



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

WALKÍRIA PINTO DE CARVALHO

**A LUDICIDADE EM CECÍLIA MEIRELES COMO SENSIBILIZAÇÃO
PARA A LEITURA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

JOÃO PESSOA-PB

2006

WALKÍRIA PINTO DE CARVALHO

**A LUDICIDADE EM CECÍLIA MEIRELES COMO SENSIBILIZAÇÃO
PARA A LEITURA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ed Porto Bezerra

JOÃO PESSOA-PB

2006

WALKÍRIA PINTO DE CARVALHO

**A LUDICIDADE EM CECÍLIA MEIRELES COMO SENSIBILIZAÇÃO
PARA A LEITURA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

APROVADA em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ed Porto Bezerra (UFPB)
Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Neide Medeiros Santos (FNLIJ)
Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Lourdes Pereira (UFPB)
Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Adelaide Alves Dias (UFPB)
Examinadora

JOÃO PESSOA-PB

2006

A todas as crianças e jovens desse país,
que ainda não descobriram no livro
um grande amigo.

*“As palavras aí estão, uma por uma:
Porém minha alma sabe mais”.*

(Cecília Meireles)

AGRADECIMENTOS

Agradecer para mim é parcialmente fácil. Sempre tenho muito a agradecer a muita gente e sempre fico com a impressão de que não disse “obrigada” a algumas pessoas. Por isso, desde já, apresento-lhes as minhas desculpas por, talvez, ter esquecido de alguém.

Assim, agradeço:

A Deus, meu maior “sossego”, nos momentos de lucidez e aridez;

Aos “Meus Diamantes Já Lapidados”, meus filhos Maressa e Raífe, por entenderem provisórias mudanças nas nossas vidas, antes mesmo de minha aprovação para o Mestrado; por todos os cafunés, massagens, e bilhetes, copo descartável com palavras encorajadoras, pedrinha e desenhos pendurados no meu banheiro e postos sobre a mesa do computador; por compreenderem minha ausência nas brincadeiras, nos passeios e pelas muitas noites que nem contei histórias, nem toquei violão, nem dei massagens, nem “os balancei”;

Aos meus alunos de todos os níveis de ensino e todos os colegas educadores, que já tive a oportunidade de conhecer em cursos, palestras, oficinas..., por me trazerem a lembrança da autonomia que a qualificação docente propicia aos docentes do ensino superior;

À Natureza (minhas plantas também de casa, as árvores, o mar, a areia da praia, os cachorros da casa de minha mãe, a chuva, o sol, a lua) por terem sido ora fonte de inspiração, ora fonte de homeostase;

A Cecília Meireles, por todos os momentos de deleite que me oportunizou, quando li seus escritos ou escritos de outrem sobre ela e, principalmente, por me ter reavivado a alegria e o prazer de viver;

Ao meu orientador Ed Porto, que me “adotou” com a sensibilidade de grande poeta que também o é; por todas as fontes que me forneceu; por todo o repasse da programação dos eventos de interesse da pesquisa; pelas dicas de informática; enfim, por todas as vezes que caminhou de “mãos dadas” comigo, estimulando-me a continuar “vendo e fazendo poesia” na e com a minha dissertação;

Às professoras “garimpadas” para a composição da Banca,
Adelaide Alves Dias, por considerar a avaliação um caminho para a edificação do aluno;
Maria de Lourdes Pereira, por sempre acreditar no potencial criativo do ser humano;
Neide Medeiros Santos, por contagiar seus alunos, com seu imensurável, indescritível e incomparável amor pela literatura infanto-juvenil;

A minha mais que ex-orientadora, Claurênia (“Clau”, “Clauzinha”), por ter apoiado meu projeto para seleção do Mestrado; pelos momentos de “disciplina consciente”; por ter assumido minha turma de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e por ter acatado a minha solicitação de mudança de orientador;

A Cida, amiga “apaixonada” por Cecília Meireles, por ter sido o maior e mais rico acesso” que tive a “primeira-dama de nossa poesia” e que há tanto tempo somente colega pôde me

mostrar em um momento tão significativo de minha existência, o valor de uma verdadeira amizade;

Ao meu amigo Marlécio, um de meus “anjos”, quase irmão, a quem chamo de “Mar”, pelas “co-orientações” e materiais valiosos;

A minha mãe, Edna, por ter cuidado de meus filhos, quando na minha preparação para a seleção do Mestrado e na conclusão deste; por suas orações e pelas vezes que, mesmo do interurbano, me lembrava que eu precisava fechar mais um ciclo.

Ao meu pai Severino, por toda poesia que ele é e por todas as vezes que perguntou quando eu terminaria este Mestrado, lembrando-me que outras pessoas, em um outro lugar, precisavam de mim;

Aos meus irmãos, Walker e Walkleide, por sempre apostarem em mim e pelo amor, cuidado, respeito e admiração recíprocos que tanto me alimenta;

A Maria, minha amiga biodanceira, pelas sessões de reike, que me trouxeram de novo ao movimento com significados;

A Clélia Pereira, ex-professora de Inglês da UFPB e atual facilitadora de Biodança, pelo questionamento certo, em um momento acadêmico decisivo;

Aos meus chefes, subchefes e secretários do Departamento de Metodologia da Educação, pelo carinho e pela solicitude, que, normalmente, não encontramos no serviço público;

A todas as minhas colegas das Áreas de Didática e Comunicação, por sacrificarem seu tempo de descanso ou preparação de suas aulas, assumindo minhas turmas de Avaliação da Aprendizagem e Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa;

À Professora Maria Aparecida, ex-professora de Letras da UFPB, por ter me lembrado de que eu poderia fazer parte da Educação e pela dignidade de ser humana e educadora, que é fonte de inspiração para o meu comportamento na sala de aula e por ter acreditado no meu imenso desejo de fazer a vida dos meus alunos mais feliz;

A Conceição, funcionária do CGCD/Reitoria, por toda a acolhida, quando no encaminhamento de documentos referentes ao Mestrado;

A colega Lenilde, professora do Curso de Enfermagem da UFPB, quando no cargo na CGCD, pelas trocas de energia e entusiasmo na vontade de servir;

A colega Emília Prestes (DHP/CE), pela injeção de ânimo que me deu no estacionamento da UFPB, quando quase me convenceram de que não havia lugar para a poesia na Academia...

A colega Janine Marta Coelho, pela compreensão de minha limitação burocrática; pela escuta e pela disposição em me ajudar, quando na minha pretensa “orfandade acadêmica”;

A meu colega Severino Bezerra (DME/CE) que “torcia” e me “cobrava”, carinhosamente, o meu ingresso ao Mestrado.

Aos funcionários da secretaria do PPGE, por todas as informações e atenções;

Aos funcionários do DME/CE, por toda a presteza em me servir, ajudar e torcer;

A minha ex-professora Marinalva Freire, por ter me lembrado que ainda existem educadores de verdade para o ensino das línguas estrangeiras...

A Lina, menina que me ajudou a cuidar de minha casa e de meus filhos, pelas orações e pela torcida, para que eu realizasse todas as missões as quais me propus;

A Nen, meu ex-marido, pelas orações e por ter sempre compreendido que a Educação é uma de minhas grandes paixões;

À Natureza (minhas plantas de casa, as árvores, o mar, a areia da praia, os cachorros da casa de minha mãe, a chuva, o sol, a lua) por terem sido ora fonte de inspiração, ora fonte de homeostase;

A todas as crianças que eu tive a oportunidade de conhecer e de me aproximar mais, pela alegria, pelo prazer e pela lembrança de que eu precisava dar uma “olhadela” mais profunda em “minha menina”;

A todos os meus colegas e amigos que “torceram”, visceralmente, por mais uma de minhas conquistas e por entenderem “meu sumiço” dos “eventos”;

A Zeca Baleiro, pelas canções que embalaram a minha necessidade de me manter acordada, quando o sono me chamava e quando minimizava meu tédio, por ter que passar várias horas seguidas longe de gente;

A tudo aquilo e a todos aqueles que, de alguma forma, eu permiti terem sido grão de areia, pedra, monte ou montanha, no meu caminho, durante esse período do Mestrado, pela oportunidade de me terem feito mais forte e mais madura, para poder fluir pela vida, afinando “meu instrumento, de dentro pra fora, de fora pra dentro”.

RESUMO

Em nosso estudo, analisamos a ludicidade na poesia de Cecília Meireles. Essa temática voltada para a concepção do lúdico enquanto expressão da linguagem humana se funde no texto poético. Assim, o objetivo central desse trabalho é analisar de que maneira a ludicidade da poesia meireliana pode contribuir na sensibilização para o prazer da leitura, na educação fundamental. Para tanto, recorreremos às concepções de lúdico, poesia, poema e leitura, com o enfoque para o prazer do ato de ler, bem como à contribuição de Cecília Meireles para a literatura. Optamos pela pesquisa de base qualitativa, na qual a descrição, análise e interpretação se baseiam na estrutura estilística e na produção de sentidos dos poemas. A seleção desses poemas baseou-se na curiosidade em investigar o porquê da recorrência dos mesmos, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, enquanto professora da referida disciplina, por oito anos e na escolha de textos feita pelos alunos do curso de Letras da UFPB, quando no Estágio Supervisionado, nas escolas públicas. Os resultados apontam para uma identificação entre a poesia e os traços culturais da criança e do jovem atual, a partir do brincar consigo mesmo, com o outro e com o contexto. Tal constatação nos permite concluir que *Ou isto ou aquilo*, por estar alicerçada na cultura popular, resgata no leitor a sensibilidade e essa emerge a memória de todas as experiências que já vivenciou. É a partir dessa conexão que surge o prazer da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade, Poesia Meireliana, Prazer da Leitura

ABSTRACT

In our study, we have analyzed the ludicity in Cecília Meireles' poetry. This theme deals with the conception of ludical, as human's language expression found in the poetic text. Thus, the main objective of this work is to analyze in what manner the ludicity of Meireles' poetry can contribute to the sensitization and pleasure of reading in elementary course. For that to happen, we had to search the conception of ludical, poetry, poem and reading as well as Cecília Meireles' contribution to the act of reading. We opted for a qualitative base research which description, analysis and interpretation is based on the stylistic structure and the production of meanings in the verses. The selection of these poems was based on the eagerness for knowing the reason of their recurrence in Portuguese Textbooks, while a teacher of the subject for eight years and also to know why students of Letras Course, from UFPB, have chosen these same texts very regularly during their traineeship in public schools. The results indicate an identification between poetry and cultural references of today's children and youths, starting from the act of playing alone, with the other and with the context. This information allows us to conclude that either one aspect or other, for being founded in a popular culture, it rescues the sensitization in the reader and this feeling emerges from all the memory someone has lived. It's from this connection that the pleasure of reading arises.

KEY WORDS: Ludicity, Cecília Meireles' poetry, Pleasure of reading

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A POESIA DE TODO DIA – CONTEXTO E CONCEPÇÕES	21
1.1 Pra não dizer que não falamos em formação do leitor	21
1.2 Concepções de poesia e poema	25
2 CECÍLIA EM MEIO A POESIA – DA SENSIBILIDADE À VERSATILIDADE	32
2.1 Retratos de vida.....	32
2.2 A criação literária.....	39
2.2.1 Cecília e a literatura.....	39
2.2.2 A polifonia em Cecília.....	42
2.2.3 O legado cultural de Cecília.....	44
3 A LUDICIDADE POÉTICA E O PRAZER DA LEITURA	46
3.1 Ludicidade – uma evolução conceptual	46
3.2 O prazer da leitura	48
3.3 Ou isto ou aquilo – contextualizando a poesia ceciliana.....	52
3.4 Análise Interpretativa dos poemas cecilianos.....	58
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
5 REFERÊNCIAS.....	78

INTRODUÇÃO

Literatura é arte e, como tal, as relações de aprendizagem e vivência, que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que este alcance sua formação integral (sua consciência do eu + o outro + mundo, em harmonia dinâmica).

Nelly Novaes Coelho

A literatura é um fenômeno dinâmico e mutável no tempo, embora no mundo ocidental ela ainda seja vista de forma estática e imutável, sendo atribuída à literatura infanto-juvenil, especificamente, uma função prioritariamente utilitário-pedagógica, como defende Zilberman (*apud* Walty, 1995, p.29).

Tanto o reducionismo quanto a supervalorização de algo desvirtua o objeto focado do real por que se torna íntimo da idealização. Entretanto as críticas em torno da utilização didático-pedagógica do poema parece-nos ser uma tentativa de perpetuação da sacralização do poema e esta, por sua vez, como toda a sacralização de qualquer elemento, é uma das posturas que provoca distanciamento. Se se pretende fazer com que o poema seja um gênero literário conhecido de todas as classes, na tentativa de contribuir para o desenvolvimento da sensibilização para o prazer da leitura, é necessário se romper com as cristalizações, com os dogmas, com a hegemonia seja ela literária ou não.

Segundo Massali (2004), Candido defende que a literatura pode, de fato, ter uma função educativa, no sentido de formar a criança de modo mais próximo da própria vida, sem reforçar concepções de Verdadeiro, Bom, Belo, como se a vida não tivesse ambigüidades como morte e vida, o feio e o belo, o bom e o mau. Diz ainda que essas ambigüidades estimulam o crescimento e a formação do leitor e do ser humano.

Cecília Meireles afirma em *Problemas da literatura infantil* (1984, p.32) que literatura não é um passatempo, como alguns supõem, mas uma nutrição. E como toda nutrição tem essencialmente a função de alimentar, preencher, satisfazer, dar gosto, dar prazer, a autora utiliza as seguintes palavras sobre os benefícios das boas leituras: “(...) só as boas, as grandes, as eternas leituras poderão atenuar ou corrigir o perigo a que se expõe a criança na desordem de um mundo completamente abalado, e em que os homens vacilam até nas noções a seu próprio respeito”. (Meireles, 1984, p.32)

Não raro nos deparamos com alunos e professores do Ensino Fundamental e de Letras que dizem não gostar de literatura e que consideram poema algo insípido e incapaz de despertar sentimentos, valores ou saberes. Esse foi e continua sendo o quadro com o qual nos deparamos enquanto ex-aluna do curso de Letras, há doze anos passados e, atualmente, enquanto professora de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa e facilitadora de cursos, palestras e oficinas pedagógicas em instituições de ensino público e privado do ensino fundamental, médio e superior.

Essa distância, criada artificialmente via sacralização, talvez seja também o que faz a TV e o rádio mais próximos dos jovens. Além disso, esses meios de comunicação contam com as imagens e os sons que penetraram no que há de mais secreto na vida do ser humano – a intimidade. Essa intimidade foi ainda mais invadida com a implantação da interatividade e com a possibilidade dos sons e das imagens serem veiculados em tempo real.

É praticamente impossível preservá-la, pois o público e o privado se confundem, passando tudo a ser de interesse comum na denominada aldeia global. Do mesmo modo, os multimeios acabam comprometendo o conhecimento e a autoridade dos adultos em relação aos mais jovens. De acordo com Gutierrez (*apud* Silva, 2000, p.134), *as informações que afluem no mundo inteiro, transmitidas pelo cinema, pelo satélite e pelo teletipo impressionam mais a criança e o adolescente do que os conselhos do papai e da mamãe.*

E a respeito do tipo de informação e da comunicação nas quais estamos inseridos, Meireles (1984, p.154) levanta alguns questionamentos:

E porque estamos viciados de imagens, de legendas mal traduzidas nos cinemas; de anúncios em caçangue¹, emboscados em todas as esquinas...

E porque precisamos pensar e exprimir o pensamento. Porque precisamos ser lúcidos e exatos. O mundo sofre por uma imperfeita comunicabilidade dos homens. Não dizemos o que pensamos? Ou não pensamos o que dizemos? E é Talleyrand² que nos inspira, ou simplesmente a nossa carência de recursos?

Estamos, afinal, na “era da imagem e do som”, cujo ritmo frenético não propicia muito espaço para a “palavra escrita”, que exige tempo e reflexão. Esse fenômeno cultural é perceptível, principalmente a professores em geral, e, com maior preocupação, aos de Língua Portuguesa.

Sendo a informação um cruzamento de dados e que receberá uma conotação diferente a partir da leitura de cada um e, por isso, ser considerada subjetiva, Cecília vai suscitando, por

¹ Português mal falado ou mal escrito.

² Charles Maurice de Talleyrand Perigord, diplomata francês, nascido em 1754 e falecido em 1838).

meio da escrita, imagens regadas a sons e cheiros, que, provavelmente, podem “encantar” os jovens, sensibilizando-os para o prazer da leitura. Tal recurso utilizado pela poetisa nos leva a inferir que tivesse conhecimento das duas grandes necessidades do ser humano: a fantasia e o ato de agregar histórias dos outros³ (Araújo, 2005).

Analogamente, a fantasia e a intertextualidade se fazem presentes em cenas e imagens que garantem o “boom” nas bilheterias dos cinemas.

A linguagem visual e sonora em questão persuade esse público infanto-juvenil até para cenas românticas, com um verniz do hoje, mas que remete à Bela Adormecida e à Cinderela, clássicos de autoria dos Irmãos Grimm Jacob e Wilhelm.

O “super-herói” se alia, agora, à tecnologia (Harry Potter) e a “mocinha” ao despojamento. Esse é, sem querer ser reducionista, o perfil que talvez delimite nossas crianças e jovens. E esse perfil relativamente nos inquieta por que não deve ser muito fácil, para as crianças e jovens, viverem imersos em um tempo e espaço diferentes das gerações anteriores, onde o mundo real e o virtual existem quase de maneira indiferenciada.

Diferente da revolução industrial que precisou de um século para transformar as estruturas sociais, a revolução tecnológica o está conseguindo em algumas décadas e por isso a Escola não deve ficar à margem diante desse fenômeno.

Importante se faz colocar aqui que a rede de pensamentos, aberta à discussão acerca da tecnologia, nada nos aproxima do grupo dos tecnóforos, mas serve para destacar um fato incontestável – os jovens “lêem” filmes, *clips* e não lêem livros nem muito menos poemas, principalmente se estes não receberem uma “roupagem musical” por algum intérprete que esteja sendo bem lembrado pela mídia ou se não fizerem parte da trilha sonora de alguma propaganda, filme ou novela.

Meireles (1984, p.152), ao tecer considerações sobre a crise da literatura infantil, afirmou que a crise do livro infantil não é de carência e sim de abundância, já que temos tantas fontes de informação, e, ainda assim, as crianças parecem cada vez mais desinteressadas pela leitura. Acrescentou também o seguinte:

O cinema, o rádio, o noticiário rápido das revistas, tudo a traz ao corrente das últimas atualidades: mas em tom anedótico, sem lhe solicitar profunda reflexão nem lhe inspirar grande respeito. O mundo vai acontecendo em redor dela, e de certo modo parece um espetáculo absurdo, mas de que o homem consegue tirar vantagens, instantâneas e opulentas.

³ De acordo com Alcione Araújo, durante a palestra “Educação e Cultura: O Papel da Literatura”, proferida no XI FENART, realizado em João Pessoa-PB, em novembro de 2005.

Diante do exposto, há de se compreender essa relativa dicotomia entre livros e multimeios na vida das crianças e jovens, atualmente. Inúmeros deles não participaram de contações ou leituras de histórias de seus pais, avós e ou professores, quando ainda menores, acontecimento esse fundamental para a fantasia da criança, segundo afirma Araújo (2005).

Frente a este panorama, como reverter essa situação de distanciamento dos livros?

Tomando como pressuposto inicial a hipótese de que os poemas contidos em *Ou isto ou aquilo* podem auxiliar o aluno a ter prazer na leitura, a presente pesquisa tem como questão central analisar de que maneira a categoria temática LUDICIDADE da poesia meireliana pode contribuir para a sensibilização do aluno para o prazer da leitura.

E por que trabalhar com a temática da ludicidade e por que a escolha de *Ou isto ou aquilo*? Assim como essas questões estão intrinsecamente relacionadas, ambas emergem da nossa trajetória como estudante e professora de Língua Portuguesa.

Cursar várias séries do ensino fundamental em escolas públicas que sabiam da importância da cultura na formação do ser humano foi uma experiência bastante significativa e exatamente aqui se deu a aproximação entre nós e Cecília, mais especificamente, entre nós e *Ou isto ou aquilo*. Os livros didáticos de Língua Portuguesa nos apresentavam a essa poesia e algo já nos encantava, sem sabermos que pertencia a esse livro.

Desde o nosso ingresso ao Curso de Letras, em 1986, participávamos das conversas de alguns colegas que já lecionavam Língua Portuguesa na rede pública. Como expectadores que, por nunca termos tido a oportunidade de lecionar em escolas públicas, até então, não poderíamos ter um panorama mais delineado de como era tratada a leitura pelos professores e pelos alunos. Entretanto, registramos as diversas vezes em que nossos colegas de curso faziam reclames de seus alunos, dizendo que os discentes não sabiam ler, compreender, interpretar nem escrever. A mídia também declarava isso.

Um certo sentimento de impotência, de exclusão e até de elitismo nos aplacava. Como egressos do ensino público que tínhamos sido, achávamos também que devíamos algo à sociedade, à classe menos favorecida, principalmente. Nas instituições de ensino, pelas quais passamos, tínhamos disciplinas, professores, aulas e eventos promovidos pela direção que nos nutriam de cultura clássica e popular. Das aulas teóricas e práticas de Educação Musical (reconhecimento e manuseio de instrumentos, notas, claves) à Educação Artística (dramatizações; noções de gastronomia – hoje seriam denominadas assim; pintura em tela e outros) regadas essas e todas as outras disciplinas de atividades transversais como Olimpíadas (esportes com várias modalidades, com seus fundamentos teóricos e a prática); “Culto à Bandeira” – evento em que uma das turmas da escola realizava uma atividade cultural. E esse

dia era festejado ou com jograis; ou poemas lidos, declamados ou dramatizados de poetas nossos ou dos próprios alunos; danças típicas do país ou do exterior; imitações de humoristas renomados e conhecidos por todos da época; contações de estórias; leitura de textos julgados interessantes pelos próprios alunos, com auxílio dos professores.

