

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

Isis Cristina Ramanzini

**Cecília Meireles e os *Problemas da literatura infantil*: uma
abordagem discursiva**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

**SÃO PAULO
2012**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Isis Cristina Ramanzini

**Cecília Meireles e os *Problemas da literatura infantil*: uma abordagem
discursiva**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva.

**MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS
DA LINGUAGEM**

**SÃO PAULO
2012**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva (Orientadora)

*Para
meus pais,
Haroldo e Sônia,
e meus irmãos,
Haroldo e André,
no outono de 2012.*

Agradecimentos

Foram muitos os caminhos que se abriram para mim nesta pesquisa, revelando orientação, amizade e incentivo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva, por estar sempre presente na minha vida acadêmica.

Aos colegas do Grupo Atelier – espaço privilegiado para a construção de conhecimento.

Às Profas. Marília Giselda Rodrigues e Ana Raquel Motta de Souza, que deram valiosa contribuição a esta dissertação no exame de qualificação a que o trabalho foi submetido.

A Maria Lúcia e a Márcia, sempre muito prestativas no LAEL.

Aos professores do LAEL, em especial, Beth Brait, Anna Rachel Machado e Sumiko Nishitani, pelas lições e pelo incentivo.

Aos amigos de São Paulo e de Botucatu, pela compreensão na ausência.

Ao CNPq pelo apoio financeiro para o desenvolvimento deste trabalho.

Cecília Meireles e os *Problemas da literatura infantil*: uma abordagem discursiva

Isis Cristina Ramanzini

RESUMO: O livro *Problemas da Literatura Infantil*, de Cecília Meireles, foi publicado pela primeira vez, em 1951, como resultado de três conferências proferidas pela autora, em Belo Horizonte, em 1949, por ocasião de um curso promovido pela Secretaria de Educação, do Estado de Minas Gerais. Tais conferências que deram origem a obra enfocam temas abrangentes, no entanto não analisaremos isoladamente seus dezenove capítulos, mas o intradiscorso que os perpassa. No sentido mais amplo do livro, destacamos a caracterização da literatura infantil, e a relação entre a literatura oral e escrita. São dois os objetivos principais desta pesquisa: revelar, a partir da obra em questão, o posicionamento de Cecília Meireles sobre literatura infantil em um momento importante da história educacional brasileira, e depreender o ethos discursivo que a autora constrói ao tratar os temas do livro. Para atingir os objetivos propostos, lançamos mão do referencial teórico que contempla a orientação que Dominique Maingueneau (2001, 2006a, 2008c) imprime à AD francesa. Destacamos as dimensões discursivas referentes à paratopia, auralidade e ethos discursivo. Outros conceitos também serão utilizados, sempre redefinidos em função da perspectiva dos nossos objetivos. Os ensaios de Lajolo (1982; 1996) e Zilberman (1994; 2001), duas das maiores especialistas na área da literatura infantil no Brasil, constituem contribuição decisiva para este estudo. Destacamos dessas obras a gênese do gênero, o contexto histórico em que se desenvolve, assim como a relação da literatura infantil com a instituição escolar. Para ampliar a base teórico-metodológica da pesquisa, consideramos também a obra de Pécaut (1990) que investiga a convicção dos intelectuais brasileiros pautada na responsabilidade da construção da nação, na primeira metade do século XX. A delimitação do corpus de análise leva em conta a caracterização da literatura infantil, de acordo com os *Problemas da literatura infantil*, as publicações que fazem referência a essa obra e as propostas da AD francesa que possam ser relacionadas com literatura infantil. Não encontramos nenhuma investigação (no Google Acadêmico e nas bibliotecas da PUC-SP, da USP, da UNICAMP e da UNESP) que analise o livro *Problemas da literatura infantil* sob os fundamentos da análise do discurso, na perspectiva desenvolvida por Dominique Maingueneau. Dada à inexistência, reside aí, uma das contribuições do presente trabalho. Finalmente, a análise das concepções de Cecília Meireles a respeito da literatura infantil na perspectiva da AD francesa parece-nos fecunda e poderá contribuir com o trabalho do professor do Ensino Fundamental, como efeito de um ponto de vista “humanístico” a respeito da literatura para a criança.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Paratopia; Cecília Meireles; Ethos; Oral e escrito.

