas (pentassílabos) no segundo verso desta estrofe. Na quinta estrofe mais uma vez os versos se apresentam mais longos, com dez sílabas (decassílabos). Esta imagem – ora estrofes com versos com menos sílabas, ora com versos de maior número de sílabas – caracteriza, metaforicamente,

as ondas da água do mar; enxergamos e ouvimos a onda do mar mais acelerada e a espuma se desfaz.

A sexta estrofe, com o verso *a espuma espera*, ilustra a paciência da natureza para deixar acontecer o sonho de Olga: *A espuma espera/ O sonho de Olga* em quatro sílabas, repetindo a situação até o amanhecer: *Quando amanhece, Olga desperta/ e a espuma espera/ o sonho de Olga*. A recorrência dos fonemas vocálicos /a/, /e/, /u/, /i/, /o/ abertos podem representar o efêmero ou devaneio do sono ou do sonho, pois o sintagma *espuma* aparece cinco vezes, sendo três vezes seguidamente, nas três últimas estrofes. O número cinco, simbolicamente emite espírito aventureiro, versátil o que nos remete à duração ou o tamanho do sonho. Os sons consonantais /z/, /m/, /f/, /p/, /l/ promovem um conjunto de sons como se o vento estivesse quase assoviando no balanço da água do mar. As personificação dos seres: *algas (plantas aquáticas)*, *Alfa* (primeira letra do alfabeto grego que quer dizer o principio de tudo) e *Olga*, . As primeiras caracterizam seres sem raízes, demasiadamente livre, retrata o sonho transitório; no verso: *a cavalgada da estrela Alfa*, penúltimo terceto, pode estar lembrando as estrelas “cadentes”, conforme o senso comum, as mais brilhantes e ligeiras em sua corrida; e *Olga* como a troca do fonema /a/ pelo fonema /o/ na primeira sílaba, revela a origem e características da menina sonhadora Olga, nome evoluído com sentido de santidade ou pureza algo superior à racionalidade humana.

Podemos dizer que neste poema há um jogo de sons – aliterações, assonâncias, trocadilhos, sinestésias, rimas e ritmos – que intensificam o ludismo e sua aproximação com o folclore poético. Isto desenvolve no leitor a capacidade de ler textos artísticos, simbólicos, poéticos e, certamente, um meio essencial para a relação das crianças com a vida, os conhecimentos e suas relações sociais.

3.8 A Flor Amarela

Olha
A janela
Da bela
Arabela.

Que flor
É aquela
Que Arabela
Molha?

É uma flor amarela

(MEIRELES, 2012, p. 38)

Este poema de versos curtos, constituído de três estrofes com dois quartetos e um monóstico apresenta, predominantemente, rimas emparelhadas. O eu lírico chama a atenção, talvez do leitor virtual, sobre a Flor, a Arabela e a Janela. Os dois últimos substantivos aparecem em outros poemas a exemplo de *As Meninas*. Entre as meninas, Arabela é personificada como uma menina que preza pelos cuidados de sua beleza. Em seu nome, sintomaticamente, estão expressos sintagmas que permitem ao leitor perceber outros sentidos que não descola do nome próprio da menina *Arabela*. Contudo, neste poema, a personagem Arabela não se sobrepõe à janela e à flor. Na primeira estrofe, temos: *Olha/ a janela/ da bela/ Arabela*. Nesta quadrinha, a janela ganha maior relevância, pois sua posição no texto poético está em primeiro lugar. Porém, o sujeito poético não deixa de referenciar a menina *Arabela* que, na segunda estrofe, ganha sua importância pelo ato de molhar a flor. Esta chama a atenção de quem a olha pela sua beleza e cor amarela.

A flor amarela está sendo regada, cuidada por Arabela. Isso demonstra o quão a sensibilidade da criança ou adolescente pode nutrir a natureza, cuidar do meio ambiente, criar afeto pelas plantações, pelos animais, entre outros. A intertextualidade deste poema com outros dois *As Meninas* e o *Jogo de Bola de Ou Isto ou Aquilo*. O nome Arabela, como comentado anteriormente, é constituído de dois sintagmas significativos: o verbo *arar* e o adjetivo que qualifica a menina de bela, derivando um substantivo próprio, conforme descrito anteriormente.

O jogo de sons consonantais e vocálicos, no conjunto do texto, é organizado com base nas recorrências de um mesmo fonema como as aliterações ou semelhança de sons a exemplo das assonâncias. No caso das aliterações, podemos ilustrar com os fonemas consonantais oclusivas /b/, /n/, e consoante lateral sonora /l/ ou vibrante alveolar /r/. São fonemas que cuja ideia é relacionar a personificação de Arabela em comparação à flor amarela. Isto promove uma cumplicidade entrelaçada, com rimas emparelhadas, sílabas toantes com frequência no vocábulo /e/.