Toda a escola se envolvia com a série responsável pela apresentação daquela atividade – diretores, professores, supervisores, coordenadores, inspetores, embora ficassem os alunos com *autonomia e responsabilidade* para a consecução da tarefa. Sentíamos prazer e nem o Hino Nacional, nem o da Bandeira, nem a postura imóvel, no início do evento, nos constrangia. Tudo regado à criatividade, à expressão, à brincadeira que nos fazia pensar, imaginar e acompanhar os ritmos e as cores, daquele início de turno letivo.

A produção poética de Cecília na vertente popular e nas raízes folclóricas também contribuiu para a escolha desse livro da autora, até por que tínhamos “viajado” pelas culturas do Nordeste, do Sudeste e do Sul. Nossos históricos escolares marcavam nossa “interregionalidade”.

Já convivíamos com o lúdico *como uma forma de expressão humana, ou seja, como linguagem, conforme sinalizou José Alfredo Debortoli* (GOMES, 2004, p.145) e para ampliar a compreensão do lúdico se faz necessário aprofundar conhecimentos acerca da linguagem, tomando como fundamentação teórica Bakhtin, que a vê como enunciação e atividade constitutiva. Tais conceitos abordaremos no capítulo 3 deste trabalho, no qual se dará a análise interpretativa de alguns dos poemas do livro selecionado da autora em voga.

Na graduação, ter participado do primeiro grupo *Atelier de Produção Textual* foi mais uma oportunidade de nos aproximarmos de Cecília, de maneira lúdica, em meio a diversos portadores de texto⁴. Termos cursado disciplinas como *Redação em Língua Portuguesa, Literatura Infanto-Juvenil, Literatura Latina, Teoria da Literatura I e Literaturas Brasileiras III e V* nos aproximou ainda mais da Literatura de um modo geral, destruindo o mito de que ela só poderia ser acessível e prazerosa, para quem fosse especialista no assunto.

O intuito de contribuir com a destituição desse mito ficou em estado de latência, até chegar à sala de aula e re-significar, junto com nossos alunos, a leitura de um poema, a contação de uma estória, a construção de qualquer tipo de texto. Não tínhamos somente o hábito de ler, mas sentíamos o prazer deste ato, daí o desejo de que nossos futuros alunos

⁴ Geraldi em *O texto na sala de aula* denomina assim qualquer objeto que permita leitura. A exemplo, podemos citar: quadros, recortes de revistas, fotos, bulas de medicamentos, receitas médica e culinária, textos escritos, placas de trânsito e outros objetos

pudessem ler como uma necessidade cotidiana e não por obrigação. Que fossem apaixonados pelas letras e que buscassem nos textos significações que produzissem interpretações diversas, de acordo com a sua sensibilidade, para estarem mais conscientes de sua realidade, podendo ver seus limites – que poderiam transpô-los, se quisessem – e seus potenciais que eram muitos.

Essa interação com Cecília e, restritamente com o livro em voga, tem sido algo freqüente há quatro anos, também no Recital de Poesias, promovido pela escola em que nossos filhos estudam. Sempre nos impressionou o fato de, embora a cada ano seja um poeta nativo, ainda não renomado ou qualquer outro já consagrado, o homenageado do evento, os alunos e também a comissão organizadora do evento sempre inserirem poemas da considerada “primeira-dama de nossa poesia” (LAMEGO, 1996), para serem recitados ou teatralizados e tendo a aceitação notória de pais, alunos e convidados, que assistem ao evento.

Essa força da poesia da autora tem sido algo que nos chama atenção e que nos tem aguçado a curiosidade de que, talvez, o início para se chegar ao *prazer de ler* seja *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles.

Anteriormente a esta pesquisa, acrescente-se o fato de que nos impressionou também o empréstimo que nossos filhos fizeram desse livro por três vezes, na biblioteca da escola em que estudavam e que o mesmo já servira de inspiração para a criação de poemas por um deles.

Perambulavam pela casa com o livro da biblioteca da escola, lendo os poemas que mais os impressionavam e o prazer dessa leitura se estendia até ao final do dia, em que cada um, em sua cama, pedia para alguns daqueles poemas serem relidos. Desse modo, deitávamos ao lado deles para sentirmos mais uma vez o prazer que as imagens, os sons e os cheiros nos proporcionavam.

Enfim, a convivência com o ensino fundamental, médio e superior (neste, com o Estágio Supervisionado em escolas da rede pública municipal e estadual) proporcionou a constatação da existência freqüente dos poemas de *Ou isto ou aquilo*, contidos também nos didáticos de Língua Portuguesa dentre outros materiais selecionados pelos nossos alunos estagiários de Letras, para serem trabalhados com “os alunos deles” em algumas das escolas-campo da capital pessoense.

Considerando o lúdico como expressão da linguagem humana, Gomes (2004, p.145) acrescenta:

De pronto, afirmamos que o lúdico, sendo linguagem humana, pode manifestar-se de diversas formas (oral, escrita, gestual, visual, artística, dentre outras) e ocorrer em todos os momentos da vida – no trabalho, no lazer, na escola, na família,

na política, na ciência, etc. Todavia, como visto, em nossa sociedade capitalista o lúdico é equivocadamente relegado à infância e tomado como sinônimo de determinadas manifestações da nossa cultura (como festividades, jogos, brinquedos, danças e músicas, entre inúmeras outras). Mas as práticas culturais não são lúdicas em si. É a interação do sujeito com a experiência vivida que possibilita o desabrochar da ludicidade.

Devido a esse aspecto, segundo Gomes (*idem, ibidem*), o lúdico constitui novas maneiras de fruir a vida social, marcadas pela exaltação dos sentidos e das emoções – mesclando, de acordo com Werneck (2003, p.37)

Alegria e angústia, relaxamento e tensão, prazer e conflito, regozijo e frustração, satisfação e expectativa, liberdade e concessão, entrega, renúncia e deleite. Pressupõe, dessa maneira, a valorização estética e a apropriação expressiva do processo vivido, e não apenas do produto alcançado.

É nessa direção que Gomes (2004, p. 145) entende o lúdico como *expressão humana de significados da/na cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com o contexto*. Tais referências (brincar consigo, brincar com o outro, brincar com o contexto) configuram o tripé de análise da perspectiva lúdica em *Ou isto ou aquilo*. E, por isso, a ludicidade espelha os valores, as tradições, os costumes e as contradições existentes em nossa sociedade. Desse modo, é construída culturalmente e limitada por vários fatores: normas políticas e sociais, regras educacionais, princípios morais, condições concretas de existência.

Apesar do recorte teórico-metodológico feito na presente pesquisa, é preciso registrar a abrangência da obra de Cecília no tocante ao alcance a várias áreas de conhecimento, como a Psicologia, a Biologia, a Sociologia, Letras, a Antropologia, a História, a Fonologia, dentre outras, em *Ou isto ou aquilo*.

É curioso observar que, no contexto desses vários campos do conhecimento que se debruçam sobre a literatura infanto-juvenil, ocorrem frequentemente polarizações que têm em sua base o caráter mais teórico ou mais aplicado na visada que se dá ao objeto. Cria-se uma espécie de querela que opõe os pesquisadores de áreas mais diretamente ligadas aos “pragmáticos” do gênero (professores de Ensino Infantil e Fundamental, psicólogos, pedagogos, bibliotecários, animadores culturais), voltados à formação do leitor e ao desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança e do jovem, e aqueles que arregimentam os “teóricos” do gênero (críticos literários, historiadores, psicanalistas, jornalistas-resenhadores da grande imprensa), estes, mais preocupados com a autonomia do objeto focalizado e suas relações com a série literária e a histórica.

Entretanto, segundo Ceccantini (2004, p.23), essa contraposição se dá mais entre Letras e Educação, o que gera uma crise de identidade junto aos sujeitos envolvidos no processo, a qual, segundo ele,

(...) aponta a fragilidade teórica de se tentar restringir o estudo da literatura infantil ao campo das Letras, onde em nome da adequação dos métodos para a abordagem da identidade especificamente literária dos textos de literatura infantil, seriam pura e simplesmente desconsideradas as questões relativas ao qualificativo infantil; também não vê sentido no enfoque exclusivista do campo da Educação, que, no afã de enfatizar as possibilidades de aplicação do objeto no processo de ensino-aprendizagem escolar, prioriza as questões ligadas “ao qualificativo infantil dessa literatura e sua condição de ‘instrumento agradável’ para o ‘ensino útil’, na grande maioria dos casos secundarizando-se e mesmo desconsiderando-se as discussões acerca da literariedade e esteticidade” (Ceccantini, 2004, p. 23)

As palavras circulam na sala de aula (Citelli, 1993, p.106) e as que compõem os poemas vão deflagrando percepções, sensações, sentimentos que em nada se assemelham a regras, palavras produzidas e idéias pré-fabricadas. Dissertar sobre leitura, com enfoque na poesia, é a possibilidade dessa deflagração, até por que, segundo Santos (2002), não há neutralidade em nenhuma pesquisa. Portanto, não há pesquisador neutro.

Tendo em vista a nossa formação acadêmica e o nosso envolvimento profissional em Letras e em Educação e por corroborarmos com o que diz Santos, nos sentimos à vontade em utilizar alguns termos e expressões, que pertencem a uma linguagem literária, sem a pretensão de contrariar as normas da Academia. Supomos que esses estejam postos sob a coerência do tema abordado, do livro escolhido para ser analisado e, principalmente, da autora que, prioritariamente, é descrita pela sua fluidez e sensibilidade. É, então, em nome desses atributos dirigidos à poetisa Cecília Meireles, que nos sentimos ainda mais confortáveis para nos referirmos a ela por “Cecília”, ao longo deste trabalho, visto não estarmos nos desvirtuando do tratamento dado por vários autores de poemas e críticos literários que se referem à Cecília.

Assim como os conhecimentos dialogam em um trabalho como este, o mesmo ocorre com as idéias e os sentimentos. Por isso, de onde falamos, estará também explícita a cultura da qual fazemos parte, nas citações, excertos de textos orais e escritos de colaboradores (ainda não reconhecidos e ou “amados”, nacionalmente) da arte de lapidar sons, palavras, frases.

Sabemos que algumas limitações não superadas, acerca do ensino e da aprendizagem da leitura, vêm repercutindo significativamente na compreensão e interpretação dos vários conteúdos das disciplinas escolares e, por que não dizer, em toda a vida pessoal e acadêmica.

Será, pois, a concepção de leitura que o professor tem que traçará o percurso metodológico, incluindo a seleção dos recursos didáticos que adotará na sala de aula e a percepção de leitura que o aluno conseguiu apreender e ampliar que lhe fornecerá subsídios para maior habilidade de leitura, compreensão e interpretação do “lido” para maior habilidade de leitura, compreensão e interpretação do “lido” e, conseqüentemente, prazer no que lê.

Com o objetivo de responder à questão anteriormente mencionada, ou seja, como reverter o distanciamento entre os jovens e os livros, este estudo objetiva identificar de que maneira a ludicidade presente em *Ou isto ou aquilo* emerge como elemento sensibilizador do prazer pela leitura.

Optamos, então, pela abordagem qualitativa, tendo a análise de conteúdo (Richardson, 1999) como suporte para análise da *temática presente na poesia ceciliana*. Os sentidos serão alvo de atenção em nosso trabalho e a interpretação desses incluirá a análise estilística.

No primeiro capítulo, abordamos as concepções de poesia e poema, procurando desmistificar tais termos, a fim de torná-los mais próximos de todos os grupos sociais. Enfocamos o cotidiano da sala de aula, quando o assunto é leitura de um modo geral, com fundamentos acerca da formação do leitor.

No segundo capítulo, procuramos fazer uma breve caracterização de Cecília Meireles, nos âmbitos pessoal e profissional, bem como de sua contribuição à literatura.

No terceiro capítulo, evidenciamos algumas concepções de ludicidade que fundamentaram os demais tópicos dessa parte do texto. Enfocamos ainda o prazer da leitura, para melhor contextualizarmos e analisarmos alguns poemas de *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles.

No espaço das considerações finais, retomamos sinteticamente alguns aspectos teóricos relevantes desta investigação, discorreremos acerca dos resultados obtidos, além de sinalizarmos sobre as possíveis contribuições desta pesquisa para a aproximação entre os jovens e a leitura, por meio da poesia ceciliana.

Consideramos este trabalho mais que um subsídio para futuras pesquisas acadêmicas. Este, indubitavelmente, foi uma excelente oportunidade de podermos, mediados pelas reminiscências de leitura, ratificarmos nosso prazer pela leitura e a importância da poesia estudada para formação do leitor.

CAPÍTULO 1

A POESIA DE TODO DIA – CONTEXTO E CONCEPÇÕES

A experiência poética não é a de ver coisas grandiosas que ninguém mais vê. É a experiência de ver o absolutamente banal, que está bem diante do nariz, sob uma luz diferente. Quando isso acontece, cada objeto cotidiano se transforma na entrada de um mundo encantado.

Rubem Alves

O poema não tem que ser fácil, não tem que ser adequado, não tem que ser edificante. Ele tem que ser lido, visto, sentido, pensado. O que cada um vai fazer com ele, como cada palavra vai afetá-lo, isso depende de um sem-número de fatores. O que a escola não pode deixar de fazer é oferecer, sem censuras, sem restrições, essa riqueza poética. E a partir dela, deixar que se cultive e se crie uma riqueza subjetiva capaz de produzir utopias. É no campo das utopias que se podem encontrar possíveis transformações.

Albinati

1.1 Pra não dizer que não falamos em formação do leitor

Talvez, agora, possamos retomar a discussão a respeito da distância entre os jovens e os livros, abordando algumas iniciativas para incentivo à leitura.

A formação de leitores, sinteticamente, vincula-se a um pré-requisito e a um requisito ditos por Freire (1982, p.11): *A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.*

Da mesma forma que a leitura do mundo é fundamental à leitura da palavra, assim o é a sensibilização para o prazer da leitura, adotando, para melhor situarmos “leitura” como sendo um processo humano que abrange os níveis racional, sensorial e emocional abordados por Martins (1992) e mencionado por Rodrigues, Brito Filho & Brito (2002). Os mencionados níveis vão ao encontro da Educação dos Sentimentos (Estética da Sensibilidade) e serão percorridos mais à frente.

Por muitas pessoas entenderem leitura, apenas como o ato de decodificação mecânica dos signos lingüísticos, é que é cabível mencionar neste trabalho a existência de muitos alfabetos funcionais em todo o país. Entendendo por uma pessoa alfabetizada funcional, segundo Viveiros e Pessoa (2002, p. 38), aquela que é capaz de utilizar a leitura e escrita para

atender as demandas do seu contexto social e empregar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Esse conceito foi sugerido pela Unesco.

O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – um diagnóstico para a inclusão social pela educação – apresentou os primeiros resultados em dezembro de 2001, a partir do estudo realizado pelo Instituto Montenegro, instituição vinculada ao Ibope, em parceria com a ONG Ação Educativa (Viveiros e Pessoa, 2002, p.38).

Na apresentação da pesquisa algumas divergências a respeito do conceito de alfabetismo funcional ficaram explícitas. Uma delas entende que os índices de analfabetismo funcional devem se relacionar ao número de séries escolares concluídas. Portanto, são consideradas analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade. Essa compreensão aceita pelo IBGE, sob recomendações da Unesco, na década de noventa se contrapõe à compreensão dos autores do estudo mencionado anteriormente, que defende uma relativização no conceito, devido à dependência das demandas de leitura e escrita postas pela sociedade.

As habilidades de leitura e escrita da população foram verificadas pela aplicação de um teste e pela coleta de informações detalhadas sobre os usos que as pessoas fazem dessas habilidades em diversos contextos (doméstico, trabalho e outros). Segundo o teste, 9% da população brasileira na faixa de 15 a 64 anos de idade encontram-se na situação de analfabetismo. E quanto às pessoas alfabetizadas essas foram classificadas em três níveis (*idem, ibidem*), possivelmente na tentativa de evitar que o país seja vítima de escândalo, comoção e descrédito nacional e internacional, perdendo a ajuda financeira de muitas empresas do país e do exterior, mantenedoras de inúmeros projetos educacionais.

Sinteticamente, o nível 1 (31% do total da população estudada) compreende as pessoas que retiram uma informação explícita em textos curtos, como anúncios e títulos, tendo a ajuda da configuração para reconhecimento do conteúdo; o nível 2 (34% do total) abrange as pessoas com as habilidades do nível antecedente, além de localizarem uma informação implícita em textos maiores, como em pequenas matérias no jornal; o nível 3 (26% do total) envolve as pessoas que conseguem ler textos mais longos, podendo orientar-se por subtítulos, além de comparar textos, localizar mais de uma informação, estabelecer relações entre os vários elementos do texto e fazer inferências (*idem*, p. 38-39).

Esses níveis de alfabetização ainda e muito se distanciam dos níveis de leitura defendidos por Martins (1992) que, além do aspecto racional, se apóiam, no emocional e no sensorial, para uma leitura imbuída de significados.

Várias pesquisas já comprovaram isso, a exemplo de um estudo feito há dois anos, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que constatou que apenas 10,29% dos alunos da 8ª série do ensino fundamental apresentam habilidades tidas como elementares em língua portuguesa. De 50 (cinquenta) mil alunos que foram submetidos à prova, aplicada pelo Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB), chegou-se ao seguinte resultado na relação conceito-aluno: muito crítico (4,86%), crítico (20,08%), intermediário (64,76%), adequado (10,23%) e avançado (0,06%). Esses resultados divulgados pelo SAEB, em 2003, refletem o desempenho dos alunos em conhecimentos triviais como “diferenciar fatos de opinião, perceber o sentido da pontuação, distinguir linguagem formal da informal e compreender poemas e editoriais da imprensa” (Revista Língua, 2005).

Acerca, ainda, da importância da atualização contínua dos alunos, outra pesquisa também nos preocupa e essa se relaciona aos programas de alfabetização de jovens e adultos, que habilita os alunos, praticamente a escrever seu próprio nome, sem torná-los apto a fazer listas de supermercado nem a ler nome de ruas (exemplo extraído da matéria divulgada pela A Folha, via internet, em outubro de 2005). Essa situação compreende 26% da população com idade entre 15 e 64 anos.

Algumas propostas para tentar minimizar essa situação do analfabetismo funcional já estão sendo executadas.

Uma iniciativa é a de Nóbrega (2005), professor de Português, poeta popular e divulgador da literatura de cordel, no sertão paraibano, que ousou criar uma gramática no cordel. Esse trabalho faz parte do Programa do Banco do Nordeste do Brasil de Cultura (Programa BNB de Cultura) e conta com a ludicidade, utilizando-se de trocadilhos conceituais, temperados com rimas, através de uma linguagem cuidada, objetiva e clara. Esse livro, por sua vez, talvez seja mais uma tentativa de retirar da marginalidade a literatura de cordel que é vista por muitos leitores como literatura menor.

Durante a Bienal Internacional do Livro, em São Paulo, foi anunciado um programa lançado pelos ministérios da Educação e Cultura, em treze de março deste ano, para aumentar a leitura no país, em cinquenta por cento até 2008, passando de 1,8 a 2,7 livros por habitante ao ano. O Plano Nacional do Livro engloba cento e oitenta e cinco ações governamentais (federal, estadual, municipal), do setor privado, das universidades e do terceiro setor.

Outra iniciativa com a pretensão de tornar o jovem mais próximo do livro é a Expedição Vaga-Lume, de forma mais espontânea. O projeto se baseia nas novelas – “paixão nacional” - em que, partindo desse traço cultural, os alunos possam perceber a semelhança

entre o conteúdo das novelas e o conteúdo dos livros – fonte de pesquisa e inspiração para muitas novelas.

Sylvia Guimarães (*apud* Cotes, 2006), uma das idealizadoras desse projeto, defende a mudança de comportamento do jovem, declarando: *O brasileiro adora novelas. Elas nada mais são que histórias, que também estão contidas nos livros. É isso que mostramos às pessoas e que as faz mudar de comportamento.*

Esse projeto, além de montar bibliotecas comunitárias em regiões distantes da Amazônia, investe na formação de professores, pais e alunos, para incutir neles o prazer de ler e contar histórias, como mais uma alternativa pra tentar solucionar a problemática da leitura em nosso país.

O surgimento dele adveio de dados recentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em que apenas 2,5% dos alunos do ensino médio da Região Norte têm nível adequado de leitura; no Sudeste, os resultados também não satisfatórios, tendo em vista que 7,6% dos alunos se enquadram no nível adequado.

O SAEB considera, diante dessa realidade, que, além da inexistência de bibliotecas nas escolas, é preciso desenvolver o hábito de ler. Esse trabalho envolvendo elementos importantes no processo ensino-aprendizagem - professores, alunos e pais – parece considerar a importância da mediação da leitura.