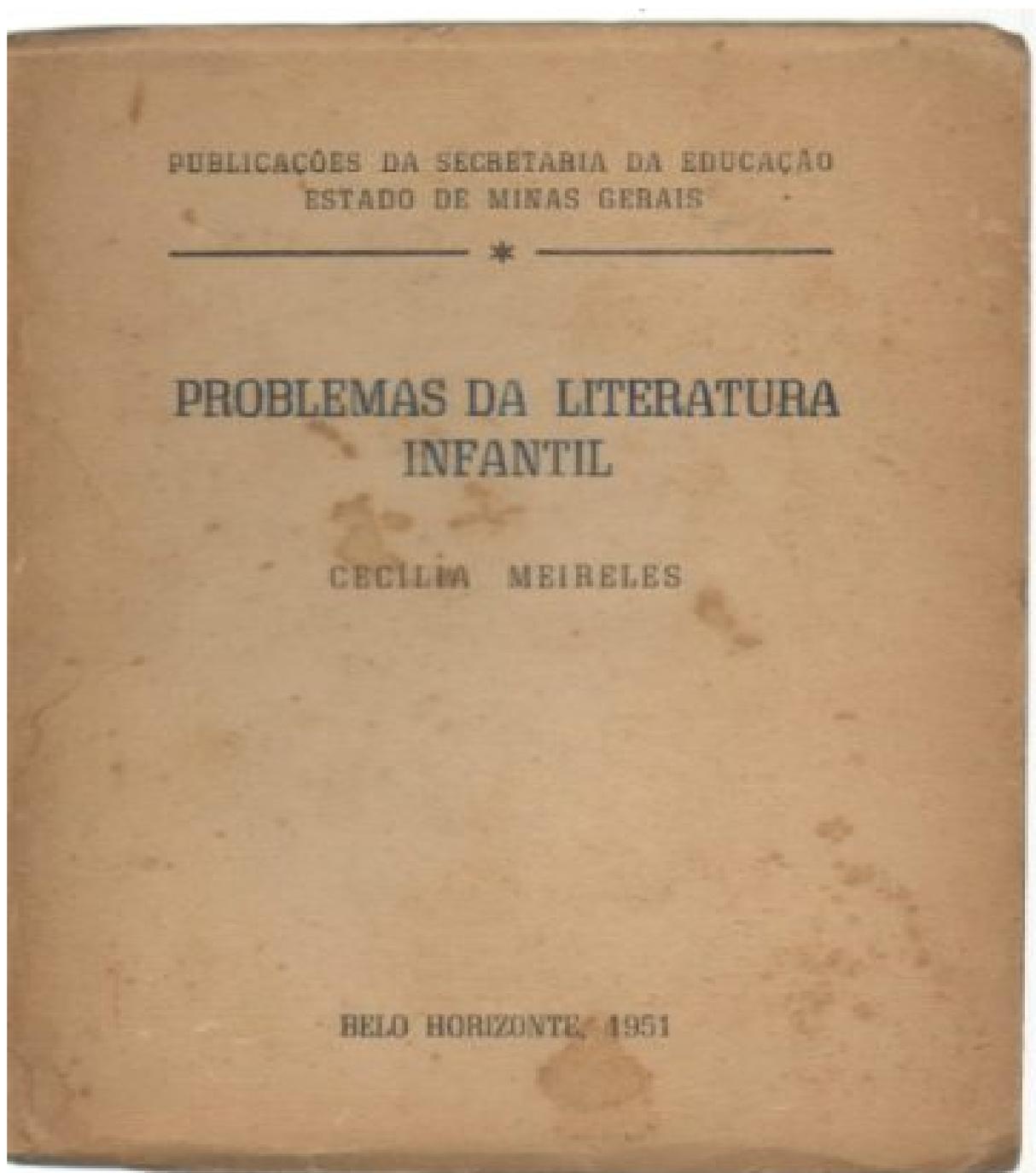
Cecilia Meireles and the *Problems of children's literature*: a discursive approach