Na segunda estrofe, formada por quatro versos, cujo questionamento aparece tem como objeto de curiosidade sobre a Flor Amarela. A ação dos verbos *olhar*, da primeira estrofe e, *molhar*, na segunda estrofe, nos remete ao que comentamos anteriormente sobre o fato de **Arabela** arar a beleza. Cuidar da Flor Amarela pode

representar tanto o cuidado que se deve ter com a natureza, como também de forma individual, ou seja, cada pessoa deve procurar cuidar de si mesmo, também.

Outro elemento também importante para construção de sentido é a representação gráfica do poema na folha de papel. No caso do poema *A Flor Amarela*, a primeira percepção que observamos é a imagem de um galho com a flor amarela no topo do galho. Esta sutil imagem contribui para a interpretação do conteúdo do texto poético.

Assim, a segunda estrofe do poema em estudo, nos versos *Que flor/ é aquela/ que Arabela/ molha?*, podemos observar a repetição do fonema /k/ a exemplo das expressões Que do primeiro verso, aquele do segundo verso e novamente que, no terceiro verso. Tal organização é seguida imediatamente com um monóstico cujo número de sílaba é maior – seis. A forma verbal *Olha*, com a vogal tônica em /o/, representa a própria *flor*. A imagem é inconfundível e retrata a beleza e a cor dourada da flor em que ocupa o topo do galho. A menina, comparada à beleza da flor amarela transmite, por meio da cor, o jogo de rima e toda a beleza da menina Arabela.

Nesse sentido, a metáfora deste poema tem relação com o poema já conhecido: *As Meninas* – analisado neste estudo – quando foi relacionado o sentido do nome próprio da menina Arabela, sintomaticamente, relacionado às ações da menina *Arabela* – arar a beleza, cultivar e cuidar do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das páginas deste estudo, em todos os poemas analisados, fizemos breves conclusões sobre cada momento dos oito poemas estudados. Nessas considerações finais, faremos uma breve retomada ao eu lírico de cada poema, como também à recepção do texto poético, no sentido de reforçar que ele possa proporcionar (para a interpretação do leitor) uma relação dialógica com o texto artístico.

A estética da Recepção, segundo as teorias de Jauss (1994), confirmada por nós na análise dos poemas, demonstra que as categorias como: o princípio da historicidade, o horizonte da expectativa, a distância estética e a lógica da pergunta e resposta apresentam resultados no momento em que o leitor é o sujeito principal na relação com o texto artístico. Isto significa que cabe ao leitor – com seu conhecimento prévio sobre a temática, o gênero e um conjunto de experiências – interagir e interpretar o texto poético segundo o contexto da recepção que se realiza e atualiza, contrariando a “velha proposta” de que para o ensino da literatura não há que depender das condições meramente histórica e bibliográfica da origem da obra literária e, muito menos, do posicionamento em relação ao “gênero literário” em si, mas, sobretudo, nos efeitos que a obra artística possa causar ao leitor.

Nesse sentido, o efeito produzido no leitor, a aceitação da obra junto à posteridade e, mediante o diálogo entre este e o texto, é que possibilita ao leitor re-elaborar ou fazer uma releitura do texto de referência do autor (produtor). Assim sendo, depreendemos que a questão de gênero nos textos poéticos *infanto-juvenis* é presente a partir das relações sociais na infância, ou seja, numa perspectiva da estética da recepção, o leitor recebe o texto estético com um olhar diferenciado do que era ensinado antes da estética da recepção, no tocante ao ensino da literatura. Afinal, a prática da recepção de um texto poético acontece de forma articulada entre o leitor e a obra, num dado contexto (sincrônico) tanto quanto ao longo da história (diacrônico) da obra selecionada para leitura.

No caso dos poemas da obra *Ou isto ou aquilo*, a priori, voltados para o público infantil, estes podem ser compreendidos pelos que amam a leitura de poemas, independente da fase da vida humana. Vale ressaltar que a apreciação, a interpretação e a compreensão acontecem conforme a vivência ou subjetividade das mais diversas e possíveis leituras, como as ilustradas neste estudo.