A iniciativa acima aponta para a importância da contação de histórias para o leitor em formação, pois se *pode abrir contágio pela troca: contar ou ler em voz alta um texto com o qual já se vivenciou experiência estética. Buscar renová-la, em rastro de intimidade revelada* (Ferreira, 1992, p.118). Essa mediação, segundo Larrosa (1998, p.173) pode ser feita por qualquer educador (mãe, pai, avô), visto que cada lê uma parte de si mesmo. Sobre essa *parcela de si mesmo*, a qual é exposta, Pennac (*apud* Ferreira, 1992, p.118) diz:

O homem que lê de viva voz se expõe totalmente. Se não sabe o que lê, ele é ignorante de suas palavras, é uma miséria, e isso se percebe. Se se recusa a habitar sua leitura, as palavras tornam-se letras mortas, e isso se sente. (...) Se ele lê verdadeiramente, põe nosso todo seu saber, dominando seu prazer, se sua leitura é um ato de simpatia pelo auditório como pelo texto e seu autor, se consegue fazer entender a necessidade de escrever, acordando nossas mais obscuras necessidades de compreender, então os livros se abrem para ele e a multidão daqueles que se acreditavam excluídos da leitura vai se precipitar atrás dele.

E a respeito da importância do ouvir no ato da leitura, nesse processo autopoietico, Gonsalves (2002, p.76) afirma: *Não basta ouvir a palavra do outro para entendê-la. Para a compreensão, é necessário atentar para um movimento silencioso e autopoietico, que confere e possibilita a emergência do sentido traduzido numa linguagem.*

1.2 Concepções de poesia e poema

A poesia não está no mesmo ritmo nem cantando a mesma música da escola, talvez pelo fato de alguns professores ainda não terem desmitificado a visão equivocada e reducionista da poesia.

Poesia ultrapassa o enquadramento de palavras em papel, em “caixas” musicalizadas e ritmadas – as estrofes. Ela pode ser o próprio ato de viver, quando nos dispomos a *festejar* cada acontecimento do mais simples ao mais complexo.

Expressando de outro modo, o senso comum diz que poesia é poema e por isso a prosa poética é ignorada por muitos.

Vimos anteriormente que poesia não é algo isolado do cotidiano e poetas como Manuel Bandeira e Cecília Meireles, por exemplo, escreviam, retratando o banal, o corriqueiro, o simples, de forma poética, por terem intrinsecamente uma visão apurada de **cotidiano**.

Para Oliveira (2003, p. 47), segundo a ótica da quantidade, o cotidiano vai além da repetição de atividades e ações – idéia disseminada e aceita sem maiores questionamentos no mundo contemporâneo. Entretanto, quando as modificamos ou as fazemos por que substituímos uma atividade por outra, ou vivemos algum momento que o consideramos especial, nos levando a sair das regras do nosso viver cotidiano, recuperando os aspectos singulares e qualitativos dessas práticas, com a aparência de repetidas, perceberemos que não há repetição.

Oliveira (2003, p. 47) afirma sobre cotidiano:

O cotidiano é o espaço-tempo no qual e através do qual, além de forjarmos nossas identidades e tecermos nossas redes de subjetividades, em função dos múltiplos conhecimentos, valores e experiências com os quais convivemos nele, tornamo-nos produtores de conhecimentos, mesmo dos chamados conhecimentos científicos.

Nesse cotidiano, que é o hoje, segundo Barbosa (2006, p 58), a Internet, a partir dos anos 90, *tornou-se a mais revolucionária forma de divulgação de poesia no mundo, transformando-se no melhor meio de vencer a barreira do desprezo das editoras, da implicância das livrarias e da rasura da grande imprensa.*

Para entendermos como está sendo utilizada a poesia na sala de aula, é relevante enfocarmos algumas concepções de poesia.

Partindo do significado do vocábulo **poesia**, veremos que, além de ser “a arte de escrever em versos” (“*poetria*”), segundo o Dicionário Etimológico Silveira Bueno ou “teoria da versificação” é também “aquilo que desperta o sentimento do belo; aquilo que há de elevado ou comovente em qualquer pessoa ou coisa; elevação nas idéias e no estilo” (Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa).

Portanto, podemos inferir que poesia não é algo isolado do cotidiano, já que esse está ligado a pessoas ou coisas. Mas a relação entre poesia e cotidiano é ponto a ser percorrido, posteriormente, no capítulo 3 deste trabalho.

Alguns teóricos e poetas não chegam a conceituar poesia propriamente e apenas lhe atribuem função ou funções. Assim, consideraremos importante evidenciar neste trabalho a visão que esses sujeitos têm da poesia.

Usando da metalinguagem, Cassiano Ricardo diz:

*Que é a Poesia?
uma ilha
cercada
de palavras
por todos
os lados*

A concepção acima é de um poeta e Coelho (1980, p. 49) transforma essa definição poética em linguagem referencial, dizendo: “(...) poesia é o fenômeno criador que transforma em linguagem as emoções, os impulsos ou reações do poeta em face de determinada realidade. Poema é a expressão verbal artística (rítmica ou melódica) de um estado de espírito”.

Talvez por uma questão de elegância Coelho tenha interpretado a concepção de Cassiano Ricardo como está acima. Entretanto, nos pareceu mais a concepção de poema e não de poesia. Tal impressão pode ser tida como procedente, se buscarmos compreender, cuidadosamente, o que diz Amora (apud Coelho, 1980. p. 49):

É necessário não confundir Poesia e Poema: poesia é o “estado emotivo” ou “lírico” do poema, no momento da criação do poema; o “estado lírico” reviverá na alma do leitor se este lograr transfigurar o poema em poesia. Poema é a fixação material da poesia, é a decantação formal do “estado lírico”. São as palavras, os versos e as estrofes que se dizem e que se escrevem, e assim fixam e transmitem o “estado lírico” do poeta.

Ao ler a colocação de Coelho, vemos que Cassiano Ricardo conceituou poema e não poesia.

Não pretendendo abraçar uma postura incessantemente antagônica, não podemos nos furtar a discordar parcialmente de Amora, quando afirma ser a poesia o estado lírico ou emotivo do poema, no momento da criação do poema, pois será que a poesia só se instaura quando nos dispomos a falar ou escrever? Tal concepção de poesia se contrapõe até ao significado mais primário do termo existente nos dicionários de língua portuguesa e, nesse caso, o do Aurélio supracitado.

Reiterando, poesia é “aquilo que desperta o sentimento do belo; aquilo que há de elevado ou comovente em qualquer pessoa ou coisa; elevação nas idéias e no estilo” (Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa). Nessa concepção de poesia não há nenhuma vinculação à linguagem oral ou escrita.

Expressando de uma outra forma, poesia é um estado d’alma que nos proporciona transcender, vendo, ouvindo, sentindo e pensando algo mais que não se consegue ver, ouvir, sentir e pensar, quando não se está em conexão consigo mesmo e com o universo.

Por transcendência, Jaguaribe (1993, p.225) aponta para a expansão da liberdade, para a elevação e generalização de níveis razoáveis de vida, e da redução das desigualdades sociais.

Entretanto, Melo (apud, Jaguaribe, 1993), em seu estudo, acredita que a visão de transcendência, na cultura contemporânea, aponta para *uma superação da gnosis racionalista e positivista, com um retorno ao conceito clássico-cristão de indissolúvel unidade entre o ético e o político, dentro de uma concepção transcendente da história e do destino humano* (Jaguaribe, 1993, p.30).

Segundo Ribeiro Neto (2000, p. 21) *poesia é sempre algo mais. Aquele algo que depura a palavra e lhe permite ser uma figura singular e auto-suficiente*. Assim, se é algo, não é somente a própria palavra.

Ainda distinguindo poema de poesia, eis abaixo dois poemas de Drummond (apud Miranda, 1995, p. 92), que mostram, na poética, essa distinção:

Consideração do poema

*As palavras não nascem amarradas,
Elas saltam, se beijam, se dissolvem,
No céu livre por vezes um desenho,
São puras, largas, autênticas, indevassáveis.*

Procura da poesia

Chega mais perto e contempla as palavras.

*Cada uma
Tem mil faces secretas sob a face neutra
E te pergunta, sem interesse pela resposta,
Pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?*

Miranda parece concordar com Drummond, quando falam sobre poema. Ao discorrer sobre a tessitura do poema, afirma que tudo se inicia pelo prazer e que o manuseio das palavras é incentivado, pois o poeta é *um revirador de palavras*.

Concernente à poesia, Miranda (1995: 99) corroboram com Drummond, quando salientam *a palavra* como sendo a essência poética: “(...) *poesia é trabalho e que poetas somos todos nós, na medida em que trabalhamos a palavra no metro e peso da sensibilidade que há em cada um. E sensibilidade se desperta, educa e cultiva, a cada sol, a cada lua*”.

Assim, quando Drummond, no segundo poema, pergunta onde está a chave se refere à palavra. A palavra contemplada, sem maiores racionalizações, distinguindo-se do primeiro poema que a tem como algo estudado, planejado, fruto de organização de idéias.

Os poemas de Drummond mencionados nos levam a inferir que, se o poema é dependente de uma criatura para ele existir, poesia independe do ato volitivo de quem quer que seja. Essencialmente, ela já existe por que está em toda parte. Está nas pessoas, nos objetos, nos acontecimentos. Isso não significa que ela dispense o ser humano. Podemos dizer que a poesia é intrinsecamente autônoma e extrinsecamente dependente. Analogamente, nos valendo da astronomia, seria o poema a lua, por não ter luz própria, e a poesia o sol, por ter luz própria. É possível vermos a lua por causa da luz do sol. É ele que, com sua luz, torna a lua visível para nós.

Com o poema e a poesia não é muito diferente. A poesia já existe e o poema só existe e se mostra pela existência da poesia. Na tentativa de sintetizar e ilustrar ainda mais, parafraseando algumas regras matemáticas e conceitos de Português acerca de frase e oração, nos parece haver sentido em afirmarmos que em todo poema há poesia, mas nem sempre onde há poesia há poema.

Exemplificando a afirmação acima, podemos citar *Criança Meu Amor* de Cecília Meireles que não é um livro que conta uma história infantil, mas um poema escrito em prosa, dirigido primeiramente à criança e secundariamente a pais e a professores que trata da responsabilidade como *própria liberdade de existir*.

Ainda discorrendo sobre poesia, Moraes (1975, p.23-24) coloca nas primeiras páginas do livro algumas linhas sobre o que Bandeira considera *poesia*, poeta e *onde se encontra poesia*.

Bandeira expressa:

“O meu primeiro contato com a poesia sob a forma de versos terá sido provavelmente em contos de fadas em histórias da carochinha. No Recife, depois dos seis anos. Pelo menos me lembro nitidamente do sobroso que me cansava a cantiga da menina enterrada viva no conto ‘A Madrasta’:

*Capineiro de meu pai,
Não me corte meus cabelos.
Minha mãe me penteou,
Minha madrasta me enterrou
Pelo figo da figueira
Que o passarinho bicou.
Xô, passarinho*

Era assim que me recitavam os versos. E esse “Xô, passarinho!” me cortava o coração, me dava vontade de chorar.

Aos versos dos contos da carochinha devo juntar os das cantigas de roda, algumas das quais sempre me encantaram, como “Roseira, dá-me uma rosa”, “O anel que time deste”, “Bão, balalão, senhor capitão”, “Mas para quê tanto sofrimento”. Falo destas porque as utilizei em poemas. E também as trovas populares, coplas de zarzuelas, couplets de operetas francesas, enfim versos de toda sorte que me ensinava meu pai.[...]

Assim, na companhia paterna ia-me eu embebendo dessa idéia que a poesia está em tudo – tanto nos amores como nos chinelos, tanto nas coisas lógicas como nas disparatadas.

Manuel Bandeira também menciona outras impressões poéticas da primeira infância que são os livros de imagens e, sobre eles, Fonseca (2002, p.30) afirma: *Em poemas visuais, por exemplo, a inter-relação entre escrita e imagem propõe a produção de formas interessantes de leitura do texto e dos recursos de linguagem postos em evidência.*

Segundo Fonseca (*idem, ibidem*), a experimentação de sons, cores, formas, traços, textura em material variado contribui para a preparação do leitor de literatura, por *preparar os olhos, os ouvidos, o corpo inteiro, para vivência de sensações e emoções.*

Assim, linguagens referidas acima, encontradas também na pintura, no cinema, na música e na propaganda podem aguçar a percepção de dados singulares do mundo e dos leitor/espectador, impulsionando as viagens imaginárias, as lembranças do leitor que os textos parecem retomar.

Manuel Bandeira, ao tratar da poética, termina por classificar a poesia, quando se viu escrevendo um livro didático sobre literatura, tendo que dar uma definição sobre **poesia**.

Tal taxionomia vem reforçar a pluralidade de concepções acerca de poesia. Ei-la, então, e, para melhor situar o sujeito ou sujeitos que enuncia ou enunciam esta ou aquela concepção, esboçaremos seguida e sinteticamente as categorias com suas respectivas citações:

Começemos pela concepção a que Manuel Bandeira se sentiu obrigado a dar no livro já referido anteriormente. Embora há vários anos inserido na poesia, sentiu extrema dificuldade, segundo o próprio, por achar que conceituar é algo racional e lógico. Recorreu ao crítico e poeta Schiller (pôr nota de rodapé, falando mais quem é ele) que diz: *“Poesia é a força que atua de maneira divina e inapreendida, além e acima da consciência.”*

Essa concepção foi escolhida por Manuel Bandeira para fazer parte do seu livro por que, segundo ele, considera que o *acima da consciência* a que se refere Shiller está relacionada ao mundo do subconsciente que trazemos dentro de nós. *“A poesia seria então a ponte entre o subconsciente do poeta e o subconsciente do leitor”*. O poeta pernambucano acrescenta que talvez a poesia menos acessível seja fruto do subconsciente, mas que *“a poesia também pode nascer em pleno foco da consciência”*.

A partir da leitura dos escritos de Schiller, começou a registrar todas as definições de poesia que foi encontrando, casualmente, em suas leituras. E por isso dissemos que a classificação teria sido de forma assistemática. Entretanto, esta pesquisa não enveredará pelo campo taxonômico. O nosso foco é o aspecto conceptual.

De acordo com Pinheiro (1995, p.44), a poesia já foi conceituada como jogo de linguagem:

Como um modo especial de linguagem, a poesia através do jogo sonoro (aliterações, assonâncias, rimas, etc.) e semântico, desloca sentidos, cria outros, revitaliza palavras através de associações inusitadas, joga com a tensão entre som e sentido. Notadamente, a poesia destinada ao público infantil tem usado (e às vezes, abusado) da dimensão lúdica.

Para ele a poesia, algumas vezes, assume um caráter fantasioso, quando mimetiza a experiência de jogo vivenciada pela criança e, outras vezes, retoma jogos infantis ou o ritmo das parlendas.

Pinheiro (1995, p.45) complementa sua compreensão de poesia:

A poesia opera na linguagem um deslocamento que se dá de diversas formas. Ela está sempre nos dando “cambalhota”, como nos adverte Drummond. Os jogos sonoros, a adjetivação, a acoplagem de vocábulos distantes que entram em atrito e refratam luz nova, a

novidade das imagens, tudo isto confere à poesia um sabor de novidade. Ou, nas palavras de Mario Quintana, “um gosto de nunca e de sempre”.

Talvez a poesia não esteja no mesmo ritmo nem “cantando a mesma música da escola”, pelo fato de alguns professores ainda não terem desmitificado a visão equivocada e reducionista da poesia.

Poesia ultrapassa o enquadramento de palavras em papel, em “caixas” musicalizadas e ritmadas – as estrofes. Talvez até desconheçam a prosa poética e a poesia que é o próprio ato de viver, quando nos dispomos a *festejar* cada acontecimento do mais simples ao mais complexo, do mais agradável ao mais desconfortável.

Vimos anteriormente que poesia não é algo isolado do cotidiano e poetas como Manuel Bandeira e Cecília Meireles, por exemplo, escreviam, retratando o banal, o corriqueiro, o simples, de forma poética, por terem intrinsecamente uma visão apurada de **cotidiano**.

Para Oliveira (2003, p. 47), segundo a ótica da quantidade, o cotidiano vai além da repetição de atividades e ações – idéia disseminada e aceita sem maiores questionamentos no mundo contemporâneo. Entretanto, quando as modificamos ou as fazemos por que substituímos uma atividade por outra, ou vivemos algum momento que o consideramos especial, nos levando a sair das regras do nosso viver cotidiano, recuperando os aspectos singulares e qualitativos dessas práticas, com a aparência de repetidas, perceberemos que não há repetição.

Oliveira (2003, p. 47) afirma sobre cotidiano:

O cotidiano é o espaço-tempo no qual e através do qual, além de forjarmos nossas identidades e tecermos nossas redes de subjetividades, em função dos múltiplos conhecimentos, valores e experiências com os quais convivemos nele, tornamo-nos produtores de conhecimentos, mesmo dos chamados conhecimentos científicos.

Nesse cotidiano, que é o hoje, segundo Barbosa (2006, p 58), a Internet, a partir dos anos 90, *tornou-se a mais revolucionária forma de divulgação de poesia no mundo, transformando-se no melhor meio de vencer a barreira do desprezo das editoras, da implicância das livrarias e da rasura da grande imprensa*.

É nesse contexto que a poesia se adentra nas escolas, onde as várias concepções de leitura já residem, já que *a leitura é um reino de muitas moradas, é uma casa que abriga muitos visitantes, é um ninho que guarda tesouros escondidos* (Santos, 2000, p.84).

CAPÍTULO II

CECÍLIA EM MEIO A POESIA – DA SENSIBILIDADE À VERSATILIDADE

A educação (...) é uma causa que abraço com paixão, assim como a poesia.

Cecília Meireles

2.1 Retratos de vida

“(...) Cecília vem sendo admirada como aquela que soube melhor aliar os dotes de uma sensibilidade especificamente *feminina* (...) com o ofício de escritora”.

Lamego

Cecília Meireles Benevides de Carvalho (que passaremos a tratar carinhosamente de “Cecília”, em alguns excertos deste trabalho), tendo como características a sensibilidade, a firmeza, a dinamicidade e a versatilidade, nasceu no Rio de Janeiro, em sete de novembro de mil novecentos e um.

Tendo ficado órfã aos três anos de idade, foi criada por sua avó materna e tutora D.Jacinta Garcia Benevides, açoriana, que marcou a sensibilidade da neta.

A declaração que Cecília fez para a antiga revista “Manchete” retrata a enorme influência que D. Jacinta exerceu sobre sua pessoa (In: Cecília Meireles – seleta em prosa e verso, Notícia da Vida escrita por Darcy Damasceno)

-Vovó era uma criatura extraordinária. Extremamente religiosa, rezava todos os dias. E eu perguntava: “Por quem você está rezando?” “Por todas as pessoas que sofrem?” Era assim. Rezava mesmo pelos desconhecidos. A dignidade, a elevação espiritual de minha avó influíram muito na minha maneira de sentir os seres e a vida.”

Sua avó também lhe inspirou alguns versos, como podemos ver em Cecília Meireles – poesia completa (1993, p,1129):

Elegia

Destes obscuros canteiros da alma
 Destes bosques do coração,
 Desta melancolia da morte
 Sobem as vozes, com ramos de lágrimas.

Assim partis,
 Sem terras, ares, mares:
 Só pela invisibilidade,
 Sem saberdes sequer que estais partindo.

Não nos podemos mais saudar nem despedir,
 Ó amigos,
 nem repartir o pão da nossa mesa
 e a luz dos nossos sonhos.

Sois agora como estátuas
 Em solidões silenciosas, entre solenes paredes de saudade,
 Em sítios suspensos do pensamento.

Mais longe que aquela nuvem.
 Mais longe que qualquer céu.
 Podemos pensar mais longe.
 E queríamos que um dia voltásseis,

Para sermos outra vez amigos.
 (Ramos de lágrimas, as vozes.)

Filha de professora municipal, Cecília recebeu, ao concluir o ensino fundamental I, antigo primário, em 1910, na Escola Estácio de Sá, uma medalha de ouro das mãos do poeta Olavo Bilac, Inspetor Escolar do Distrito Federal, por ter feito seu curso com distinção e louvor.

Na adolescência se aproximou do Oriente, estudando sobre a história, a filosofia e as línguas. Esses conhecimentos adquiridos também se projetam em sua obra poética, como podemos constatar nos poemas que se seguem:

*Auriceleste manhã com as estrelas diluídas
 numa luz nova.*

*Um suspirar de galos através dos campos,
lá onde invisíveis cabanas acordam,
cinzentas e obscuras,
porém cheias de deuses sob os tetos de palha.*

(...)

*As primeiras mulheres assomam à janela do dia,
já cheias de pulseiras e campainhas,
entreabrindo seus véus como cortinas da aurora.*

(In: Cecília Meireles – seleta em prosa e verso)

“Manhã de Bangalore”, cheio de cores, revela a policromia da vida a que Cecília se propõe descrever. Tal jogo de cores ainda presente no poema “Tarde Amarela e Azul” (p.20 In: Cecília Meireles prosa e poesia):

*Viajo entre poços cavados na terra seca.
Na amarela terra seca.
Poços e poços de um lado e de outro.*

*Sáris amarelos e azuis,
homens envoltos em velhos panos amarelados,
crianças morenas e dóceis;
tudo se mistura aos veneráveis bois
que sobem e descem em redor dos poços.*

*Dourados campos solitários,
longas e longas extensões cor de mostarda,
São flores?
Lua do crepúsculo abrindo no céu jardins aéreos,
nuvens de opalas delicadas.*

*Poços e poços. E mulheres carregando ramos ainda com folhas,
Árvores caminantes ao longo da tarde silenciosa.*

*Passeiam os pavões, reluzentes e felizes.
Caminham os búfalos mansos, de chifres encaracolados.
Caminham os búfalos ao lado dos homens: uma só família.*

*E os ruivos camelos aparecem como colinas levantando-se,
E passam pela última claridade do crepúsculo.*

*Todas as coisas do mundo:
Homens, flores, animais, água, céu...*

Quem está cantando muito longe uma pequena cantiga?