Isis Cristina Ramanzini

ABSTRACT: The book *Problems of Children's Literature*, by Cecília Meireles, was first published in 1951, as a result of three lectures given by the author, in Belo Horizonte, in 1949, during a course sponsored by the Department of Education, the State of Minas Gerais. These conferences led to focus on broad themes work, but not separately analyze his nineteen chapters, but the intradiscourse that pervades. In the broadest sense of the book, we highlight the characteristics of children's literature, and the relationship between literature and writing. There are two main objectives of this research: to reveal, from the works concerned the placement of Cecília Meireles on children's literature in an important moment in the Brazilian educational history, and conclude the discursive ethos that the author constructs when dealing with themes of the book. To achieve the proposed objectives, we used the theoretical framework which includes the guidance that Maingueneau Dominique (2001, 2006a, 2008c) prints the AD French. We emphasize the discursive dimensions regarding paratopia, auralidade and discursive ethos. Other concepts are also used, always reset depending on the perspective of our goals. The essays Lajolo (1982, 1996) and Zilberman (1994, 2001), two of the greatest experts in the field of children's literature in Brazil, are decisive contribution to this study. These works highlight the genesis of the genre, the historical context in which it develops, as well as the relationship of children's literature with the school institution. To broaden the base of theoretical and methodological research, we also consider the work of Pécaut (1990) who investigates the conviction of Brazilian intellectuals based in the responsibility of nation building in the first half of the twentieth century. The limits of the corpus of analysis takes into account the characterization of children's literature, according to the *Problems of children's literature*, the publications that refer to this work and proposals of the French AD that may be related to children's literature. Could not find any research (Google Academic and libraries of PUC-SP, USP, UNICAMP and UNESP) examining the *Problems of children's literature* book in the foundations of discourse analysis, the perspective developed by Dominique Maingueneau. Given the lack resides there, one of the contributions of this work. Finally, the analysis of conceptions of Cecília Meireles about children's literature in the context of AD French it seems fruitful and could help with the work of teachers of elementary school, the effect of a point of view "humanistic" about literature the child.

KEYWORDS: Children's literature; Paratopia; Cecília Meireles, Ethos, Oral and written.

Capa da primeira edição do livro *Problemas da literatura infantil*



PUBLICAÇÕES DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
ESTADO DE MINAS GERAIS