Os oito poemas aqui analisados tratam da representação da menina que ganha identidade a partir do nome próprio, sendo o primeiro: *Colar de Carolina*, quando representa a menina por meio da personagem Carolina como uma menina feliz, retratada pelo procedimento que a autora usa no jogo de palavras. Um poema rico em aliterações consonantal e vocálica, em assonâncias e ritmos que remetem ao leitor a imagem das ações de correr da menina. A imagem representa a menina Carolina num ambiente provavelmente litorâneo ou campestre; já a organização sintática da linguagem ora direta, ora indireta, provoca a repetição de fonemas que se encontram em outras posições, alterando os sentidos, segundo a experiência do leitor.

Já no poema *Jogo de Bola*, ocorre a representação da menina num espaço de brincadeira entre a menina e o menino. A brincadeira acontece com duas bolas, simultaneamente, sendo de cores diferenciadas: a amarela é da Arabela e a azul é de Raul. Dentro da realidade simbólica, o gênero feminino e masculino é representado visualmente na descontração e, ao mesmo tempo, na construção de uma relação de respeito presente durante o jogo entre o menino e a menina, sem preconceito. Além disso, o poema possui também um jogo sonoro com rimas perfeitas e, possibilita o entendimento de que a representação da menina está condizente aos movimentos em defesa da liberdade da mulher, principalmente no Brasil com maior ênfase nos anos 1960, permanecendo nos dias atuais.

A representação da figura feminina está com maior força no poema *As Meninas*. Neste poema, a beleza, a graça e o conteúdo nos leva a perceber que a cada menina representa um momento particular do comportamento feminino, segundo a visão de Lobo (2013), Zolin (2005), entre outras, a partir do olhar e expectativas dos horizontes do leitor ou leitora. As três personagens caracterizam com riqueza de figuras de linguagem – aliterações, assonâncias, metáforas – que nos permitem personalizar e, simbolicamente, visualizar as várias fases do gênero feminino ao longo da história de luta das mulheres por liberdade e educação: a fase feminina (*feminine*), a fase *feminista (feminist)* e a fase fêmea (*female*), já mencionada neste estudo.

Com o poema *Canção de Dulce*, as aliterações e assonâncias com fonemas repetitivos representam, sintomaticamente, a doçura de uma menina que se chama Dulce. O eu lírico compara a menina a alguns elementos da natureza, usando a prosopopeia, a autora enaltece a beleza, a esperteza e a meiguice da menina Dulce;

entre suas características há destaque para os olhos verdes da menina que, de tão iluminados, nos permitem compará-los à luz do pirilampo.

Com o poema *Vestido de Laura*, percebemos, por meio de adorno feminino, a representação cronológica da vida humana. O eu lírico usa o vestido como instrumento devido suas características materiais, metaforicamente, desenvolvidas nas fases da vida humana, simbolicamente retratadas nos três babados cujos bordados coloridos são os “motivos” e o tempo, ornamentados no vestido. Este, antes era novo, representando a infância; o segundo babado caracteriza a fase da adolescência, cujos “motivos” desenhados, as borboletas, metaforicamente representam a fase embrionária da menina que, progressivamente, passa por transformações física e psicológica até chegar à fase adulta; desta à velhice ou a morte, confirmando a efemeridade da vida. A presença do eu lírico parece viver uma espécie de “fluxo de consciência” com seu olhar analítico à indumentária feminina com cores vivazes, sendo transformadas pelo tempo.

Já o poema *Violão e o vilão* revela uma figura feminina chamada Olga, não mais criança das primeiras fases da vida, mas, uma adolescente, talvez, numa outra fase da vida e que tinha a companhia de amigo, namorado ou companheiro de cantoria. Porém, algo trágico pode ter acontecido a ponto dela perder a vida. Tal fato, ora dá a impressão de que seu desaparecimento por conta de circunstância passional, ora devido ao distanciamento dos “parceiros” por uma necessidade de trabalho ou refúgio.

O poema *Sonho de Olga* aborda circunstâncias que caracterizam também a fugacidade da vida e, ao mesmo tempo, os desejos revelados de forma onírica pelo eu lírico feminino. A espuma caracteriza o mar, as estrelas, o céu, o amanhecer, o despertar do dia. O eu lírico termina sem definir ao certo o sonho de Olga, fechando o poema com uma linguagem onírica, feminina e leve.

O último poema analisado, *A Flor Amarela*, apresenta a figura feminina a partir da flor amarela. Esta termina se sobrepondo à menina Arabela, talvez devido a posição que a flor ocupa no espaço físico da janela. Quem cuida da flor? Arabela. Quem **ara** e cuida da flor amarela? A menina Arabela que representa a menina bela e afetiva, caracterizando a afeição e cuidado da menina pela natureza.