*De uma exígua moita,
sai de repente um bando de pássaros:
como um fogo de artifício todo de estrelas azuis.
(E o deserto está próximo.)*

Ambos poemas mencionados estão contidos em *Poemas escritos na Índia*. Por isso, a evidência de traços que compõem a cultura do povo indiano tais como tipo de habitação, de vestimenta, de animais, da cor das pessoas e da crença religiosa.

A autora em voga transitou com maestria do efêmero ao eterno e talvez por isso tenha aprendido a lidar com as perdas, precocemente, e a escrever com a intensidade que seus versos mostram.

Sua intensidade já revela um dos traços da transcendência, mais uma das inúmeras temáticas abordadas em *Ou isto ou aquilo*, mas que não será analisada neste trabalho.

Em se tratando de cortes e perdas, Cecília não chegou a conhecer seu pai, pois o mesmo faleceu três meses antes do nascimento; já tendo na sua história de vida a morte de seus três irmãos, antes de nascer. Sua mãe faleceu quando a autora tinha três anos de idade e sua avó materna quando tinha 31 anos de idade. Seu primeiro esposo, Fernando Correia Dias, artista plástico português, também morreu.

A falta que sentia de seus entes queridos foi retratada em sua obra, como podemos ver em excertos de alguns de seus poemas:

Mar Absoluto

*E o rosto de meus avós estava caído
pelos mares do Oriente, com seus corais e pérolas,
e pelos mares do Norte, duros de gelo.*

*Então, é comigo que falam,
Sou eu que devo ir.
Porque não há mais ninguém,
Tão decidido a amar e a obedecer a seus mortos.*

(In: Os melhores poemas de Cecília Meireles)

Em “Memória” (Meireles, 1993) também é notória a falta que sentia de seus familiares e amigos, especificamente do seu amigo José Osório de Oliveira, a quem chamou em uma de suas sessenta cartas endereçadas a ele, de “precioso irmão”, para quem dedicou o poema citado. Esse ensaísta, cineasta, conferencista e professor divulgava a literatura brasileira, principalmente textos como os de Graciliano Ramos, Carlos Drummond de Andrade, Jorge Amado, Manuel Bandeira, Cecília Meireles e outros.

Distanciados pela geografia ou pela morte, Cecília vai exteriorizando seus sentimentos de saudade de seus entes queridos, envoltos de musicalidade e ritmo, em “Memória” (In: *Vaga música*):

*Minha família anda longe,
com trajes de circunstância:
uns converteram-se em flores,
outros em pedra, água, líquen;
alguns, de tanta distância,
nem têm vestígios que indiquem
uma certa orientação.*

Embora tantas perdas, já na infância, Cecília não se deixou amargar, nem nutriu o medo da morte. Ela mesma declara em *Cecília Meireles – poesia completa (p.80)*

Essas e outras mortes ocorridas na família acarretaram muitos contratempos materiais, mas, ao mesmo tempo, me deram, desde pequenina, uma tal intimidade com a Morte que docemente aprendi essas relações entre o Efêmero e o Eterno que, para outros, constituem aprendizagem dolorosa e, por vezes, cheia de violência. Em toda a vida, nunca me esforcei por ganhar nem me espantei por perder. A noção ou sentimento da transitoriedade de tudo é fundamento mesmo da minha personalidade.

Cecília parecia ter consciência de sua inteireza e isso a tornava um ser humano aberto ao novo, mesmo que esse novo lhe causasse tristeza ou dor. Vários de seus poemas comprovam isso.

Independente de fortunas críticas, qualquer leitor pode obter muitas informações da biografia de Cecília, a partir de muitas descrições da própria autora em vários de seus poemas.

Ora tecendo suas características físicas, ora psicológicas, ora emocionais e até parte de sua rotina, ela vai descortinando para nós, seus leitores, um pouco mais da mulher, da escritora e da educadora em toda sua essência.

Trechos como os que se seguem revelam isso:

Auto-Retrato

[...]

*Múltipla, venço
este tormento
do mundo eterno
que em mim carrego:
e, una, contemplo*

*o jogo inquieto
em que padeço.*

[...]

(In: Obra Poética)

Retrato

*Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.
Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.*

(In: Os melhores poemas de Cecília Meireles)

Apresentação

*Aqui está minha vida - esta areia tão clara
com desenhos de andar dedicados ao vento.*

*Aqui está minha voz – esta concha vazia,
sombra de som curtindo o seu próprio lamento.*

*Aqui está minha dor – este coral quebrado,
sobrevivendo ao seu patético momento.*

*Aqui está minha herança – este mar solitário,
que de um lado era amor e, do outro, esquecimento.*

(In: Os melhores poemas de Cecília Meireles)

Nos poemas acima é possível perceber alguns de seus traços físicos, psicológicos e emocionais.

Em “Motivo” vemos um pouco da rotina de Cecília versificada:

*Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.*

*Irmão das coisas fugidias,
Não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.*

*Se desmorono ou se edifico,
Se permaneço ou me desfazo,
- não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.*

*Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
- mais nada.*

(In: Os melhores poemas de Cecília Meireles)

Cecília faleceu em 9 de novembro de 1964, mas sua obra se renova a cada ano que se festeja seu nascimento, tirando, provavelmente, inúmeros leitores da *morte em vida*, ou seja, leitores que, antes de ler seus versos, ainda não estão convictos de própria presença no mundo. Vivem sem intensidade, sem inteireza, adiando viver o momento presente, o agora. E se o vivem não põem na existência quase nenhum ímpeto vital e, sem liderança dos seus próprios medos, ficam impossibilitados de ousar, de se arriscar, enfim, de viver. Sua capacidade de ler profundamente os sentimentos humanos e sua habilidade de transpô-los para a escrita, de forma clara e concisa, propulsiona seus leitores a enxergar a vida e a cogitar a viabilidade de vivê-la com entusiasmo, com propósitos, com sonhos, sem desperdiçar nenhum segundo.

Sua forma de tornar os elementos simples e corriqueiros em belos nos leva ao deleite e simultaneamente à convicção de que é o viver reflexivo e contemplativo que devemos perseguir. Na verdade, mostrar a vida em profundidade é a pretensão de Cecília em tudo que produziu na Literatura, no Jornalismo, na Educação e no Folclore.

O intento da autora já ia ao encontro do que asseverou, recentemente, Araújo⁵ (2005), acerca do papel dos pais na sensibilidade literária dos filhos e sobre a relevância do tempo cronológico na vida de seres humanos que se relacionam.

Araújo, com algumas de suas afirmações, sintetiza, talvez, em uma fala breve e substancial, a grandiosidade da obra poética de Cecília. Proposições como *A literatura é um empenho da humanidade para o outro; O afeto, a cultura e a família são muito importantes; O essencial são os afetos e as emoções; A cultura educa a sensibilidade* remete o leitor atento

⁵ Alcione Araújo, filósofo, escritor, dramaturgo em Mesa Redonda, realizada em 11 de novembro de 2005, FENART, em João Pessoa – PB, com o tema “Educação e Cultura: O Papel da Literatura”.

à reflexão sobre o que fazemos com o tempo de que dispomos. (Pôr nota de rodapé: O roubo do tempo In: Os sete pecados do capital...) e por que a poetiza valorizava o tempo

2.2 A criação literária

Cecília expressa acerca do objetivo de sua escrita, quando está tratando sobre a transitoriedade da vida:

“A noção ou sentimento da transitoriedade de tudo é fundamento mesmo da minha personalidade. Creio que isso explica tudo quanto tenho feito, em Literatura, Jornalismo, Educação e mesmo Folclore. Acordar a criatura humana dessa espécie de sonambulismo em que tantos de deixam arrastar. Mostrar-lhes a vida em profundidade. Sem pretensão filosófica ou de salvação – mas por uma contemplação poética afetuosa e participante” (1993, p.80).

2.2.1 Cecília e a literatura

A compreensão do que seja literatura e sua função geral e infantil, para Cecília, sinteticamente é que “a literatura precede o alfabeto. Os iletrados possuem a sua Literatura.” (Meireles, 1984, p. 19).

Com base na primeira afirmação de Cecília é possível inferir que literatura é algo intrínseco ao ser humano. Que o potencial para *sentir, pensar, ler, criar e escrever* não são privilégios apenas dos que tiveram a oportunidade de ser escolarizados, mas daqueles que têm liberdade e acreditam que podem expressar seus sentimentos das múltiplas formas que lhes for possível.

Para tais movimentos próprios do ser humano citados acima convergem à compreensão de que literatura é nutrição (concepção de literatura já exposta na introdução deste trabalho), pois *nutrição* implica em dinamicidade, em movimento que atende a algumas necessidades básicas.

A autora expõe que, mesmo que a palavra não seja escrita, mas que seja utilizada como forma de expressão já é considerada um fenômeno literário. É o que ocorre com a literatura oral.

A literatura oral, assim chamada, abarca traços culturais como as lendas, as adivinhações, as parlendas, os trava-línguas, as representações dramáticas, os provérbios, os cânticos e as histórias transmitidas ao longo do tempo.

Em meio a tantas atividades a que se propunha fazer, referida por Viana (Viana, 2001) como “mulher de múltiplas faces”, indo da sala de aula ao jornal, em 1934, o seu entusiasmo pela educação e amor pelos livros a conduziram ao sonho de criar uma Biblioteca Infantil especializada, instalada no antigo Pavilhão Mourisco, em Botafogo, no Rio de Janeiro. Durou quatro anos e foi o germe das inúmeras bibliotecas desse tipo hoje disseminadas pelos bairros cariocas, e por todo o país.

Viana (2001, p. 47) comenta em um dos seus livros:

Grande foi o fascínio e a admiração que Cecília Meireles causou nos poemas, escritores, críticos literários, artistas e intelectuais que a conheceram em vida. Mulher de “múltiplas faces”, de grande inteligência e várias aptidões, Cecília desenvolveu uma carreira profissional pluridisciplinar e exemplar: educadora infantil, professora universitária, escritora, ensaísta, crítica literária, folclorista, desenhista e jornalista.

Obviamente, que é importante resgatar o que já foi dito anteriormente, que Cecília, desde que fez seu curso de magistério, se ocupava de tratar de questões relacionadas aos problemas da infância. Sua passagem no Diário de Notícias também serviu para discorrer sobre tais questões, como se pode perceber em alguns trechos de comentários da autora. Anterior à transcrição de algumas passagens, para ilustrar a relevante colaboração da escritora para o trato com as crianças daquela época, é válido ressaltar, aqui, alguns trechos com os respectivos títulos dos artigos escritos por Cecília, a saber:

“Quando as escolas começaram a promover esse intercâmbio e pequenas dádivas com outras crianças distantes, sentimos que se aproximava uma época de novas esperanças para o mundo.(...)” (Educação e fraternidade universal, 27/06/1930 – título do Comentário)

“– Nos Estados Unidos ensinam à criança a significação da vida. Ela sabe lidar com dinheiro, desde pequena... Compra o seu copo de leite... Nós achamos que a criança, pelo próprio fato de ser criança, deve viver isenta dessa preocupação. Tem direito à sua infância...C.C.

Não é uma questão digna de respeito?”(Conversando com o inspetor Crescencio Cócáro – Os problemas da educação em várias partes do mundo, 24/07/1930 – matéria)”

“Pobres crianças! Vós, só vós estais sob a opressão do adulto, sem uma lei que vos defenda, sem um braço que vos salve, sem um coração que se enteneça por vós, uma vez que aqueles mesmos que vos criaram levantam sobre a vossa fraqueza e a vossa inocência o peso odioso dos seus castigos.” (A criança e os castigos corporais, 14/03/1931 – Comentário)

Sua participação na coluna sobre folclore infantil, no jornal *A Manhã*, anuncia sua breve inserção na literatura infantil, que nesse momento, enquanto educadora atuante publicou *Criança, meu amor*, livro destinado ao ensino fundamental I, curso primário da época, que sem tom moralizante, corroborando com o quadro das características de um bom livro infantil, permite a reflexão de valores morais, por parte do leitor e uma possível mudança de atitude e comportamento, sem repreensões e sem maximizar sentimentos de culpa ou menos valia. Temas como saudade, amor à escola, deveres, respeito aos animais, solidariedade, combate ao individualismo, amor paterno, doação, simplicidade, obediência, amor filial, despojamento, dedicação, retribuição, melancolia, desmistificação.

Diferente do que muitos possam considerar, o livro do qual foi descrito brevemente acima não se trata de um livro que narra uma história infantil e sim um poema, embora não escrito em versos, destinado, primeiramente, à própria criança, para que, a partir da reflexão vestida de toda sua pureza e autenticidade, possa transformar sua vida em atos conscientes de respeito, doação e amor. Em segundo lugar, a pais e professores, que mais do que estabelecer regras de boa conduta é fundamental *levar a criança a assumir com responsabilidade, poeticamente no caso, a própria liberdade de existir* (Meireles, capa parte posterior do mesmo livro em voga)

Problemas da literatura infantil (1951) é mais um livro que funcionou como prenúncio da sua entrada na Literatura Infantil, principalmente por que trata de pontos relevantes para essa área. Conceito de livro infantil, sua qualidade, o hábito de ouvir histórias, a significância das obras, a exploração da riqueza do mundo interior da criança, o papel do herói, a biblioteca ideal e outros são alguns dos temas abordados no livro que elucidam alguns equívocos relacionados à Literatura Infantil.

Parte da sua produção discorrida acima parece ter sido subsídios de grande importância não somente para sua fonte de inspiração, mas de fonte de transpiração (SOUZA, 1994). De certa forma, essa produção serviu de teoria para a sua prática que seria o seu primeiro livro que a introduziu no mundo criativo e autopoietico da Literatura Infantil – *Ou isto ou aquilo* (1964) – e que será a partir dele o foco do nosso trabalho.

A poesia lírica desse livro é marcada por traços transcendentais e parece-nos que é exatamente com esse olhar de transcendência que a criação literária de Cecília se constituiu, abraçando, por sua vez, a estética da sensibilidade, que inspira os fundamentos estéticos, políticos e éticos do ensino brasileiro da Constituição e a LDB sob três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade (Mello, 1998, p.55).

2.2.2 A polifonia em Cecília

A polifonia está intimamente relacionada à questão da identidade do sujeito enunciador.

Especificamente, no caso Cecília, a referência que ela faz aos temas *solidão*, *efemeridade da vida*, *saudade*, *sonho*, por exemplo, talvez se possa inferir que não é feita apenas pelo “eu” lírico. Há uma junção de vozes que, por conter tanta veracidade, já não se sabe o que é ficção e o que é real e o que é, realmente, de Cecília ou de sua avó, de sua mãe, de seu primeiro esposo e dos orientais, por exemplo.

Em uma reportagem⁶ de FLORA MACHAN (1963), Cecília declarou: “-Escrevo meus versos diretamente na máquina. Minha inspiração não é exclusivamente minha. As coisas andam todas pelo ar e cada um pode captá-las, se puder”.

Segundo Brandão, Bakhtin elabora sua teoria dialógica partindo do pressuposto de que a língua não é um sistema monológico, colocando que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo fotopsicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da integração verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (Brandão, 1991, p.51).

Bakhtin não concebe o ser humano fora das relações que o ligam ao outro. Assim, rompe com o monologismo e coloca a língua em uma perspectiva dialógica, uma dupla orientação para a dialogização do discurso. Uma voltada para “os outros” discursos e outra voltada para o outro da interlocução – o destinatário: constituindo-se na atmosfera do já-dito, o discurso é determinado ao mesmo tempo pela réplica ainda não-dita, mas já solicitada e já prevista (Bakhtin *apud* Brandão, 1991).

Nessa perspectiva, Bakhtin articula um Eu que interage com outros discursos, um tu diante do qual se posiciona ou é posicionado para construir o seu discurso, e no espaço discursivo criado entre eles.

Para melhor compreensão do dialogismo em Cecília, especificamente em *Ou isto ou aquilo*, é de suma importância estreitar os laços entre a ciência literária e a história da cultura.

Segundo Bakhtin (1997, p.363),

⁶ Entrevista feita com Cecília, em dezembro de 1963, quando estava no Hospital A. Camargo, no quarto 714, em São Paulo.

A literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época. Não se pode separar a literatura do resto da cultura e, passando por cima da cultura, relacioná-la diretamente com os fatores sócio-econômicos, como é prática corrente. Esses fatores influenciam a cultura e somente através desta, e junto com ela, influenciam a literatura. Por muito tempo, concedeu-se uma atenção especial ao problema da especificação da literatura. Cumpramos reconhecer que uma especificação estrita é totalmente alheia à nossa tradição científica no que ela tem de melhor. (grifo nosso)

Adentrando-se na discussão a respeito do encontro das culturas, o autor defende que não ocorre nenhuma fusão ou confusão. Elas se enriquecem mutuamente, conservando sua própria unidade e sua totalidade aberta.

É nessa direção que se dão os poemas cecilianos analisados. Um sentido se revela em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido – um sentido alheio. Estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente (Bakhtin, 1997, p.368).

Ele acrescenta:

Formulamos a uma cultura alheia novas perguntas que ela mesma não se formulava. Buscamos nela uma resposta a perguntas nossas, e a cultura alheia nos responde, revelando-nos seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido. Se não formularmos nossas próprias perguntas, não participamos de uma compreensão ativa de tudo quanto é outro e alheio (trata-se, claro, de perguntas sérias, autênticas).

Cecília Meireles, por sua vez, se utiliza da polifonia, quando dá valor à palavra que chama de verdadeira e que no diálogo transforma o mundo (Freitas, 1994, p.170), por que também sendo educadora, vê a relação pedagógica como um diálogo no qual educador e educando se tornam sujeitos. Nessa relação eles “se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (Freire, 1989).

Ou isto ou aquilo carrega em si múltiplas linguagens que permitem uma base interdisciplinar.

Sobre esse aspecto, Citelli (1993, p. 106) assevera:

O texto literário tem grande importância num Projeto que busca as inter-relações discursivas, os mecanismos interdisciplinares, pois para ele confluem os processos simbólicos, representativos, constitutivos que marcam os homens destes e outros tempos. O texto literário com sua capacidade transfigurada executa não apenas as formas mais elaboradas da linguagem, como na poesia, por exemplo, mas funciona também como marca sensível e espaço de saber em permanente diálogo com um conjunto de experiências nem sempre aprendidas pelo discurso da ciência. Ler o texto literário, na escola que desejamos construir, é permitir a desinterdição do imaginário; é o convite para fazer da educação um estar no meio do caminho.

2.2.3 O legado cultural de Cecília

Toda a herança de sua mãe – livros antigos, partituras e livros de música – e de sua avó materna – os ditos populares e cantigas antigas da Ilha de São Miguel do folclore açoriano – exerceu sobre a escritora enorme fascínio, a qual parece ter determinado escolhas, iniciativas e posturas ao longo de sua existência.

Mas, isso é o que menos importa, já que o legado que nos foi deixado transcende qualquer necessidade de constatação temporal ou existencial.

Diplomou-se em magistério pela Escola Normal do Rio de Janeiro, em 1917. Estudou, paralelamente, canto, violino, várias línguas estrangeiras, literatura oriental junto à filosofia e história desses povos. Daí se possa inferir o porquê de o misticismo e ecletismo se encontrarem em sua obra.

Sua influência oriental pode ser vista ainda no trecho abaixo da correspondência que enviou à sua amiga Dulce Lupi, prima do seu amigo português José Osório de Oliveira:

“Confúcio faz-me bem. Andar em linha reta, moderadamente, com desinteresse, pensando com pureza, agindo com obediência. Prefiro-o a muitos santos. Os santos que se privam de tudo, tudo, parecem-me uns fanáticos interesseiros, que desprezam este mundo (triste, é certo, mas às vezes belo) pela ambição de um céu estável e seguro como os montepios dos funcionários públicos. Eu só gosto dos santos sem céus determinados. E sem ambições. (...) Buda resumia os dois extremos das minhas tentativas: era o santo mas era o filósofo. Jesus foi apenas o poeta. (...)” (Gouvêa, 2001, p. 41)

Sua influência européia se destaca no seu lirismo puro do cancionário e do romanceiro, herdados de sua avó açoriana, dos seus amigos portugueses, das suas viagens pela Europa, nos quais discorreremos posteriormente neste trabalho.

Reservando-se quando necessário do lirismo, a assertividade de Cecília lhe unir a firmeza e a coragem junto à elegância para protestar ou denunciar, por meio da escrita, sua preocupação com as questões relacionadas à educação.

Em outubro de 1930, quando eclodiu a Revolução, seus artigos voltados para os problemas da infância, na Página de Educação, do Diário de Notícias, desencadeavam debates políticos, traçando assim o perfil de uma educadora, que se configurava, também, pelo senso político e anunciando a influência que ela teria para uma educação mais preocupada com a transformação social livre e moderna do país.

Em 1930, os relevantes acontecimentos sociais, políticos e culturais geraram inquietações na autora em voga, enquanto educadora, tendo em vista sua inserção nas

reformas da época e na tendência pedagógica renovada. Cecília sabia do poder de persuasão que o jornalismo tinha ao lado das classes médias e populares e, por isso, várias vezes a educação serviu para levá-la à crítica social e política, de forma perspicaz e mordaz.

É relevante ressaltar, aqui, também, a sua colaboração na coluna semanal sobre o folclore brasileiro para o jornal *A Manhã* e a fundação da Biblioteca Infantil (Centro de Cultura Infantil que sofreu intervenção em 1937 pelo Estado Novo, sob a acusação de comunismo). Tal acontecimento marca, no ano seguinte, seu retorno à poesia.