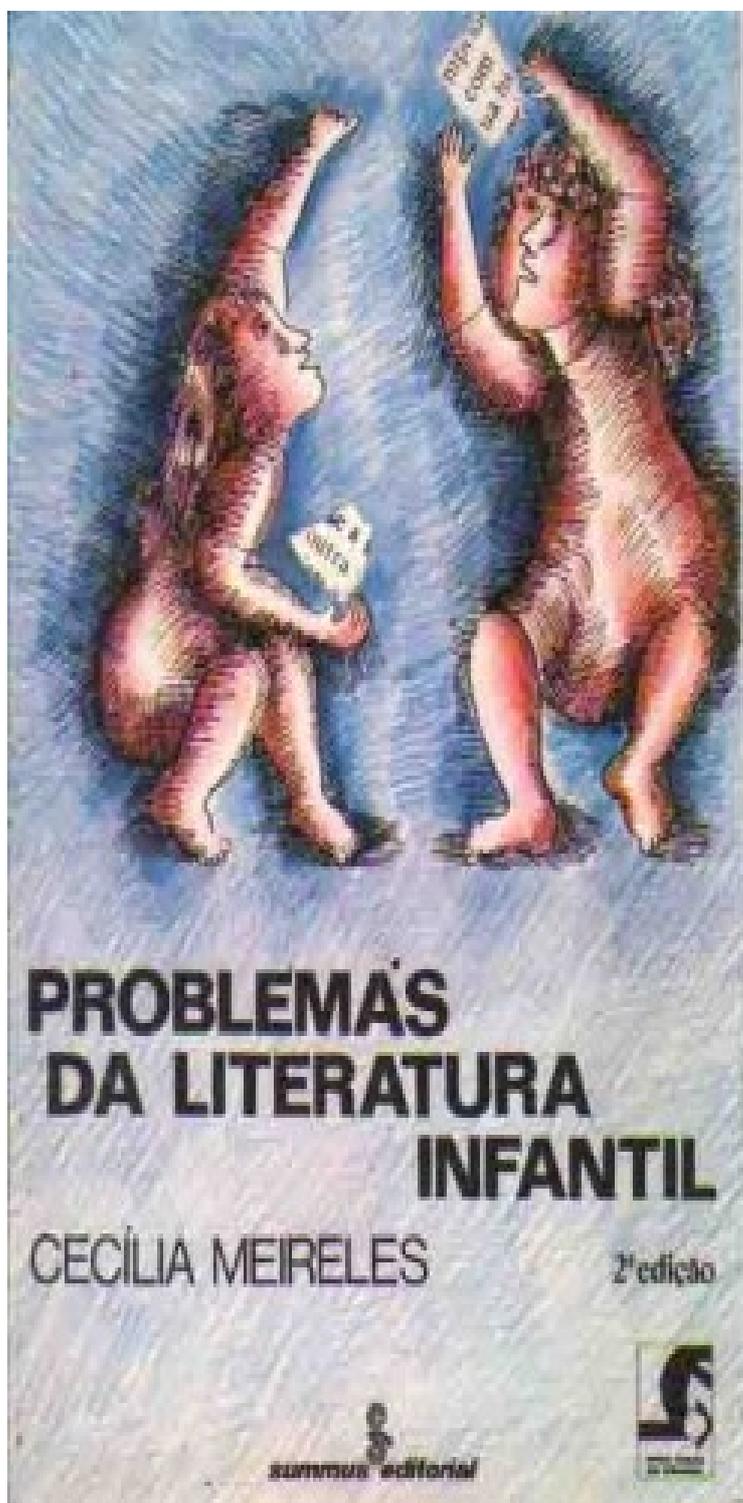
— * —

PROBLEMAS DA LITERATURA
INFANTIL

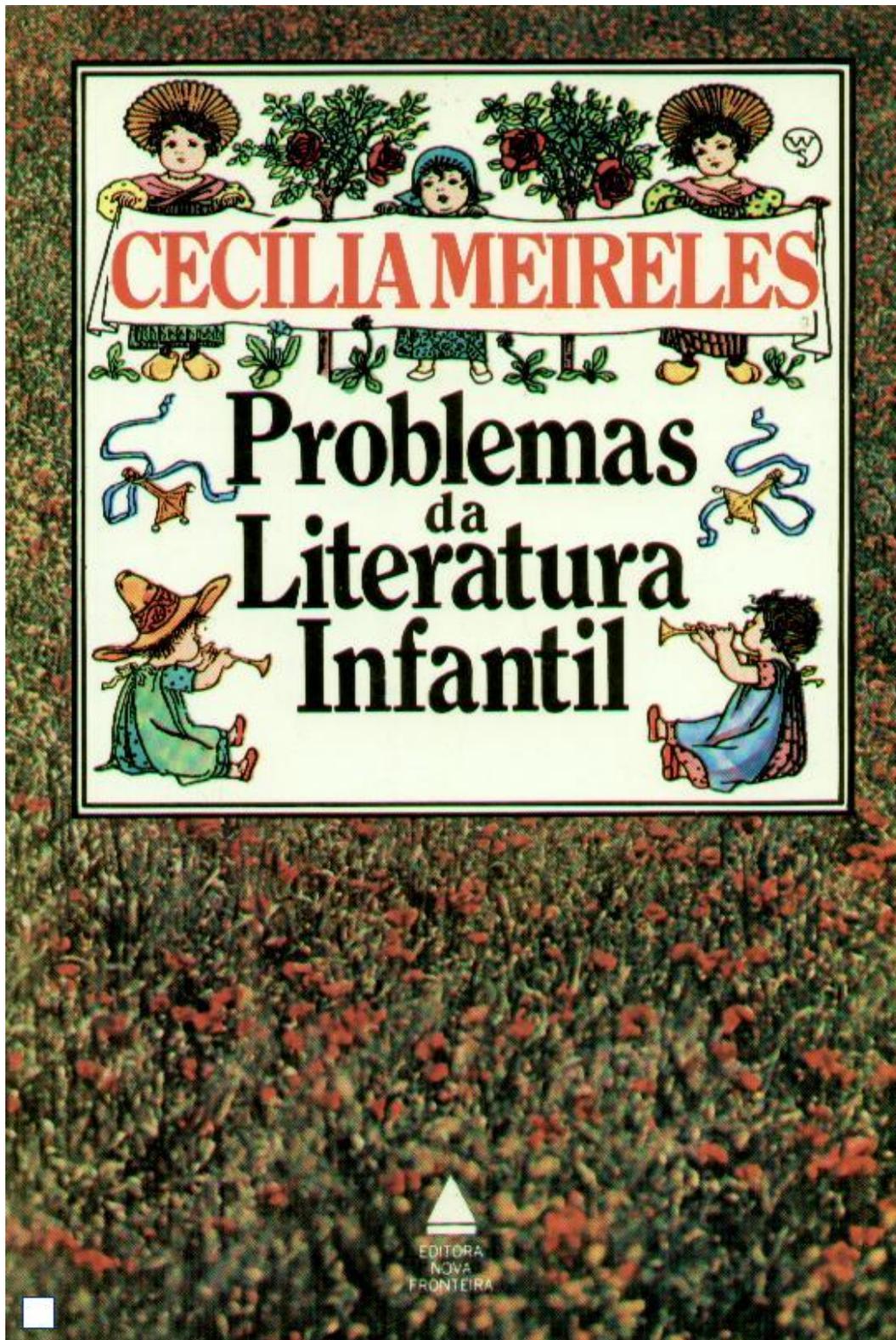
CECILIA MEIRELES

BELO HORIZONTE, 1951

Capa da segunda edição dos *Problemas da literatura infantil*



Capa da terceira edição do livro *Problemas da Literatura Infantil*



Contracapa da terceira edição

Problemas da literatura infantil, de Cecília Meireles, aborda alguns dos aspectos mais importantes de um gênero que só agora vem sendo encarado com a merecida consideração. Destinado a pais, professores e estudiosos do assunto, ele fala do conceito de livro infantil, sua qualidade, o velho hábito de ouvir histórias, as obras significantes e não, a exploração da riqueza do mundo interior da criança, o papel do herói e a biblioteca ideal, entre outros. Através deles, a autora delinea com nitidez os contornos de uma das mais ricas e complexas divisões da literatura.

ISBN 85-209-0871-3



9 788520 908716



EDITORA
NOVA
FRONTEIRA

SEMPRE
UM BOM
LIVRO

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Justificativa.....	1
1.2 Objetivos e questões de pesquisa.....	3
1.3 Fundamentos teóricos.....	8
1.4 Procedimentos metodológicos	13
2. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA OBRA “PROBLEMAS DA LITERATURA INFANTIL”	16
2.1 As elites dirigentes e os intelectuais na primeira metade do século XX.....	16
2.2 Eixos norteadores da literatura infantil no Brasil.....	18
2.3 Cecília Meireles: conflitos e militância educativa.....	23
3. DIMENSÕES DISCURSIVAS PARA A INVESTIGAÇÃO DOS <i>PROBLEMAS DE LITERATURA INFANTIL</i>.....	28
3.1 Paratopia: a escritora e o campo literário.....	28
3.2 Edições, capítulos e recortes discursivos.....	48
3.3 Autoralidade: o posicionamento de Cecília Meireles na produção discursiva dos <i>Problemas da literatura infantil</i>	54
3.4 Ethos discursivo.....	60