A partir dos expostos, inferimos que o estudo dos poemas selecionados não se esgota nesta análise, podendo deixar como sugestão a pesquisa de outros estudiosos da poesia com o intuito de ampliar a visão dos leitores e contribuir para a descoberta de novos horizontes em outros contextos, ao mesmo tempo

oportunizar aos leitores, não só *a leitura de mundo* da poesia ceciliana, em especial, mas também de outros poemas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura** Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2010.

AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Org). Uma História a ser contada In: **Poesia Infantil e Juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 11-44.

AGUIAR, Vera Teixeira de [et. al]. **Era uma vez...na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e a formação do leitor**. Alternativas Metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ALVES, José Hélder Pinheiro. De olhos nos bichos. In AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Orgs). **Poesia Infantil e Juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim|. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 75-102.

_____ **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007, p. 9 - 66.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil brasileira**. 3 ed. revisada e ampliada. São Paulo: UNESP, 2011.

AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto alegre: Mercado Aberto, 1982, p.63-83.

BARBOSA, Ana Maria Vieira. **Análise das Representações de gênero e seus valores na Literatura Infanto-juvenil e na formação da criança**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança), Instituto de Estudos da Criança/Universidade Minho, 2009. Disponível em: repositoriumsdum.uminho.pt/bitstream. Acesso em novembro de 2013.

BARROS, António. **Cores ou o trabalho do conceito**. Coimbra, 2010. Disponível em: <https://barrosantonio.wordpress.com/about/cores-ou-o-trabalho-do-conceito/>. Acesso em dezembro de 2013.

BEAUVOIR, Simone de. **A Velhice**. Tradução de Maria. Rio de Janeiro Nova Fronteira, 1990.

BEBER, Fabiana Inês. **Isto e Aquilo**: o processo de letramento ao som da poesia. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade da Santa Cruz do Sul, 2007,
BOFF, Leonardo; RIBEIRO, Lúcia. **Masculino Feminino** (experiências vividas). Rio de Janeiro: Record, 2007.

BORDINI, Maria da Glória. A poesia e seus usos na infância. In: BARBOSA, Maria Helena Saldanha; BECKER, Paulo. (Org.) **Questões de Literatura**. Passo Fundo: UPF, p.67-91.

_____. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática, 1991.

CAMARGO, Luís Hellmeister de. **Poesia Infantil e ilustração: estudos sobre *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles**. Dissertação (Mestrado Teoria e História Literária), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 1998. Disponível em: libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls00013504; Acesso em agosto de 2012.

CAMARGO, Luis Hellmeister de. **A Poesia Infantil no Brasil**. Disponível em www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigo/art021.htm. Acesso em 07/09/2013.

CAMARGO, Luis Hellmeister de. **Enunciação gráfica e poesia infantil**. In: ROSING, Tania M. K; RETTENMAIER, Miguel (Org.) **Questões e Leitura**. Passo Fundo: UPF, 2003, p. 27-34. (Série Jornada Literária).

CAMARGO, Luis Hellmeister. A poesia Infantil de Cecília Meireles. In: AGUIAR, Vera Teixeira; CECCANTINI, João Luís (Orgs.) **Poesia infantil e juvenil brasileira: Uma ciranda sem fim**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 191-209.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires. **As crianças contam histórias: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais**. Teresina: EDUFPI, 2011.

CYNTRÃO, Sylvia Helena. **Como ler o texto poético: caminhos contemporâneos**. Brasília: Plano Editora, 2004, p. 11-75.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo**. Barueri, S.P: Manole, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**. Teoria. Análise. Didática. São Paulo: Moderna, 2000, p.221-274.

_____. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira**. 5 ed. Ver. Atual. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

CORREIA, Luciana Borgeth Vial. Criança, Ciência e Arte. In: NEVES, Margarida de Sousa; LOBO, Yolanda Lima Neves; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). **Cecília Meireles: a poética da educação**. Rio de Janeiro: PUC Rio; Loyola, 2001.p.121-131.

FREITAS, Marcos César de. História da Infância no pensamento social brasileiro. Ou, fugindo de Gilberto Freire pelas mãos de Mário de Andrade. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 251-268.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Um estudo das edições de *Ou Isto ou Aquilo*, de Cecília Meireles. In: **Pró-Posição**, v.20, n.2 (59), p.185-203, maio-ago, 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/PP/u20n2a12.pdf. Acesso em: 11/06/2013.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A Poesia na Escola: leitura e análise para crianças**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, Fernando. Apresentação. In: LÔBO, Yolanda Lima. **Cecília Meireles**. Coleção educadores (MEC/UNESCO). Recife (PE): Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010, p.07.