Talvez seja essa fusão de jeitos – do firme para o suave, da denúncia para a reflexão, do objetivo para o subjetivo – o motivo de encantamento dos leitores à referida autora como bem ilustra a autora, no poema intitulado “Apresentação” (In: *Retrato Natural*)

*Aqui está minha vida - esta areia tão clara
com desenhos de andar dedicados ao vento.*

*Aqui está minha voz, esta concha vazia,
sombra de som curtindo o seu próprio lamento.*

*Aqui está minha dor – este coral quebrado,
sobrevivendo ao seu patético momento.*

*Aqui está minha herança – este mar solitário,
que de um lado era o amor e, do outro, esquecimento.*

CAPÍTULO 3

A LUDICIDADE POÉTICA E O PRAZER DA LEITURA

Uma leitura profunda conduz a uma espécie de imersão no universo das palavras e, quando o leitor volta à tona, se encontra numa terceira margem. Nela, ele pode rever-se, ampliando seu conhecimento de si e do mundo.

Guaraciaba Micheletti

Por que é preciso uma ternura, para tratar os livros, como se fossem pessoas.

Cecília Meireles

3.1 Ludicidade – uma breve evolução conceptual

São diversas as definições do termo lúdico (do grego *ludus* que significa **brincar**) expostas por Gomes (2004). E dentre estudiosos do assunto como Ferreira (1986), Eco (1989), Bracht (2003), Santin (1994), Marcellino (1990), Bruhns (1993), Silva (2001), Alves (2003), Debortoli (2002), Werneck (2003), muitos deles utilizam como referência a clássica obra *Homo ludens* escrita pelo filósofo Johan Huizinga, em 1938 na qual *o lúdico é considerado um fenômeno mais antigo que a cultura e se concretiza no jogo* (Gomes, 2004, p.142). A referida compreensão do lúdico o potencializa em uma determinada direção – a brincadeira, o jogo, a evasão da realidade como forma passiva frente às questões sociais.

Rodari (1982, p.138) tece a seguinte consideração acerca da brincadeira, do jogo:

Germes da imaginação criativa, reforça VYGOTSKI, manifestam-se nas brincadeiras dos animais: assim, manifestam-se ainda mais na vida infantil. A brincadeira, o jogo, não é uma simples recordação de impressões vividas, mas uma re-elaboração criativa delas, um processo através do qual a criança combina entre si os dados da experiência no sentido de construir uma nova realidade, correspondente às suas curiosidades e necessidades.

A ludicidade cumpre sua função responsiva, já que ela *é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão* (Santos, 1997, p.12) e

que apenas no final do século XIX, com o desenvolvimento de ciências como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia é que se viu a relevância do lúdico para o comportamento humano, *já que as atividades lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento harmonioso e para o equilíbrio psíquico e fisiológico do homem* (Pereira, 2003, p. 86).

É importante, assim, compreender o lúdico como uma forma de expressão humana, ou seja, como linguagem humana (Gomes, 2004), possibilitando a expressão do sujeito criador que é capaz de dar significado à sua existência, ressignificar e transformar o mundo (Debortoli, 2002). Essa expressão do sujeito caracteriza o lúdico pelo prazer, liberdade, criatividade e autonomia vinculados às tradições, aos valores, aos costumes e às contradições presentes na nossa sociedade e pode se manifestar de várias formas (oral, escrita, gestual, visual, artística e outras), ocorrendo em todos os momentos da vida, seja no lazer, no trabalho, na família, na escola, na ciência e na política e em outras situações.

Por isso podemos considerar o lúdico um fenômeno construído culturalmente, apoiado em vários fatores tais como normas políticas, regras educacionais, princípios morais e condições concretas de existência. As práticas culturais (como festividades, brinquedos, jogos, músicas, danças e outras) não são por si só lúdicas, mas *é a interação do sujeito com a experiência vivida que possibilita o desabrochar da ludicidade*. (Gomes, 2004, p.145).

Nesse sentido, segundo Gomes, *o lúdico é expressão humana de significados da / na cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com o contexto* (2004, p.145).

Micheletti (2000, p.16) diz que ler um poema nos permite entrar em contato com outra experiência, reconstruindo-a e nos reconstruindo, sendo que construir-se corresponde a inscrever-se na experiência do real.

Tratando de experiência, real, construção, reconstrução, consideramos bastante relevante discorrer brevemente sobre criatividade, imaginação e fantasia: três elementos bastante recorrentes e, por que não dizer, constituintes da ludicidade.

Segundo Rodari (1982, p.137), os termos *imaginação* e *fantasia* são mais antigos na história da filosofia que na psicologia e, por isso, a imaginação deve ser posta em segundo plano diante da *atenção* e da *memória*.

A compreensão do que seja *imaginação* foi construída gradativamente e por vários sujeitos, com diversos olhares, com o passar do tempo, como deveria ser visto o amadurecimento de todo e qualquer conhecimento, inclusive na escola. Sobre esse amadurecimento diz Rodari (1982, p.143), poeticamente, (...), *porque o tempo da história nunca é o do indivíduo e as coisas não amadurecem em estações fixas, como os pêssegos*.

Além disso, filósofos como Wolff, Kant, Fichte, Hegel e Dewey contribuíram significativamente para, hoje, termos à nossa disposição uma teoria mais elaborada sobre a imaginação, a ponto de podermos aplicar na vida (escola, trabalho, residência).

Foi Hegel, por sua vez, quem implantou a distinção entre imaginação e fantasia, quando disse que, embora as duas sejam determinações da inteligência, a primeira é simplesmente reprodutiva e a segunda é criativa. Entretanto, atualmente, nem a psicologia, nem a filosofia distinguem *imaginação* de *fantasia* e isso se deu graças a Husserl (fenomenólogo) e Sartre (filósofo), com seu livro *L'immaginazione*, traduzido para o italiano, onde podemos ler a seguinte frase “A imaginação é um ato, não uma coisa” (Rodari, 1982, p.138).

Zolla diferencia, por sua vez, *fantasia* de *fantasioso*, afirmando que a primeira opera com e sobre o real e a segunda evade-se do real. Essa definição de *fantasioso* nos leva a inferir que, talvez, seja um dos motivos de tanto descrédito a ludicidade em nossa sociedade, principalmente, em situações tidas como sérias, realistas, academicistas.

Mencionamos *academicistas* porque sabemos o que pensa e como age a própria universidade diante da criatividade do aluno e até a do professor. Muitos deles rotulados de “exibidos”, “extravagantes”, “bonzinhos”, “permissivos”, “revolucionários”, simplesmente por não terem medo de ser eles mesmos, exteriorizando seu potencial criativo e vivendo concretamente a *educação estética* (Schiller, *apud* Rodari, 1982, p.141), que *estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente* (Mello, 1998).

Criatividade é sinônimo de *pensamento divergente* e esse é a capacidade de romper com os esquemas da experiência, porque questiona; descobre problemas dentro de situações aparentemente resolvidas, mas cristalizados pelo conformismo de muitas pessoas; rejeita o codificado; remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. Se para Freire, o bom educador é aquele que ousa, talvez possamos acrescentar que o bom aluno é aquele que pensa.

3.2 O prazer da leitura

Atualmente, ainda há uma grande preocupação com a formação de leitores e é daí que atitudes e comportamentos equivocados advêm. Grandes investimentos são feitos por

instituições de ensino públicas e particulares em torno das “Técnicas de Leitura” e da “Formação do Hábito de Ler”, “Campeões de leitura” como se o prazer e o gosto por algo fossem sinônimos de “adestramento”, “treino”, “olimpíada” ou algo do tipo.

Restringir-nos-emos, unicamente, nesta pesquisa, à sinonímia do termo “prazer”, por considerarmos o “prazer da leitura” o que, de fato, os jovens precisam sentir para se tornarem íntimos da leitura. Para discorrermos acerca desse termo, com precisão, consideramos pertinente tecer algumas considerações, iniciando pela voz de Barthes (1996, p.10): “O prazer do texto é semelhante a esse instante insustentável, puramente romanesco, que o libertino degusta ao termo de uma maquinação ousada, mandando cortar a corda que o suspende, no momento em que goza”.

Na década de 70, na França, Barthes lança o livro *Le Plaisir du Texte*, em 1973, voltado a questões até então pouco discutidas acerca da leitura prazerosa e do prazer do autor no momento da produção da escrita. O autor buscava maior liberdade de expressão.

No livro de Barthes citado anteriormente, o termo francês que correspondente ao termo “prazer” é *jouissance*, que carrega o sentido de prazer físico. Em português adotou-se “fruição”, que, embora tenha a mesma conotação, distancia-se do sentido físico de gozo e que é considerado por Barthes como inadequado.

Barthes (1996, p.21) distingue *texto de prazer* de *texto de fruição*:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consciência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

Até chegar à expressão “prazer da leitura”, passamos por expressões como “hábito de ler”, “fruição”, “gosto pela leitura”.

A vertente grega marcada pela dicotomia entre *corpo* e *alma*, *corpo* e *mente*, *sagrado* e *profano* e outras separações tem influenciado, até os dias atuais, várias teorias das diversas áreas do conhecimento. A escolha de vocábulo para se referir ao “prazer” no texto, em nossa língua, nos leva a inferir a existência de um pensar acerca dos instintos, das sensações, dos sentimentos como algo à parte do aceitável em alguém que escreve e, por conseguinte, em alguém que lê.

O prazer de ler que envolve muitos escritores toma uma dimensão bastante significativa e representativa, fazendo com que muitos deles considerem *o livro como um objeto que desperta sensações visuais, olfativas, tácteis e gustativas* (Santos, 2000, p.84):

... sento no sofá; e olho as estantes que contêm os livros de que mais gosto. A aquisição de cada um foi resultado de longas espreitas pesquisas, paqueras, paciências e esperas – como na conquista das amadas. São os que funcionam como madeleines-gatilhos me restituindo gente, situações, lugares como foram vistos no dia, na noite, no frio, no calor, na sua cor, no perfume de cada hora, nos mundos tácteis, gustativos que eles ressuscitam. (p.49)

O aniquilamento da espontaneidade e a primazia ao engessamento⁷ ditam os passos da leitura e da escrita e isso determina, por exemplo, em trabalhos dessa natureza – dissertação de mestrado - a exigência de uma escrita fria (ou “um texto frígido”, segundo Barthes, 1996). Será que uma boa escrita necessariamente tem que ser imparcial e ter um lugar comum? Será que não haveria mais coerência em tratar de poesia com recortes de linguagem literária? Em nome de paradigmas desprovidos muitas vezes de lógica, coerência, abusamos do eufemismo que nada mais se configura na incapacidade de ousar por “medo de ser⁸”. Mas essa discussão acerca do engessamento da escrita na acadêmica é pauta para um outro momento e não para este trabalho.

Se levássemos essa questão da relação conhecimento-prazer para a sala de aula, nos vários níveis de ensino, evidenciariamos imediatamente como ela ainda não é aceita e, muito menos, adotada na prática pedagógica por muitos educadores. Quando encontramos essa associação no espaço escolar, a mesma é geralmente posta como algo marginal ou de menos valia.

O sentimento de autodesvalia, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações (Freire, 1989, p. 54) a que muitos educadores são vítimas poderia ser substituído pela autoconfiança – um dos frutos da prática lúdica.

⁷ Sinônimo de rigidez, de apego a normas, que cerceiam a possibilidade de expressão do genuíno pensamento e sentimento. A Academia nos parece, muitas vezes, um antigo manual de oratória. Preocupado mais com a técnica da comunicação do que com a expressão genuína dos saberes.

⁸ Título de uma crônica de Artur da Távola do livro *Alguém que já não fui* que tece considerações acerca da falta de assertividade do ser humano, que não permite que sejamos nós mesmos.

As mudanças no clima sócio-emocional, de acordo com Withall⁹ (1949, *apud* Sousa, 1998, p.266), apontam a responsabilidade da gestão desse clima, predominantemente, para o professor. O desenvolvimento do Índice do Clima Sócio-Emocional fundamentou-se em três suposições básicas: que o clima sócio-emocional é um fenômeno de grupo, que o comportamento do professor é o fator mais importante na criação do clima da sala de aula e que o comportamento verbal do professor é um exemplo representativo do seu comportamento total.

O clima sócio-emocional diz respeito à relação professor-aluno e aluno-aluno. O lúdico, por sua vez, carrega a descontração, a adequação vocabular, a criatividade, os sentimentos, o prazer e ele, na sala de aula, é visto como um elemento desnecessário e improdutivo, por muitos educadores. Afinal, esquece-se que resultados na Educação aparecem a médio ou a longo prazo e algumas vezes de forma quase imperceptível aos olhos daqueles que não têm adequadamente desenvolvida a *habilidade de olhar para os alunos*, segundo descreve Carvalho (1987, p.49-51).

Analogamente, parece que é assim vista a literatura, mais especificamente, a poesia, em muitas instituições de ensino, se não for apresentada de forma dogmática, como meio de controle do desenvolvimento intelectual da criança e como manipuladora de suas emoções. Segundo afirma Zilberman (*apud* Sandroni, 1987, p.167), missão para qual foi convocada a Literatura Infantil, na escola, nem o educador, nem o que se apreendeu com a literatura é devidamente valorizado.

Os educadores que acreditam no ensino da literatura, como um meio para emergir os valores que ainda estão em estado de latência no aluno e por isso se utilizam de uma dinâmica simples e desmitificadora, permitindo que a *estética da sensibilidade* (Mello, 1998, p.55) se faça presente para contribuir para autopoiese¹⁰, ainda são vítimas de descrédito.

A sala de aula, de acordo com Araújo (1993), deve ser um lugar dinâmico e contraditório de circulação (transmissão-assimilação) do saber. Ele assevera:

Dinâmico, porque é inerente ao discurso dialético ser assim, e também porque articula o político a favor da maioria. E isso implica mudança, implica fazer o processo histórico contemporâneo guinar-se, tendo em vista outras paragens histórico-sociais, por exemplo, que vislumbrem uma sociedade sem classes. É um lugar contraditório porque, na atual conjuntura histórico-social, interessa eleger o que não

⁹ Primeiro pesquisador a medir o clima da sala de aula, através de categorias de observação sistemática.

¹⁰ Processo auto-organizativo vinculado não simplesmente a uma resposta dos estímulos que recebeu, mas à capacidade do indivíduo transformar esses estímulos, segundo suas exigências e necessidades internas. (GONSALVES, 2002).

permite ser ela (a sala de aula) um lugar político por excelência, porque é o lugar da divisão social do saber, desdobramento super-estrutural da divisão social do trabalho.

3.3 Ou isto ou aquilo – contextualizando a poesia ceciliana

Em se tratando, especificamente, do estudo da poesia na sala de aula, no ensino fundamental, Maia e Lima (2002, p.11) afirmam que esse estudo não tem contribuído muito para *reverter o estado atual de problemas com a leitura de um modo geral, para o desenvolvimento e a expansão do gosto literário*, embora reconheçam o esforço de muitos docentes.

Acrescentam ainda que o estímulo visual maximizado pelo avanço da utilização de recursos técnicos na escola, tais como o uso do vídeo, do computador e da internet desfavorece a aproximação entre o aluno e o livro.

Uma espécie de concorrência parece ter se instalado entre o livro e os outros recursos tecnológicos que são postos a serviço do ensino adotados nas instituições educativas e sobre essa competição Maia e Lima (idem, ibidem) declaram:

o estímulo visual concorre, em desfavor da leitura, com o livro; os apelos da tela da televisão, com cores e imagens, terminam por tornar desmotivadores o manusear do livro e, conseqüentemente, o contato com a palavra impressa, espécie de leitura em preto e branco.

Contrapomo-nos à idéia dos autores acima que colocam o livro e os demais recursos tecnológicos em posições antagônicas. A tecnologia, especificamente, as novas tecnologias ampliaram ainda mais as possibilidades de criação intelectual, artística, por maximizarem o nosso tempo. O tempo que dedicaríamos a locomoções e a outros gastos economizamô-lo com o auxílio, por exemplo, da internet.

Um estudo de caso a ser feito com a colaboração do vídeo dá uma conotação mais real para o corpo discente que se dispõe a analisá-lo. Enfim, tanto no ato de produção escrita quanto no ato de comunicação a distância geográfica é transposta e em tempo real: expressamos nossos sentimentos, idéias e decisões, de forma a provocarmos reações diversas no sujeito com quem mantemos interação via *on-line*.

Essa digressão serve para contextualizar alguns questionamentos que nos inquietam e que, certamente, será alvo de pesquisas futuras. Embora a poesia tenha sido levada para sala de aula, de que forma isso tem sido feito? Será que os poemas apresentados ao aluno têm

provocado o envolvimento dos mesmos? Os docentes munidos dos poemas investem nas cores e nos sons pelos quais os jovens são seduzidos no dia-a dia?

Por sua vez, esses questionamentos prefaciam, de certa maneira, a provável similaridade entre a poesia ceciliana em *Ou isto ou aquilo* e o perfil do jovem atual, sem a pretensão de fazer nenhuma análise aprofundada da psicologia infantil.

Tendo pesquisado vários autores que analisam poemas, principalmente os de poesia lírica, observamos o uso de uma linguagem literária, abusando de adjetivações, a fim de valorar ainda mais as percepções, os sentidos, os sentimentos imersos e que fazem emergir, no leitor, quando se apropria do texto poético. Desse modo, deixamos aqui o registro escrito da nossa justificativa quanto à linguagem, a qual é produto da fusão do racional e do emocional.

Baseamo-nos em teóricos da crítica literária como Santos (2005), Bosi (2001), Candido (1998), Azevedo Filho (1970), Monteiro (2001) e Pinheiro (2000), no tocante à forma de condução da análise, preservando a nossa identidade estilística de transpor para a língua escrita as nossas percepções, conexões, compreensões, análises e interpretações, no tocante aos aspectos estilísticos e semânticos, buscando explicar de que maneira a ludicidade em *Ou isto ou aquilo* pode sensibilizar *para o prazer da leitura*.

De um modo geral, o texto poético de Cecília, segundo Monteiro (2001, p.10-11), possui extrema musicalidade e vigor rítmico independentes das recorrências temáticas e estilísticas; capacidade de ampliar a resolução da imagem e da melodia, mesmo se tratando de assuntos banais, aparentemente simplistas ou espinhosos; fuga da realidade pela via do onírico, com a crença de que o sonho é a força que impulsiona a vida; visão do passado como algo irreversível e o futuro como silêncio; utilização de símbolos na lírica como os olhos, as mãos, o mar e a flor e por fim o sensualismo contido e sublimado.

A emoção de Cecília deve ter “reinventado” as histórias na poesia.

Essa emoção dilui-se na leitura emocional, principalmente, mas se apresenta também na leitura sensorial. Ambas defendidas por Martins (1992, p.40-62) justificam a inevitável formação de imagens no plano mental, por parte do leitor e caracterizam, essencialmente, a obra que nos propusemos a estudar.

Sua poesia, como convém à literatura, abrange vários níveis de leitura e, segundo Queirós (2005, p.9), é o que a torna adequada a todos.

Manguel (apud Santos, 2000, p.83) discorre sobre o nível sensorial da leitura, evidenciando a relação íntima entre o ato de ler e os sentidos:

(...) os olhos colhem as palavras; os ouvidos escutam os sons que estão lidos: o nariz inala o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro; o tato acaricia a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura; e até mesmo o paladar pode partilhar da leitura, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua.

Cecília une, principalmente, em *Ou isto ou aquilo*, o lúdico, que já visto anteriormente, está marcado pela cultura.

Por cultura, corroboramos com as idéias de Alves (*apud* GOMES, 2004, p.59), tendo em vista encampar a emoção como traço relevante para o cotidiano. Assim:

A cultura não é mais o controle, mas, em certo sentido, é a desordem, traz pluralidade, a diversidade, a estilização da vida. Não é mais o pensar com a razão, e sim o agir com a emoção. A cultura torna-se, portanto, aquilo que é experiência do no cotidiano, numa profusão de estilos de vida e paisagens.

Conceituar *cultura* neste trabalho é de suma importância para maior entendimento dos leitores a respeito da relevância de *Ou isto ou aquilo* para a sociedade atual, na qual a globalização, o acesso à informação e o crescimento tecnológico são considerados os principais responsáveis por esse novo desenho social, em que as possibilidades de novas interações e construções do sujeito com o espaço e com o tempo provocam distintos modos de se situar nos tempos e espaços culturais.

Cecília, por meio da literatura, classicamente com esse conjunto de poemas, suscita essa reconfiguração necessária entre as novas estruturas sociais, as relações entre os indivíduos e o próprio meio em que vivemos, conforme será visto posteriormente.

Mesmo que a literatura só tenha tido vez e voz, quando no início da democratização das escolas brasileiras, para tentar preencher a lacuna histórica – a falta do hábito de leitura – poucos eram os textos acessíveis às crianças (Viana, 2001, p. 15). Com o intuito de ampliar esse acesso, muitos educadores enveredaram na produção de textos pedagógicos, morais, informativos e supostos “literários”. Entretanto, raríssimos possuíam sensibilidade artística e conseguiam produzir textos, de fato, poéticos.

É nesse contexto que surge *Ou isto ou aquilo*, trazendo uma linguagem leve, alegre e afetiva, propondo desafios à meninada, em meio ao raciocínio regado a metáforas e antíteses, fazendo-a pensar.

O livro é composto por cinquenta e seis poemas, distribuídos em duas partes. A primeira foi selecionada e estabelecida por Cecília e publicada em 1964, ano de sua morte, contendo vinte poemas e a segunda contou com a iniciativa de herdeiros para edição posterior, contendo trinta e seis poemas.

Ao apresentar essa criação cecilianiana, em sua 6ª edição, publicado em 2002, pela Editora Nova Fronteira, com ilustrações de Thais Linhares, Luciana Sandroni o fez assim:

Ou isto ou aquilo é um desses livros para gente morar dentro e ficar na ponta do pé com a Bailarina, tomar chocolate com a Marina e a Mariana, emudecer com a

Menina Muda, ver o vestido de Laura antes que acabe, brincar na rua com o Raul Luar, procurar alguma coisa na chácara do Chico Bolacha e tudo isso no último andar, porque de lá se avista o mundo inteiro.

Propomo-nos neste capítulo a penetrar com a sensibilidade de quem vê a literatura, *como um empenho da humanidade para o outro* (Araújo, XI FENART; João Pessoa, PB), e que nos traz vivências que muitos de nós não vivemos e nem iremos viver, mas que a nós pode agregar, por meio das percepções, sensações e reflexões, valores que nos aprimoram, como ser permanentemente inacabados que somos, nos permitindo estar ainda mais próximos da nossa essência. Essência essa que se vincula a nossa capacidade de estar no mundo.

Inicialmente, havíamos selecionado os poemas que se seguem contidos no livro já referido, presos à lembrança e à experiência com alunos, quando na prática de docente de Língua Portuguesa, por nove anos, e de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, por quatro anos. Nessa disciplina, não foram poucas as vezes em que nos deparamos com aulas - na universidade e no campo de estágio, em escolas públicas - que tinham como recurso didático ou objeto de ensino poemas desse livro de Cecília. Isso nos oportunizou ver o interesse desses alunos, embora tenhamos percebido que muitos ainda não conseguem ver os versos de suas próprias vidas.

Para melhor visualização dos títulos desses poemas, preferimos arrolá-los assim:

“O Vestido de Laura”

“A flor Amarela”

“Ou Isto ou Aquilo”

“O Último Andar”

“As Meninas”

“Sonhos da Menina”

“A Bailarina”

“Leilão de Jardim”

“Moda da Menina Trombuda”

“Colar de Carolina”

“Jogo de Bola”

“A Língua do Nhem”

“O Sonho e a Fronha”

“A Avó do Menino”

“Uma Palmada Bem Dada”

Na releitura desses quinze poemas, houve a necessidade de reler os demais. Feito isso, constatamos a significativa temática ludicidade, que remetia a outros temas subjacentes, de

cunho social, psicológico, educativo, antropológico, ambiental e espiritual. Todos esses envoltos por uma literariedade impregnada de assertividade e fluidez de quem conhece o poder das palavras, do ritmo e da melodia que compõem a vida na sua essência. Percorremos, então, os cinquenta e seis poemas e constatamos a recorrência de mais de uma temática em um só poema. Ratificamos, então, nossa escolha para trabalharmos, neste momento, apenas com a ludicidade.

Ou isto ou aquilo vai, de forma poética, ao encontro da transversalidade, semelhante à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e à teoria freireana centrada nos temas geradores, tratando de ludicidade, ética, ambiente, letramento, ritmo, humanização e transcendência. Entretanto, o foco de nossa análise, aqui, recairá sobre o aspecto da ludicidade.

De poema em poema, Cecília vai configurando uma rede que possibilita ao leitor questionar a conexão consigo mesmo, com os outros seres vivos e com o mundo. Mais adiante, veremos que tais conexões constituem o tripé articulador da perspectiva lúdica de *Ou isto ou aquilo*. O reconhecimento dessa criação literária de público e de crítica se deu imediatamente à publicação em 1964, *passando a figurar como referência indispensável para as aulas de literatura na escola* (Viana, 2001, p.15).

Essa criação literária comunga com o educador na sala de aula, frente ao texto literário, no sentido de que usa a mediação, para contribuir, significativamente, em uma provável mudança de atitude e de comportamento. Sobre essa mediação, Micheletti (2000, p.17) afirma:

A leitura é um ato solitário, depende da vontade de um eu e de sua capacidade de posicionar-se diante do discurso do outro. Mas, se ela ocorre na escola, o professor pode atuar como um mediador, comentando aspectos da organização do discurso e transmitindo informações que possam auxiliar o aluno a enveredar por esse intrincado mundo de letras.

Mediador do conhecimento, desencadeador (e saciador) da curiosidade do alunado e transformador de ansiedades da classe em saberes, eis o papel do educador no novo contexto educacional. Se observarmos, atentamente, perceberemos a convergência entre esse papel dito ser do educador (Perrenoud, 1999) e o livro que neste trabalho analisamos. É como se professores de diversas disciplinas estivessem em uma mesa-redonda debatendo sobre vários temas e nós, leitores, fôssemos o público, com autonomia para interagir e compreender o mundo.

A etimologia do termo autonomia (*auto*: próprio e *nomos*: campo), ou seja, autonomia é buscar campos para nós mesmos em que nos sintamos bem, ou ainda, busca de melhores espaços para vivermos. Freire (1996, p.59) defende a importância de respeitar a autonomia do ser do educando na prática pedagógica, recordando os seres inacabados que somos. “(...) o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e

à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

E por sermos inacabados, é possível relevar, analisando *Ou isto ou aquilo*, posturas que nos configuram, ainda, como seres de consciência pouco expandida. Partindo do princípio de que não nos conhecemos o suficiente, a obra em realce abre um leque para nos adentrarmos, além de uma pedagogia crítica, como também de uma educação popular, já que são práticas da educação em estado de pergunta, lembrando que o exercício do poder (empoderamento) cria o trabalho do educador. Por ser, além de poetisa, educadora, Cecília, semelhante a Platão, utiliza questionamentos e isso serve para nos ensinar a aprender, que é o mais importante.

O processo de conscientização que Cecília incita em seus poemas está além da emancipação e da libertação, que podem desencadear novas formas de submissões. A conscientização da qual nos dá margem *Ou isto ou aquilo* é aquela em que *só podemos conhecer o conhecimento humano (experiências, percepções) a partir dele mesmo* (Maturana e Varela *apud* Gonsalves, 2002, p.71). Esse conhecimento vai ficando registrado no corpo, favorecendo a *autopoiese*.

Gonsalves (2002, p.70) explicita, sintética e claramente, como esse empoderamento do conhecimento se dá, baseada na relação reflexão-significado:

Refletir sobre processo de conhecimento e, por conseguinte, de aprendizagem é, antes de tudo, falar da construção de significados. Uma pessoa aprende um conteúdo quando é capaz de imprimir-lhe um significado. E esta discussão, que transita entre a psicologia do desenvolvimento e as biociências, é essencial para a revisão dessa noção tão comum no campo da Educação Popular, a conscientização, já que tende a uma visão reducionista do processo de aprendizagem.

O *empoderamento* de que falamos não corresponde ao poder do ego, mas ao poder de si mesmo, ao poder de saber e ao poder sobre a realidade (construir na correlação de forças). Desse modo, embora esse livro seja considerado um dos clássicos da literatura infantil, por se manter atualizado devido à sua forma e ao seu conteúdo, ousamos afirmar que essa obra é também um recurso popular, por estar, também, entrecortado de questionamentos, indignações, denúncias e protestos, envoltos alguns deles, da cultura popular (adivinhas, parlendas, trava-línguas). Tudo isso nos faz calar a alma, por um momento e sentir vontade de agir em um outro, buscando por meio da nossa autonomia, a autopoiese.

Acerca dessa autonomia, nos diz Maturana (*apud* Gonsalves, 2002, p. 65): *Nós nem sempre aceitamos as perguntas que nos são formuladas, ainda quando dizemos que as aceitamos. Aceitar uma pergunta significa mergulhar-se na procura de sua resposta.*

Mergulhar nesta poesia de Cecília, inquietando-se diante das perguntas e da busca imediata, intuitiva e, também consciente, de respostas que, talvez, a máscara da convivência social não nos tenha permitido obter, dando-nos, quem sabe, uma possibilidade das respostas virem com a emoção, já que aquela desaba diante desta.

É para uma viagem emocionada, repleta de ritmos que embarcaremos agora, em que nós seremos a bússolas; você, caro leitor, o timoneiro; o barco, sua imaginação e os versos de Cecília, a água que, fluidamente, já escorre pelas páginas, desde 1964.

Muitas as cenas, as cores, as sensações, as emoções e os sentimentos já enxergados, percebidos e sentidos, respectivamente, por vários estudiosos, quando diante da criação literária infantil de Cecília – *Ou isto ou aquilo*. Mudando apenas a forma e a intensidade, nos propusemos a tecer algumas linhas dos versos que compõem a poesia ceciliana.

3.4 Análise Interpretativa dos poemas cecilianos

Por estarmos envolvidos nas duas áreas – Letras e Educação – optamos fazer uma análise dos poemas cecilianos, buscando identificar de que forma a ludicidade na poesia *Ou isto ou aquilo* pode sensibilizar o aluno do ensino fundamental para o prazer de ler.

Voltamo-nos, então, para um estudo que pretende investigar a forma e o conteúdo de cada um dos elementos em busca de elementos lúdicos significativos, que, provavelmente, justifiquem a aproximação entre o aluno e a leitura, procurando estabelecer um diálogo entre a valorização estética e a apropriação expressiva do processo vivido.

Fazer um recorte nesse livro de Cecília Meireles parecia, inicialmente, uma tarefa que estava atrelada ao campo das ações impossíveis ou da subjetividade, mas ativemo-nos à concepção de ludicidade, segundo Gomes (2004, p.145), por diversos motivos:

- remeter à oralidade – primeiro aspecto da linguagem utilizado pelo ser humano e já familiar e dominado pelo jovem;
- resgatar a literatura oral como o cancionero popular
- propiciar a discussão de várias temáticas que comungam com o nosso pensamento sobre os elementos necessários para o desenvolvimento adequado de um ser humano.
- o fato de a ludicidade ser uma marca da cultura contemporânea.

A partir do que entende Gomes sobre ludicidade, fizemos uma pré-seleção dos poemas de *Ou isto ou aquilo* que consideramos representativos das subcategorias *brincar consigo mesmo*, *brincar com o outro* e *brincar com o contexto*.

Optamos por demonstrar esse desdobramento do “brincar” na/da cultura com o seguinte quadro:

Brincar consigo	Brincar com o outro	Brincar com o contexto
Colar de Carolina	Tanta tinta	Pescaria
Moda da menina trombuda	Leilão de Jardim	Bolhas
O mosquito escreve	Sonhos da Menina	O último andar
Canção	O menino azul	Ou isto ou aquilo
A égua e a água	As meninas	Pregão do vendedor de lima
Os pescadores e as suas filhas	As duas velhinhas	O tempo do temporal
O eco	Figurinhas	Sonho de Olga
A bailarina	A língua do nhem	O Santo no monte
Ou isto ou aquilo	Cantiga da babá	Sonhos da menina
	O chão e o pão	
	O violão e o vilão	
	Uma flor quebrada	

Após a seleção de poemas exposta acima, nos baseamos em alguns critérios para a segunda e última seleção. Escolhemos três poemas que representariam, cada um, uma modalidade do “brincar”.

Balizados na existência de alguns aspectos impregnados na linguagem, o lúdico como uma forma de expressão humana, ou seja, como linguagem. (INCUIR Bakhtin – enunciação (condições de produção do discurso) e atividade constitutiva).

É fundamental salientar que Ludicidade está para o brincar, assim como o brincar está para inserção cultural e esta está para “Ou isto ou aquilo”, “A língua do nhem” e “Sonhos da menina”.

Esses poemas cecilianos têm raízes no universo social que os legitimam. Se o primeiro nos remete a uma brincadeira tradicional, o segundo nos transporta ao cancioneiro popular e o terceiro à crença onírica.

Segundo Sampaio, na fortuna crítica em *Cecília Meireles – obra completa* (1993, p. 62), *a primeira das suas fontes é o lirismo puro e fresco do cancioneiro e do romanceiro e*

A outra fonte de Cecília Meireles aproxima-se do purismo sobrenatural dos surrealistas e o despreconcebido espontâneo destes ajusta-se perfeitamente ao primitivismo lírico do cancioneiro; - toda pureza e sobrenaturalidade da obra de Cecília, o seu próprio êxtase, sereno, natural, sonhador, deveriam tender para a ascendência e a realização “não comandada”.

Sampaio explica o termo “não comandada” com a definição de surrealismo do teórico André Breton: “*Automatismo psíquico puro, livre de qualquer comando da razão e independente de toda a preocupação estética ou moral*” e acrescenta que

pode relacionar-se esta tentativa de purismo com a poesia pura de Cecília Meireles, influenciada pelos surrealistas como o foi pelo cancionero. As respectivas essências assimiláveis encontraram a favorável essência receptiva de Cecília e a sua capacidade individualista e transfiguradora unificou-as, individualizou-as e transcendeu-as.

POEMA “OU ISTO OU AQUILO”

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

“Ou isto ou aquilo”, com a tônica do questionamento (que arrasta o conflito e a necessidade de tomada de decisão) inserido na subcategoria “brincar consigo mesmo” nos permite fazer referência à brincadeira “cara ou coroa”, que, indubitavelmente, a grande maioria das crianças de hoje não apreciam, até por que muitas nem conhecem.

Refletir o porquê de tal brincadeira, por exemplo, não estar na programação do jovem atual, talvez se paute no desmonte do “mito monetário”, que se sustentou por tantas décadas com falas do tipo “dinheiro é coisa de adulto”, “dinheiro dá micróbios, menino! Solte isso e lave as mãos!”. Falas que distanciavam a criança do dinheiro, que subestimavam a sua inteligência, no tocante à habilidade lógico-matemática. Esse é um dos traços culturais que se modificou ao longo dos anos.

Embora em outros poemas do mesmo livro Cecília evidencie a inocência da criança, como em “Canção de Dulce” (“*Dócil, doce Dulce/de face vermelha, /doce rosa airosa/a fugir da abelha*”), “Figurinhas” (“No claro jardim/a menina chora/pela borboleta/que se foi embora”); “O menino azul” (“O menino quer um burrinho/que saiba inventar/histórias bonitas/com pessoas e bichos/e com barquinhos no mar”), ela parece ter previsto a criança deste século – inquieta, reflexiva e inquisitiva - desde o século passado, quando escreveu poemas “*Ou isto ou aquilo*”.

A dificuldade de escolha se expressa já no título do poema com a presença da conjunção coordenativa alternativa “ou”. De acordo com Lima (1989, p.161) em *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, as conjunções coordenativas alternativas *relacionam pensamentos que se excluem*.

A essência desse poema centrada na freqüente dúvida pelo “eu lírico” se deparar com mais de uma opção, reflete a própria instabilidade e incerteza que tomam os jovens em sua pré-adolescência e adolescência.

Essa atitude reflexiva e, por conseguinte, conflituosa do “eu lírico” por ter que valorar desejos, gostos, conveniências converge à pedagogia da pergunta - à problematização - e essa ilustra o eterno solilóquio – sintoma comum dessa faixa etária – e por que não dizer da nossa sociedade atual, marcada pela solidão camuflada, devido à dificuldade de relacionamento interpessoal.

“Ou isto ou aquilo”, composto por oito dísticos, propõe um “brincar consigo mesmo”, na medida em que através da inquietação da menina expressa na linguagem poética, ela participa de um jogo pautado no questionamento, na reflexão, na indignação, na exaustão, no “ou isto ou aquilo” de todos os dias.

Este poema retrata a própria vida do ser humano que se configura em um conjunto de escolhas diárias. Essa compreensão o menino parece ter da existência ilustrada pelo segundo verso do sexto dístico: “e vivo escolhendo o dia inteiro!”

O texto poético envolto por um *dualismo conflitual entre a carne e o espírito* (Azevedo Filho, 1970, p.187), uma ação e outra, por propiciar que a menina renuncie às seduições do mundo – “*Não sei se brinco, não sei se estudo*”.

Se escolher já é uma tarefa não muito fácil para o adulto e para a criança ou jovem?

O dom da onipresença até é desejado como pretensa forma de evitar fazer alguma escolha, por meio do lamento “*É uma grande pena que não se possa /estar ao mesmo tempo nos dois lugares!*” Esse desejo de querer estar em dois lugares simultaneamente parece se relacionar à pressa e à “eterna gula” – a insaciabilidade do adolescente - e, evidentemente, à

indecisão derivada da insegurança que aplaca o jovem por ainda não ter maturidade psicológica.

A ausência de temperança que caracteriza esse período da vida – infância à adolescência – e que, geralmente, desemboca no extremismo, não consegue, na maioria das vezes, coadunar com um posicionamento que possa contemplar, ao mesmo tempo, necessidade e prazer, a exemplo de “*Ou guardo o dinheiro e não compro o doce, /ou compro o doce e gasto o dinheiro*”.

O fato de vivermos inseridos em determinados padrões sociais nos quais o lúdico e o que dá prazer serem secundários, até mesmo o adulto se vê na condição de se “auto-punir”, no sentido de só poder fazer algo que dê prazer, se anteriormente tiver realizado alguma obrigação. Não fica distante de nós, portanto, a compreensão da existência de um número inexpressivo de leitores, no Brasil, não se deleitarem com o que lêem, tendo em vista o nosso legado cultural arraigado de tantas repressões (política, religiosa, estética, sexual, entre outras).

Essa visão condicionada do prazer é repassada neste poema e, já no final (penúltimo dístico) quando diz “*Não sei se brinco, não sei se estudo, / se saio correndo ou fico tranqüilo,*” de maneira em que o eu lírico já não comporta dentro de si tantas dúvidas e decisões que precisam ser tomadas.

A criança tem uma certeza de que ainda não solucionou os impasses: “Mas não consegui entender ainda/qual é melhor: se é isto ou aquilo” (última estrofe)

Azevedo Filho (1970, p.186) afirma que Cecília, baseada na psicologia infantil, *soube tirar efeito estético de alto poder sugestivo*.

Estilisticamente, os impasses e, por isso mesmo, todo o clima conflituoso a que a menina é submetida, pelas próprias circunstâncias do cotidiano infantil (neste caso), é bem representado pelas figuras de linguagem conceituadas por Rocha Lima (1989, p.460) que “são certas maneiras de dizer que expressam o pensamento ou o sentimento com energia e colorido, a serviço das intenções estéticas de quem as usa. Trata-se de recursos naturais da linguagem, que os escritores aproveitam para comunicar ao estilo vivacidade e beleza”.

A *metonímia* “o doce” em “Ou guardo o dinheiro e não compro o doce”, no primeiro verso da quinta estrofe, representa qualquer guloseima a que criança é “tentada”. E tanto na decisão entre gastar ou poupar, ou em outras nas quais a menina precisa se decidir, a oposição inevitavelmente se faz presente.

A recorrência da *antítese* ilustra significativamente o estado de inquietação da criança e simultaneamente a espontaneidade para o viver. Estar aberta ao novo, ao simples, aos

paradoxos, aos acontecimentos requer, no poema, ter que estar ou no *sol* ou na *chuva* e optar por *caça a luva/põe o anel*; *sobe nos ares/fica no chão*; *guardo o dinheiro/compro o doce*; *isto/aquilo*; *brinco/estudo*; *saio correndo/fico tranqüilo*. Exceto *sol/chuva*; *isto /aquilo* e *brinco/estudo* as antíteses se referem à ação.

A idéia de rotina, cotidiano é expressa pela *omissão*, *repetição* e *excesso*. A omissão se dá quando se utiliza de uma figura de construção – a reticência – no primeiro verso do sexto dístico “*Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...*”. A repetição, quando a mesma palavra se repete no começo de cada um dos membros da frase – a anáfora – no primeiro dístico “*Ou se tem chuva.../ou se tem sol...*”; no segundo dístico “*Ou se calça.../ ou se põe...*”; no quinto dístico “*Ou guardo.../ou compro o doce...*” e no sexto dístico “*Ou isto ou aquilo: ou.../e vivo...*”. O excesso se apresenta na reiteração do conectivo entre elementos coordenados – o polissíndeto. A reiteração do conectivo *e* no primeiro, segundo e quinto dísticos “*Ou se tem chuva e não se tem sol,/ ou se tem sol e não se tem chuva!* ; *Ou se calça a luva e não se põe o anel,/ ou se põe o anel e não se calça a luva!* ; *Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,/ ou compro o doce e gasto o dinheiro*” parece existir no texto com o intuito de lembrar constantemente de que toda decisão tomada terá uma conseqüência e ter que optar implica em perdas, de certa forma.

Essa lucidez expressa em todo o poema se agiganta nos dísticos quarto “*É uma grande pena que não se possa/estar ao mesmo tempo nos dois lugares!*”; no sétimo (2º verso) “*se saio correndo ou fico tranqüilo*” e no oitavo (último verso) “*Mas não consegui entender ainda/qual é melhor: se isto ou aquilo*”.

Esse excesso de movimento do adolescente expresso pelo conectivo *e* também revela a ansiedade a qual acomete, em geral, esse ser nessa faixa etária, colocando-o em um círculo vicioso de estar a todo o tempo começando atividades, mas que nem sempre são concluídas. A dúvida o paralisa relativamente e acaba partindo para uma outra atividade que tenha um resultado mais imediato e de maior facilidade de resolução.

O trecho “*se saio correndo*” (2º verso da penúltima estrofe) denota o clímax da dúvida em que o adolescente chega, fazendo-nos pensar que, talvez, tenha quase chegado ao desespero. Essa expressão não parece estar ligada a nenhuma opção que tenha a conotação das outras, tais como calçar ou não a luva, guardar ou gastar dinheiro, brincar ou estudar, mas **sair correndo** já nos parece ser uma reação a tantas “análises” que precisa fazer para poder decidir.