JAUSS, H. Robert. **A História da Literatura como provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. A estética da Recepção: colocações Gerais In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 67-84.

_____. O prazer Estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. LIMA, Luis Costa (Org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 85-103.

KRAMER, Sonia. Infância, Cultura e Educação. In: PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **No Fim do Século: a diversidade - o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 9- 36.

KIKUTI, Sheila da Guia Scheider. **Um estudo da obra poética de Cecília Meireles dedicada à infância**. Disponível em: www.olhodagua.ibilce.unesp.br/index.php/olhodagua/article/View/3/2. Acesso em junho de 2013.

KONDER, Leandro. O Espírito Poético da educação. In: NEVES, Margarida de Sousa [et.al]. **Cecília Meireles: A poética da Educação**. São Paulo: Editora Loyola, 2001, p.17-21.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 229-250.

_____. Poesia: uma frágil vítima da escola. In.: _____ **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000, p.41-51.

LOBO, Luiza. **A Literatura de Autoria Feminina**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Acesso em 2013; Disponível em: www.cesargiusti.bluehostting.com.br/Central/Texto/sei1.htm.

LOBO, Yolanda. **Cecília Meireles**. Coleção educadores MEC/UNESCO. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. Disponível em: www.portalentretextos.com.br/livros-online_dw.html?163. Acesso em 08/02/2014.

LOBO, Yolanda Lima Neves; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (organizadoras). **Cecília Meireles: a poética da educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio; Loyola, 2001.

_____. O ofício de Ensinar. In: NEVES, Margarida de Sousa; LOBO, Yolanda Lima

Neves; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (organizadoras). **Cecília Meireles: a poética da educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio; Loyola, 2001.p.63-79.

MELO, Ana Maria Lisboa. *Ou Isto ou Aquilo*: Um clássico da poesia infantil brasileira. In: NEVES, Margarida de Sousa; LOBO, Yolanda Lima Neves; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (organizadoras). **Cecília Meireles: a poética da educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio; Loyola, 2001, p.189-190.

MELO, Ana Maria Lisboa de *Ou Isto ou Aquilo*: o poeta, a criança e a contemplação do mundo. In: BARBOSA, Marcia Helena S. et al. **A poesia que se escreve, a poesia que se lê**. UFP editora: Passo Fundo, 2013. p. 28-51.

_____. O gênero Lírico na Literatura Infantil. In: _____; TURCHI; SILVA; **Literatura Infanto-juvenil: prosa & poesia**. Goiânia: Editora de UFG, 1995, p.147-154.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. **Ou isto ou aquilo**; AYALA, Walmir (Org.). [7ª Ed.] São Paulo: Global, 2012.

MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. **Feminino e Masculino**: uma consciência para o encontro das diferenças. Rio de Janeiro: Sextane, 2002, p. 45-168.

NUNES, Brasilmar Ferreira. **Sociedade e Infância no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p.p13-94.

PITA, Patrícia Indiara Magero. **A Literatura Infantil no Contexto Cultural da Pós-Modernidade**: o caso de Herry Potter. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006, p.18-66.

PRIORE, Mary Del. **O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império**. In _____ (Org.) *História das crianças no Brasil*. 7 ed.,1ª impressão, São Paulo: Contexto,2013.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. **Poesia e Folclore para a criança**. In.: BELINKY, Tatiana [e outros] ZILBERMAN, Regina (Org.). *A produção Cultural para criança*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.p.118-146.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen.categoria.html. Acesso em 01/05/2012.

SILVA, Ana Paula Sousa. **Entre brincadeiras, natureza e canções: recepção de poemas infantis de Cecília Meireles na sala de aula**. Disponível em www.ccsa.ufrn.br/6sel./anais/public/papers/gt7-02.pdf. Acesso em 12 ago 2013.

SILVA, Jacicarla da. **Vozes Femininas da poesia latino-americana**: Cecília e as poetisas uruguaias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SENA, Yara Máximo de. **Cecília Meireles**: Indícios de um projeto de formação do leitor de literatura infantil. Disponível em: www.alb.com.br/arquivo-morto/anterior/anais. Acesso em 10 de janeiro de 2013.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil Brasileira**. Como ler e porque ler a literatura infantil brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11 ed.rev.atual.e ampliada. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Estética da Recepção e História da literatura**. São Paulo: Ática, 1989, p.5-37.