Macedo (1994, p.110) menciona as pesquisas feitas por Piaget e colaboradores, quando na utilização do Método Clínico Crítico e discorre sob a perspectiva também do

professor ou do psicopedagogo, algumas situações a que submetiam a criança para avaliar os níveis e os processos de desenvolvimento da criança nas várias situações analisadas por eles.

É somente sobre uma dessas situações – comparação/verificação/contraposição que o poema nos permite fazer alusão, por meio da seguinte expressão de Macedo (1994, p.112): *(...) é o de criar um “diálogo” na situação experimental, tal que a criança, diante de dois pontos de vista ou duas respostas, tenha que se decidir por um deles”*.

Na perspectiva da criança, Macedo (1994, p.108), com base em Piaget, se refere a uma das reações ou respostas considerada a mais importante, segundo um dos representantes cognitivistas, que é a “crença espontânea”. Esta corresponde, sinteticamente, ao patrimônio da conduta da criança, resultante do biológico, social e coletivo.

Especificamente sobre o social e o coletivo, ele afirma:

O social lembra-nos nossa origem simbólica e cultural. Lembra-nos que, de fato, a linguagem condensa todo o patrimônio dos conhecimentos de uma cultura; que tudo está nela, que é no social (jogos, por exemplo) que conquistamos nossa humanidade e nos tornamos cidadãos e seres de(a) cultura. Podemos, igualmente, pensar o social na perspectiva do indivíduo (nosso nome, valores, costumes, etc.) ou da coletividade (códigos e regras que orientam a conduta de qualquer um).

A crença espontânea é um tipo de resposta dada pela criança imediatamente a questão ou a situação que foi posta para que a mesma resolva. Sem necessidade de raciocinar a solução é apresentada pela criança, por já ter solucionado conflitos iguais ou parecidos. A resposta dela “é fruto de uma reflexão anterior e original” (1994, p.109).

Cecília Meireles expõe a criança de *Ou isto ou aquilo* a situações semelhantes, sem a intervenção de um adulto. Parece-nos que ela acredita na “crença espontânea” da criança, dando-lhe autonomia, portanto, para decidir “o dia inteiro” se “isto ou aquilo”.

Por todas as releituras que fizemos de *Ou isto ou aquilo* podemos inferir que Cecília sempre viu a criança, o adolescente, como criatura capaz de ser e agir no mundo, sem que seja uma réplica de seus pais, de seus colegas ou de seus professores. Um ser que queira e saiba escolher cada passo que precisa dar no mundo.

POEMA “A LÍNGUA DO NHEM”

Havia uma velhinha
que andava aborrecida
pois dava a sua vida
para falar com alguém.

E estava sempre em casa
a boa velhinha,
resmungando sozinha:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

O gato que dormia
no canto da cozinha
escutando a velhinha
principiou também

a miar nessa língua
e se ela resmungava,
o gatinho a acompanhava:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem

Depois veio o cachorro
da casa da vizinha,
pato, cabra e galinha,
de cá, de lá, de além,

e todos aprenderam
a falar noite e dia
naquela melodia
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

De modo que a velhinha
que muito padecia
por não ter companhia
nem falar com ninguém,

ficou toda contente,
pois mal a boca abria
tudo lhe respondia:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

O poema intitulado “A língua do nhem” versa sobre a solidão e, simultaneamente, sobre a necessidade inerente ao ser humano de relacionar-se com outro ser vivo.

Trata-se de um poema narrativo, embora o título sugira que a ênfase se dará no plano descritivo. Portador de uma estrutura do tipo começo-meio-fim, a história apresenta uma sucessão de momentos encadeados entre si, deixando-nos informados do passado, do presente e do futuro. E, segundo Tavares (2005, p. 65), *essa é uma das estruturas mais elementares que aprendemos na infância, e é de acordo com ela que interpretamos nossa vida e tudo que acontece à nossa volta.*

A problemática da solidão é apresentada nas duas primeiras estrofes, como se não houvesse solução. Entretanto, na terceira estrofe, o quadro começa a se modificar. O gato começa a imitar a velhinha e os demais animais da história fazem o mesmo.

Embora a rotina se instale novamente, minimizando, de certa forma, a solidão, a velhinha fica contente por que todos os a acompanham no “nhem-nhem-nhem” (na última estrofe).

“A língua do nhem” se constitui de oito quartetos constituídos por versos com seis sílabas métricas. O número de sílabas, coincidentemente ou não, corresponde a seis vozes expressas em uma linguagem onomatopaica “nhem” (reiterada também seis vezes) por todos os seres animados no texto. A velhinha, o gato e os outros animais como cachorro, pato, cabra e galinha interagem por meio do monossílabo “nhem” que finaliza quatro estrofes, alternando com os oxítonos terminados em “ém” – “alguém”, “também”, “além”, “ninguém”.

Essa seqüência dos animais talvez represente uma gradação no tocante ao grau de aproximação existente entre o ser humano e os bichos mencionados.

O uso dos artigos definidos a em “a boa da velhinha” (segundo verso da segunda estrofe) e o em “O gato que dormia” (primeiro verso da terceira estrofe) e “o gatinho a acompanhava” (terceiro verso da quarta estrofe) denotam o fato de que a velhinha e o gato pareciam se mais próximos ou então considerados os sujeitos mais importantes na comunicação que se estabeleceu.

O diminutivo em “gatinho” expressa a afetividade e a intimidade que se desenvolveu na relação velhinha-gatinho. Acrescenta-se o respeito às pessoas de maior idade se expressa no uso do diminutivo “velhinha” na primeira, segunda, terceira e sétima estrofes.

O “nhem”, onomatopéia bastante utilizada pelos idosos, resultante, biologicamente explicitando, de uma espécie de destruição progressiva e contínua dos neurônios, compõe o título como uma constatação de uma seqüela dos vários anos vividos e da ausência de maior interação humana.

Impressiona-nos a maneira em que Cecília desnuda essa realidade dessa fase da vida, a gravada pelo desuso da fala ou por não ter com quem falar, ou por ter sua fala ignorada ou reprimida pelos mais jovens.

A autora envolve os animais (os bichos) na “comunicação” com a velhinha, na tentativa, talvez, de minimizar o estado de aborrecimento desta e de, ao mesmo tempo, protestar contra o descaso ao idoso, que se inicia no âmbito familiar.

A solidão em que se encontra a velhinha vai sendo descrita através da relação paradigmática marcada pela associação semântica entre a temática solidão e termos presentes no poema que denotam esse estado. Vocábulos como “aborrecida” (primeira estrofe), “resmungando” e “sozinha” (segunda estrofe), “canto” (terceira estrofe), “resmungava” (quarta estrofe), “padecia” e “ninguém” (sétima estrofe).

Os termos em destaque associados à situação de solidão são representados por noções de *estado* como em “aborrecida”, “sozinha”, de *ação* como em de *companhia*, no caso de “ninguém”.

Estilisticamente, a personificação é um dos expoentes desse texto poético, chegando a mudar a língua dos animais. Como se tivessem se divertindo com a nova língua – “a do nhem” – o gato, o cachorro, o pato, a cabra e a galinha passaram “noite e dia/naquela melodia/nhem, nhem, nhem, nhem, nhem, nhem”.

Excetuando o gato, os outros bichos vieram “de cá, de lá, de além” (último verso da quinta estrofe), do mesmo modo que vêm nossos costumes, tradições, comportamentos, por meio, também, da literatura oral a qual tem como significativo elemento a memória, que vai sendo preservada pelo recontar o que ouviu – *agregar histórias de outros* – considerada uma das necessidades do ser humano por Araújo (2005).

Para evidenciar a relevância da memória, Tavares (2005, p.106) traça um paralelo entre o mundo da cultura escrita e o mundo da cultura oral, ao qual vai ao encontro da permanência da Literatura Oral. Cecília, em *Problemas da literatura infantil*, afirma: (...) é a Literatura Tradicional a primeira a instalar-se na memória da criança. Ela representa o seu primeiro livro, antes mesmo da alfabetização, e o único, nos grupos sociais carecidos de letras.

Se visualizando de fora se vê “mesmice”, reprodução, repetição, de dentro (como se fôssemos um deles) parecia haver prazer naquele comportamento reiterado.

A repetição é um outro recurso estilístico utilizado por Cecília. Essa, por sua vez, neste contexto se dá no plano sonoro e vocabular. Os sons das rimas *aborrecida/vida* (primeira estrofe), *velhinha/sozinha* (segunda estrofe), *cozinha/velhinha* (terceira estrofe), *resmungava/acompanhava* (quarta estrofe), *vizinha/galinha* (quinta estrofe), *dia/melodia* (sexta estrofe), *padecia/companhia* (sétima estrofe), *abria/respondia* (oitava estrofe) e em estrofes, a partir de palavras que estão na mesma estrofe e em estrofes diferentes (último verso de todas as estrofes) “alguém/nhem/também/nhem/além/nhem/ninguém/nhem” somado ao termo “nhem” repetido seis vezes consecutivas em quatro dos oito versos, de forma alternada.

O tempo passado típico das narrativas, tendo o imperfeito do indicativo do verbo “haver” no início do poema indica uma situação que se sustenta há certo tempo e nos remete a “Era uma vez...”, “Há muito tempo atrás...” Esse brincar com outros tipos de texto promove o diálogo entre os tempos e conseqüentemente com o sócio-cultural. A brincadeira com a linguagem associada ao se evidencia em outros textos. Especificamente, é possível estabelecer uma relação entre “A língua do nhem” e a história “Os músicos de Bremen” e a canção “A velha debaixo da cama” do cancioneiro popular.

Os músicos de Bremen, do original *The Bremen Town – Musicians*, dos Irmãos Grim, Jacob e Wilhelm, trata da desvalorização de um asno, quando este chega à velhice. Seu dono o destrata e o animal resolve abandonar a casa, em busca de dignidade, por meio da sua liberdade.

Talvez o nome dado pelos autores a esse clássico da literatura infantil “Bremen” seja atribuído à Cidade Hanseática Livre de Bremen, cidade alemã, localizada após San Marino, sendo a mais antiga cidade-república do mundo. Conquistou sua emancipação política em 1646, por ter demonstrado já em 1405 sua pretensão de autonomia.

Assim como os animais chegaram à casa da “velhinha do nhem”, com exceção do gato por que já vivia com ela, talvez por não forem respeitados e amados em suas próprias casas, os animais (o asno, o cão, o gato e o galo) também buscaram um ao outro, como forma de combaterem o desrespeito, a ingratidão e a solidão.

O enredo dessa estória estrangeira é semelhante ao poema nacional – “A língua do nhem” e que merece um estudo comparativo mais aprofundado.

O final do poema, assemelhando-se ao clássico “final feliz” dos contos de fada, só aparece depois de um certo suspense na penúltima estrofe com o uso do conectivo com a idéia de consecução “De modo que...”, iniciando a estrofe, põe em dúvida o desfecho do que está sendo narrado poeticamente, como um tom de ameaça. Esse suspense é explicitado por Tavares (2005, p.67) ao discorrer sobre poema narrativo.

O diálogo entre esses dois gêneros literários – o conto e o poema – um europeu e o outro nacional serve para ilustrar, talvez, a influência européia que Cecília Meireles recebeu, já mencionada no Capítulo II deste texto.

“A Língua do Nhem” remete também ao cancionero popular “A velha a fiar” - um dos maiores clássicos que retrata, de forma simples e recreativa, o interminável ciclo vicioso no qual estamos presos. Ele funciona bem como jogo de memória.

Segundo o blog de Juliana ([www. Marmota.org/blog/2005/07/01/1315](http://www.Marmota.org/blog/2005/07/01/1315)), surgiu a primeira vez em 1964, em um curta metragem dirigido pelo cineasta Humberto Mauro. No blog há menção de ter sido veiculado no programa Rá-Tim-Bum (TV cultura) e no Programa Os Trapalhões, com outra versão e intitulado “A velha debaixo da cama”.

Tais ligações a essas raízes foram possíveis devido a memória e a oportunidade que tivemos de nos depararmos, quando criança, dessas criações.

Esses dois veículos midiáticos, portanto, já revelam a viabilidade de poemas com a temática e a forma de “A Língua do Nhem” interessarem ao público juvenil.

POEMA “SONHOS DA MENINA”

A flor com que a menina sonha
está no sonho?
ou na fronha?

Sonho
risonho:

O vento sozinho
no seu carrinho.

De que tamanho
seria o rebanho?

A vizinha
apanha
a sombrinha
de teia de aranha...

Na lua há um ninho
de passarinho.

A lua com que a menina sonha
é o linho do sonho
ou a lua da fronha?

Inserido na subcategoria *brincar com o contexto*, “Sonhos de Menina” se utiliza de uma linguagem simbólica da cultura, considerada por Marcondes (2000, p.142), própria às ciências humanas. Segundo ele,

A cultura é entendida assim como um sistema simbólico, um sistema de significados que deve ser interpretado. Daí a importância da investigação da natureza do conhecimento humano em suas várias formas, da estrutura da consciência, do funcionamento da mente, e do desenvolvimento histórico das formações culturais para decifrar este sistema de signos que é constituído pelo homem.

Estruturalmente, “Sonhos da Menina” possui rimas alternadas nos tercetos e emparelhadas nos dísticos e quartetos.

Todos os versos finalizam com palavras que contêm sufixos “inho” e “inha”, como se a autora pretendesse nos fazer remeter à relativa letargia em que ficamos, quando estamos dormindo ou quando acordamos no meio da noite e percebemos que estávamos sonhando. É uma amálgama de inconsciência e consciência.

A fantasia é de uma sutileza ao “desenhar” uma sombrinha de teia de aranha.

Em “Na lua há um ninho de passarinho” remete-nos ao mito de que a lua tem sempre algo com vida, a exemplo do popular “cavalo de São Jorge” – que a nós é mencionado desde criança.

Já em “De que tamanho/seria o rebanho?” deparamo-nos com a tradicional “contagem de carneirinho” que nos ensinam desde criança, quando estamos com insônia ou simplesmente, inventarmos uma, por não quisermos dormir cedo, antes dos adultos de casa.

Esse poema em análise resgata a cultura oral representada pela polifonia, expressa pelo tema *sonho* que reúne vozes que consideramos já não ser apenas do eu lírico. Na qual dificulta ou até mesmo impossibilita separar a ficção do real.

Essa veia polifônica de todo o poema é também acentuada pela personificação presente no primeiro dístico do poema “Sonho risonho”, imputando ao sonho – substantivo abstrato – um ato concreto – “sorrir” – embora este expresse a subjetividade.

Os questionamentos levantados no início do texto (primeira estrofe) “A flor com que a menina sonha/está no sonho?/ou na fronha?”, nomeio (quarta estrofe) “De que tamanho/seria o rebanho?” e no final do texto (última estrofe) reforçam ainda mais o limiar entre o que é e o que é fictício “A lua com que a menina sonha/é o linho do sonho/ou a lua da fronha?”

O tempo verbal no presente do indicativo, de forma explícita e implícita, ao longo do texto denota o estado em que a menina se encontra. Não se trata aqui de sonhos ocorridos anteriormente, na noite passada, por exemplo, mas sim de sonhos que se inter cruzam em um sono que o eu lírico parece estar nele.

Exceto nos versos do dístico “De que tamanho/seria o rebanho?” é que o sonho é como que interrompido por uma outra voz (talvez do consciente), a qual corresponde a uma voz *intrusa* que fala sem estar no presente e fora do sonho da menina.

O humor marcado pelo surrealismo que amplia a capacidade de fantasiar e imaginar do ser humano, especificamente, da criança é explorado no “Sonho risonho” que com suas “imagens ridículas” (Lorayne e Lucas, 1976) diverte o leitor e propicia ao outro eu do poema a ironizar, quando pergunta “De que tamanho seria o rebanho?”

As imagens evocadas no texto têm na sua constituição marcas de heterogeneidade, segundo Authier (1991), como o implícito, o silêncio e a ironia.

A primeira e a última estrofes, movidas pela inquirição a respeito da flor e da lua, respectivamente, com as quais a menina sonha, ser ficção ou realidade se utilizam da aliteração do som *a* e da repetição.

“Sonhos da Menina” que nos lembra uma grande tela e parece ter sido “pintado” com a mesma proposta da que os surrealistas se propuseram em suas obras – libertar a arte da racionalidade, sugerindo a expressão da imaginação e do inconsciente.

A influência de Freud foi relevante para o surrealismo, por ter destacado a importância do mundo interior do ser humano (subconsciente e inconsciente e consciente), regando a transferência direta das imagens do subconsciente para as telas.

Camargo, no artigo que trata da ilustração da relação imagem-texto na ilustração de poesia infantil, discorre sobre as funções da imagem, asseverando que além de ormar ou elucidar o texto, a imagem tem várias funções, a saber: representativa, descritiva, narrativa, expressiva, estética, simbólica, lúdica, conativa, metalingüística, fática e pontuação.

Segundo o autor, é rara a imagem desempenhar uma única função. Elas se organizam hierarquicamente em relação a uma função dominante. E no caso de “Sonho da Menina” é a função lúdica a que se destaca dentre as demais. Essa função é orientada para o jogo, incluindo o humor como modalidade de jogo. Esse humor expresso desde a primeira à última estrofe se sobressai notadamente em versos como “ o vento sozinho/no seu carrinho”, “ a sombrinha/de teia de aranha (...), “Na lua há um ninho/de passarinho”.

Essa atribuição de um caráter lúdico à arte faz com que a poesia deixe de ser entendida como meio de comunicação de vivências, para se tornar ação mágica, mito, meio de conhecimento (Veronese, 2005).

Esses poemas cecilianos têm raízes no universo social que os legitimam. Se o primeiro nos remete a uma brincadeira bastante tradicional, o segundo nos transporta ao cancionero popular e o terceiro à crença onírica (OU PARA DORMIR) não tão atual.

“Sonhos da Menina” com a tônica da fantasia e a imaginação nos remete à crença os antigos utilizavam para induzir o sono – contar carneirinhos.

Obviamente não seria esse um dos atrativos desse poema para o jovem dos tempos atuais, visto que ele não carrega a inocência dos jovens de outrora, mas é a fantasia presente nessa construção poética que é o ponto de interseção entre o jovem de ontem e o de hoje.

Ou isto ou aquilo, poesia cecilianiana, é um clássico da poesia infantil, por abordar temas atuais, amplamente discutidos pela mídia em geral como importância do lúdico para a vida social, ética, humanização, ambiente, desvalorização do trabalho na agricultura, entre outros.

Desse modo, notadamente, vemos os desvios temáticos gritantes, reforçando mais o encantamento sonoro do que a percepção de sentido e o cuidado da poetisa em não subestimar a inteligência infantil. Talvez seja esse encantamento sonoro que nos parece divertir tanto as crianças e jovens. Muitos deles riem, enquanto lêem e a expressão é geralmente de profundo relaxamento.

Concernente à linguagem é afetiva, leve e alegre e propõe desafios ao raciocínio em metáforas e antíteses levando a criança a pensar. A mensagem do texto precisa ser “pescada”.

A ludicidade se apresenta estilística e tematicamente nesta poesia lírica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como referência o contexto atual, frente ao momento vigente da nossa cultura, constatamos alguns pontos que, provavelmente, o jovem se identifique com os poemas acima analisados.

O fato de o jovem de hoje ser independente, utilizando-se da tomada de decisão, do questionamento a si mesmo (suas vontades, seus projetos); a solidão, o isolamento por trás da internet (blog, salas de bate-papo, comunidades do orkut) e o culto à beleza envolta da fantasia de ficar “belo” para ser aceito em todos os aspectos, parece aproximá-lo dessa poesia ceciliana.

A humanização, assim como a ética, desemboca no exercício da nossa sensibilidade e, mais uma vez, na necessidade de educar os sentidos e os sentimentos. *Reconhecer o outro como humano é um exercício do dia-a-dia. É o pai que diz, a professora que ensina, e o padre que prega. Não está inscrito no coração humano* (Costa apud Albinati, 1998, p.37).

A afirmação do psicanalista acima nos faz recordar a condição indeterminada do homem, que afirma o seu ser dentro de uma natureza concreta e não universal. Sendo assim, a natureza do homem não é pré-configurada de bondade ou maldade que estaria na essência humana. Ao contrário, aponta para *a indeterminação do homem como possibilidade, ao mesmo tempo generosa e exigente, de sua autoconstrução*.

É nessa perspectiva de autoconstrução que nos parece possível pensar em uma educação dos sentidos. Essa pode nos tirar da homogeneização opressora que nada se relaciona à sensibilidade, se prestando apenas ao gosto fácil e ao entretenimento barato, proporcionado pela indústria cultural.

Albinati acrescenta que a educação dos sentidos pode *tornar os indivíduos mais receptivos, mais perceptivos, o que equivale dizer alargar a sua possibilidade de ver, ou ainda, tornar o seu mundo maior*.

Para que a escola possa promover esse tipo de educação se faz necessário que ela ofereça espaços de descompressão, a não ceder à lógica do utilitário. Tal postura da escola oportunizará novas possibilidades de ser e a poesia nos parece ser uma grande força motriz para que se deixe cultivar e se criar uma riqueza subjetiva capaz de produzir utopias. *É no campo das utopias que se podem encontrar possíveis transformações* (Albinati, 1998, p.42).

A arte literária é um dos caminhos desse aprendizado e na afirmação de Palo e Oliveira (1986, 14) poderemos compreender melhor:

Privilegiar o uso poético da informação é também pôr em uso uma nova forma de pedagogia que mais aprende do que ensina, atenta a cada modulação que a leitura pode descobrir por entre o traçado do texto. Ensinar breve e fugaz que se concretiza no fluir e refluir do texto, sem pretensões de ter a palavra final, o sentido, a chave que soluciona o mistério. Mais do que falar e preencher, o texto ouve e silencia, para que a voz do seu parceiro, o leitor, possa ocupar espaços e ensinar também. Redescobre-se, então, o verdadeiro sentido de uma ação pedagógica que é mais do que ensinar o pouco que se sabe, estar de prontidão para aprender a vastidão daquilo que não se sabe.

A capacidade de auto-organizar-se, de auto-regular-se, vai se dando e se fortalecendo, paulatinamente, sem o tom moralizante e sem o didatismo que alguns textos tidos como literários contêm. É convivendo com temáticas, como a ludicidade que poderemos ser autores da nossa própria história.

Sobre a função educativa da literatura, Massalli (2004) tece a seguinte consideração:

(...) a literatura pode realmente ter uma função educativa, mas não para reforçar concepções de Verdadeiro, Bom e Belo veiculados por uma sociedade dominante e pela pedagogia oficial, objetivo dos autores de livros que padecem do didatismo. A literatura deve educar, deve formar, mas de maneira mais próxima à própria vida, com altos e baixos, demônios e anjos, morte e vida, o belo e o feio, o bom e o mau, ambigüidades que suscitam o crescimento e a formação do leitor e do ser humano.

O moralismo e o maniqueísmo já não cabem em nossa escola e por que algumas ainda insistem em pregá-los é que nos deparamos com tantos egressos que não atuam bem nem em sua profissão, nem em sua vida como um todo.

Longe das tendências supracitadas, Cecília em *Ou isto ou aquilo* vai tecendo sua indignação, seu protesto, sua denúncia, nos versos cobertos de humor, leveza, discrição e muita autenticidade.

Diante de tudo que pesquisamos, no momento, consideramos ser o aspecto lúdico presente em *Ou isto ou aquilo*, por si só, o grande sensibilizador para o prazer da leitura nos jovens. Entretanto, faz-se necessário desdobrar essa ludicidade nos seus elementos constituintes que, talvez sejam os geradores do prazer de leitura.

A gradação ascendente “apresentação” - “aproximação” - “identificação” - “curiosidade”-“encantamento” apoiada nos elementos como *a musicalidade; o ritmo; a representação do cotidiano; a estrutura clássica da escrita; a coerência entre a escrita e a imagem; a expressão simples e espontânea dos sentimentos; o humor; a ironia; a surpresa; o inesperado; a fantasia; o desejo; a incerteza; a pluralidade de alternativa; o conflito; a*

presença da racionalidade; a curiosidade (por meio dos questionamentos); o convite a viver, sem complicar, impelido pelo prazer, parece ser capaz de sensibilizar significativamente as crianças e jovens para o prazer da leitura.

Esses elementos identificados nos poemas cecilianos analisados neste trabalho e em outros poemas do mesmo livro torna *Ou isto ou aquilo* compatível ao perfil do jovem atual, embora ousemos supor que Cecília Meireles quisera seduzir não somente a criança e o jovem. Na pré-seleção e na seleção dos poemas constatamos temas que pareciam ter sido encomendados especificamente para o gosto das meninas, dos meninos, do adulto e do idoso.

Sem a pretensão de ilustrar como isso se apresenta em seu livro, distanciando-nos de visões separatista, sexista ou preconceituosa, mencionaremos algumas aproximações que parecem ter sido premeditadas pela poetisa.

Tomemos, inicialmente, para melhor exemplificar “Colar de Carolina”, “Moda da menina trombuda”, “Uma palmada bem dada”, abordando temas como *vaidade, comportamento, dança* que, geralmente interessam às meninas. Já poemas como “Jogo de bola”, “A lua é do Raul”, “A pombinha da mata” se voltam para assuntos como *brinquedos e animais* – do interesse dos meninos. O tema *trabalho* destinado a vários profissionais (professor, pescador, jardineiro, sacerdote, biólogo, pecuarista, agricultor, músico) nos respectivos poemas “O mosquito escreve”, “Os pescadores e as suas filhas”, “Leilão de jardim”, “O santo no monte”, “O lagarto medroso”, “Os carneirinhos”, “O chão e o pão”, “O violão e o vilão” parece interessar aos adultos e, por fim, o tema *solidão e tempo passado* em “A língua do nhem”, “A avó do menino”, “As duas velhinhas” que podem despertar a atenção dos idosos.

Queirós (2005, p.9), acerca do interesse pela poesia do livro de Meireles, independente da faixa etária, declara:

Movida, assim me parece, pelo afeto e respeito que promovem a dignidade do sujeito, ela não se esqueceu do tamanho do tempo. Cecília Meireles se expressou de maneira sofisticadamente simples. Daí sua poesia se tornar propícia a todos, inaugurando vários níveis de leitura, como convém à literatura.

Cecília estava à frente de seu tempo. Parece ter profetizado o jovem atual – mais ciente de seu potencial genuíno de ser e agir no mundo, imbuído de uma assertividade que muitos adultos ainda não alcançaram. Mais questionador, o jovem avança rumo aos seus objetivos com uma determinação que nos faz acreditar que estamos mais próximos de leitores

que, em breve, incluirão os livros, de um modo geral, na relação de seus amigos mais íntimos e de suas necessidades básicas diárias.

A maneira de Cecília Meireles denunciar e protestar é envolta de uma elegância e uma assertividade notadamente marcadas pelo ritmo e pelo humor – aspecto tão explorado em livros de poesia infantil (Pinheiro, 1995, p.16) - de seus versos, que, mesmo entremeados de ironia, conseguem calar o maior dos gritos e falar o maior dos medos e desejos. Talvez, por isso também, seja viável continuar apresentando às crianças e aos jovens *Ou isto ou aquilo*, para que eles possam optar com mais sensibilidade sobre isto ou aquilo.

Em seu dia-a-dia a criança vive a poesia, através da brincadeira com as palavras, da invenção de rimas, da memorização das letras de canções etc. Em virtude disso, não conseguimos conceber uma educação sem poesia (Pinheiro, 1995, p.74) e, por isso também a relevância dos poemas cecilianos analisados neste trabalho.

O *brincar* é cultural. Manifesta-se como dimensão simbólica que se insere na cultura e se expressa como linguagem e como processo de construção de significados e sentidos coletivos, contextualizados e com raízes do social.

O *brincar consigo mesmo* implica em conhecer-se, o *brincar com o outro* implica em necessidade de interagir com outro ser vivo e o brincar com o contexto é viver no plano real, sem deixar de sonhar, acolhendo todos os prêmios e reveses do ato de viver.

O convite à brincadeira com as palavras em “Ou isto ou aquilo” se apresenta, principalmente, por meio da *musicalidade*, fenômeno estilístico do gênero lírico, o qual se manifesta por meio dos recursos sonoros como o ritmo, a rima, a aliteração e a assonância. Recursos esses que auxiliam a justificar a presença e a importância da ludicidade, já que também a constituem.

A percepção sensorial e a comunicação (papel do ritmo) e o fato do ritmo proporcionar vínculo com a natureza, talvez seja o que justifique a escolha da temática (ludicidade) presente na poesia ceciliana e talvez, a aproximação, prazer e aceitação dessa poesia pelos jovens.

O fato de o ritmo ser “repetição de sons” (já gravado na memória – apego dos jovens à memória – talvez faça com que os jovens se apeguem à poesia de Cecília.

No plano da forma, o ritmo remete a etapas, algo rotineiro e esse rotineiro é como se aparecessem no poema retratos da vida diária (Micheletti, p.51). No plano do conteúdo, esses retratos se instauram pelas repetições de estruturas sintáticas, de palavras e sons (Micheletti, p.51) e a disposição das palavras nos versos e dos versos nas estrofes contribui para enfatizar o que a imagem poética transmite. Talvez seja esse apego a imagem evocada pelo ritmo que faça os jovens gostarem da poesia ceciliana.

A ludicidade expressa pela linguagem sensorial sugere uma necessidade de humanização, mexendo, portanto, com a subjetividade do jovem (sua sensibilidade) e propulsionando-o a transformações profundas em seu comportamento. Essa linguagem apóia-se, por sua vez, na imaginação, memória, fantasia e criatividade e na reflexão.

A arte (das imagens) e a estética dos versos da poesia ceciliana vai refinando a percepção do leitor (jovem) tornando-o mais sensível, pois o aspecto estético, principalmente, vai desenvolvendo ainda mais sua percepção do mundo em que vive e aí ele já não precisa se sentir obrigado a respeitar as regras morais. Ele vai burilando seu comportamento frente a si mesmo e ao mundo, porque vai ressignificando suas impressões, suas emoções, seus sentimentos (Educação dos Sentidos).

A *pedagogia da pergunta* na poesia *Ou isto ou aquilo* (a começar por este título) é um grande elemento para a construção da sensibilidade nos nossos jovens, pois a curiosidade crítica (inquietação indagadora) vai lhe defendendo do excesso de racionalidade e ressignificando seu subjetivo.

O ato político no jovem é despertado nos poemas analisados, através da transcendência que aponta para uma expansão da consciência do jovem baseado principalmente numa provável unificação perfeita entre o espiritual e o político. Pois, escolher, decidir, opinar, manifestar-se faz parte do ato político.

Contamos que o jovem se permita sempre escolher, como acontece em “Ou isto ou aquilo”; que busque incessantemente sua dignidade, socializando-se e que adquiram a maturidade necessária para distinguir o que é realidade, tendo seus sonhos acalentados.

Sumariamente, considerando o ser humano essencialmente histórico e cultural, *Ou isto ou aquilo*, por estar alicerçado na cultura popular resgata a sensibilidade do leitor, por meio da memória e é a partir dessa conexão que surge o prazer da leitura.

Diante da diversidade temática de *Ou isto ou aquilo*, constatada ao longo do trabalho, outros desafios surgiram, dada à relevância desse livro para a sociedade.

Se reconhecemos a capacidade de reconstrução do homem, do mundo, a partir da leitura, cabe-nos divulgar bons livros.

A possível inserção dos poemas cecilianos nas ações sociais, principalmente os relacionados a denúncias e protestos, talvez pertencendo ao cotidiano dos vários movimentos sociais existentes, pelo menos, em João Pessoa, como Movimento Negro, Meninos de Rua, Profissionais do Sexo, entre outros.

O uso desses poemas na habilidade de introdução (preparação cognoscitivo-emocional do aluno para a aprendizagem feita antes de iniciar qualquer conteúdo) em todas as disciplinas

escolares estaria ao encontro da transversalidade sobre a qual orienta os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Visto que muitas das questões ambientais são abordadas nesses textos poéticos da autora, seria uma contribuição significativa, também em espaços extra-escolares, como clínicas de saúde, hospitais, empresas comerciais, igrejas, enfim, onde existem grupos de pessoas, utilizar poemas de Cecília Meireles, com o intuito de melhorar as relações interpessoais.

Na área estritamente literária, poderia ser feito um estudo comparativo entre alguns desses poemas da autora em discussão e poetas como Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e Zeca Baleiro, identificando algumas semelhanças temáticas entre eles.

Promover o diálogo entre a Literatura e a Arte, em um estudo aprofundado sobre as imagens e o som na poesia *Ou isto ou aquilo*, convergindo, desse modo, para o fascínio do público infantil e juvenil nos tempos atuais é mais uma forma de dar continuidade a este trabalho, ora aqui apresentado.

Como pretensão acadêmica, deixamos registrado o desejo de prosseguir com a pesquisa sobre Cecília Meireles no Curso de Doutorado, por meio da intervenção, em uma pesquisa de campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil – gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997. 174p.

ALBINATI, Ana S. C. B. “As mais belas poesias: ética e arte”. In: *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, 1998, v.4, n. 22, jul-ago 1998. P. 34-43.

ALDRIGUE, Ana C. *Teoria Semiótica Greimasiana*. João Pessoa: UFPB, 1998. 59p.

ALVES, Rubem. *Presente – frases, idéias, sensações*. Campinas: Papirus, 2004. 95p.

ALVES, Vânia F. N. *O corpo lúdico Maxakali: segredos de um “programa de índio”*. Belo Horizonte, FUMEC-FACE, 2003.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. In: MORAIS, Regis de. *Sala de aula – que espaço é esse?* 6. ed. Campinas: Papirus, 1993. P. 39-50.

BARTHES, Roland. O prazer do texto. Tradução de J.Guinsburg. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BARBOSA, Frederico. In: *Literatura*. São Paulo: Escala, s/d, ano 1, nº1.

BRACHT, Valter. Educação Física escolar e lazer. In: WERNECK, Christianne L. Gomes & ISAYAMA, Hélder Ferreira (orgs.). *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 147-172.

BOSI, Alfredo. “Sobre alguns modos de ler poesia: memórias e reflexões”. In: _____ (org.). *Leitura de Poesia*. São Paulo: Ática, 2001. P. 7-48.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Ed Unicamp, 1991. P. 95.

BRUHNS, Heloísa T. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papirus, 1993.

CARVALHO, Anna Maria M. P. de. *Prática de ensino: os estágios na formação do professor*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1987. 106p.

CECCANTINI, João Luís C. T. “Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil”. In: _____ (org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004. P. 19-37.

CITELLI, Adilson (org.). *Outras linguagens na escola – publicidade, cinema e tv, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2000, v.6. 253p.

CITELLI, Beatriz H. M. “Cruzando Linguagens”. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). *Ousadia no diálogo – interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1993. P. 93-107.

COELHO, Nelly N. *Literatura & linguagem*. 3 ed. São Paulo: Quíron, 1980. 389p.

DAMASCENO, Darcy. *Cecília Meireles – seleta em prosa e verso*. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio, 1973. 207p.

DANTAS, Elisalva M. Palestra proferida no FENART 2005, em João Pessoa, Paraíba.

DEBORTOLI, José Alfredo. As crianças e a brincadeira. In: CARVALHO, Alysson *et al* (org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2002. P. 77-88.

ECO, Umberto. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

ESCOLA, Revista. *Edição especial: Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª*. São Paulo: Abril,

FARIA, Ernesto (org.). *Dicionário escolar latino-português*. 3^a ed. MEC, 1962, 1081p.

FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro – efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1993. 107p.

FERNANDES, Francisco, LUFT, Celso P, GUIMARÃES, F. M. *Dicionário brasileiro Globo*. 22ed. São Paulo: Globo, 1991.

FERREIRA, Lucelena. “Histórias Amorosas de Leitura”. In: *Revista da FAEEBA - Educação, Linguagem e Sociedade*. Salvador: EdUNEB, ano 10, nº15, jan/jun 2001.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Lúdico. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONSECA, Maria N. Soares. “Condições de Produção da Leitura Literária”. *Presença Pedagógica*, v. 6, jul-ago 2000, p. 27-35.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática pedagógica*. 27^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 19ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 150p.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982. 88p.

GAUTHIER, Jacques. Carta aos caçadores de saberes populares. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Educação Popular Hoje*. São Paulo: Loyola, 1998. P.181-209.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 2^a ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOMES, Christianne L.(org.) *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 238p.

GONSALVES, Elisa P. Desfazendo nós: Educação e Autopoiése. In: _____ (org.). *Educação e grupos populares: temas recorrentes*. Campinas, Alínea, 2002. P. 65-77.

GOUVÊA, Leila V. B. *Cecília em Portugal*. São Paulo: Iluminuras, 2001. 123p.

HARRY, L, LUCAS, J. *O livro da memória – um método revolucionário e infalível para desenvolver sua memória*. Rio de Janeiro: Editora Artenova S.A, 1976, 213p.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. 14ed. Educação e Realidade, 1994. 128p.

JAGUARIBE, Hélio. “Transcendência e mundo na virada do século”. In: _____ (org.). *Transcendência e mundo na virada do século*. Rio de Janeiro: Top Books, 1993. P. 197-225.

JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 220p.

KAUFMAN, Ana Maria. *A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 133p.

KLAJNER, Henrique. Saúde Global. In: *Revista Canção Nova*. Ano IV, n.60, dez., 2005, p.13.

LAMEGO, Valéria. *A farpa na lira – Cecília Meireles na Revolução de 30*. Rio de Janeiro: Record, 1996. 256p.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 2003. 374p.

LORAYNE, Harry, LUCAS, Jarry. *O livro da memória*. São Cristóvão: Artenova, 1976. 213p.

MACEDO, Lino de. *Ensaaios construtivistas*. 2ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994, 170p.

MAIA, Ângela M. dos S. , LIMA, Roberto S. Poesia é brincar com palavras – leitura do poema infantil na sala de aula. Maceió: EDUFAL, 2002, 79p.

MARCELLINO, Nelson C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1990.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 14 ed. São Paulo, 1992. 93p.

MASSALLI, Fábio. *Revista Acadêmica*. nº42, nov., 2004.

MELLO, Guiomar N. de. “Fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo ensino médio brasileiro”. In: *Revista Presença Pedagógica*, v.4, n.24, nov./dez. 1998. P. 52-61.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. 95p. (Ilustrações de Thais Linhares)

_____. *Cecília Meireles – poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993. 196p.

_____. *Os melhores poemas de Cecília Meireles*. São Paulo: Global, 1986. 196p. (Seleção Maria Fernanda)

_____. *Problemas da literatura infantil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. 155p.

MICHELETTI, Guaraciaba (org.). *Leitura e construção do real – o lugar da poesia e da ficção*. São Paulo: Cortez, 2000. 128p.

MIRANDA, Regina F de et al. *A língua portuguesa no coração de uma nova escola*. São Paulo: Ática, 1995. 172p.

MONTEIRO, Luiz C. *Revista Continente Multicultural*. Recife, ano 1, n. 10, outubro 2001. P. 6-13.

MORAES, Emanuel de. *Bandeira – seleta em prosa e verso*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio, 1975. 176p.

MORAIS, Regis de. As Carnes Do Espírito (Educação dos sentidos – educação dos sentimentos). In: MORAIS, Regis de. *Sala de aula – que espaço é esse?* 6. ed. Campinas: Papirus, 1993. P. 131-136.

NINA, Cláudia. “Cecília no mundo”. In: *Revista Continente Multicultural*. Recife, ano 1, n. 10, outubro 2001. P. 6-13.

NÓBREGA, Janduhi D. *A gramática no cordel*. 4ed. João Pessoa: Sal da Terra, 2005. 95p.

OLIVEIRA, Inês B. de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 152p.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso – princípios e procedimentos*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2000. 100p.

PALO, Maria José & OLIVEIRA, Maria Rosa. *Literatura infantil – voz de criança*. São Paulo: Ática, 1986. 80p.

PEREIRA, Maria de Lourdes. *Inovações para o ensino de ciências naturais – método lúdico-criativo-experimental*. João Pessoa: Autor Associado/Editora Universitária/UFPB, 2003. 147p.

PERRENOUD, Philippe. *Construindo as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINHEIRO, Hélder (org.). *Poemas para crianças – reflexões, experiências, sugestões*. São Paulo: Duas Cidades, 2000, 197p.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). *Ousadia no diálogo – interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1993. 258p.

Revista Língua. “Crise compromete ensino do idioma”. São Paulo, ano I, nº2, 2005. P. 9.

Revista Diga lá. “O prazer da leitura”. Ano 7, nº 26, maio/junho, 2002, p. 36-41.

RIBEIRO NETO, Amador. Uma levada maneira: no ar, poesia e música popular. *Conceitos*, João Pessoa, nº 03, nov 2000, p. 21-27.

RICHARSON, Roberto J. Pesquisa Social: métodos e técnicas, 3ed. São Paulo, Atlas, 1999. 334 p.

RODARI, Gianni. Gramática da Fantasia. São Paulo: Summus, 1982. 160p.

RODRIGUES, Janine M. C.; BRITO FILHO, Galdino T. de & BRITO, Solange A. S. T. de. “Formação do Professor: a prática pedagógica da leitura na construção da cidadania”. In: *Revista Conceitos*. João Pessoa: UFPB, nº7, 2002. P. 47-51.

SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas*. Rio de Janeiro: Agir, 1987. 181p.

SANTIN, Silvino. *Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: Edições EST/ESEF, 1994.

SANTOS, Boaventura de S. *Um discurso sobre as ciências*. 13^a ed. Porto: Edições Afrontamento, 2002. 59p.

SANTOS, Marli P. dos S. *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Vozes, 1997. 75p.

SILVA, Maurício Roberto. A exploração do trabalho infantil e suas relações com o tempo de lazer/lúdico: quando se descansa se carrega pedra! *Revista Licere*, Belo Horizonte, n. 1, v.4, 2001. P. 9-21.

SILVA, Ynaray J. da. “Meios de Comunicação e Educação – o rádio, um poderoso aliado”. In: CITELLI, Adilson (org.). *Outras linguagens na escola – publicidade, cinema e tv, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2000. P. 133-174.

SOUSA, Eda C. B. Machado de. *Avaliação de Docentes e do Ensino: leituras complementares*. Brasília: UnB/UNESCO, 1998.

SOUZA, Malu Z. de. *Literatura juvenil em questão – aventura e desventura de heróis menores*. São Paulo: Cortez, v.8, 2001. 199p.

SOUZA, Plínio. *Redação: ao alcance de todos*. 3ed. São Paulo: Contexto, 1994.

TAVARES, Bráulio. *Contando histórias em versos – poesia e romanceiro popular no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 2005. 160p.

VÁSQUEZ, Adolfo S. *Ética*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997. 272p.

VIANA, Antonio F. (org.). *Retratos de Cecília Meireles – poesia, prosa, educação e canção*. Recife: Ed do Organizador, 2001. 62 p.

WALTY, Ivete Lara C. Lugares da Literatura. In: *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.7, n.40, jul/ago 2001.

WERNECK, Christianne L. Gomes. Recreação e lazer: apontamentos históricos no contexto da educação física. In: WERNECK, Christianne L. Gomes & ISAYAMA, Hélder Ferreira (orgs.). *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 15-56.