3.5 Oral e escrito: pontes e fronteiras.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
CRONOLOGIA BIBLIOGRÁFICA DE CECÍLIA MEIRELES.....	79

1. INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa

MEUS ENCONTROS COM CECÍLIA

Identifiquei-me com Cecília Meireles, por volta dos meus 12 anos de idade, não só com o trabalho sensível e cuidadoso dos seus poemas, mas também com as ilustrações dos livros de literatura infantil que publicou. Com o correr dos anos, fui estreitando os laços com a autora, explorando a dimensão oral dos seus poemas nas aulas de teatro. Mais tarde, na Graduação de Letras, descobri alguns aspectos pouco divulgados da sua vida. Ela fora personalidade atuante e participativa nos meios culturais da época em que viveu. Combativa como era, valia-se da imprensa para debater a implantação de um novo modelo educacional para o Brasil e, de forma muito corajosa, não se omitia e tecia crítica direta a Getúlio Vargas, então presidente do país. Na época, eu fazia estágio num jornal da minha cidade do interior de São Paulo. Cabia-me fazer reportagem sobre mulheres com profissões inusitadas e redigir a coluna “Profissão Mulher”. Nesse momento, tive sempre em mãos as *Crônicas da educação* em que Cecília tratava diversos temas como: a política educacional dos anos 1930; o folclore brasileiro e a literatura infantil; logo, porém despertou-me a curiosidade de saber o que ela escrevia *sobre* literatura infantil. Numa bibliografia encontrei um sugestivo título que atraiu minha atenção: *Problemas da literatura infantil*. Procurei o referido título nas livrarias e nada de encontrar. Fui localizar e adquirir a obra apenas num sebo virtual. Verifiquei posteriormente que só havia três edições do livro, o que me levou a pesquisar sobre a restrita circulação do livro. Dias depois, inteirei-me pela imprensa a respeito da polêmica que envolve os direitos autorais das obras de Cecília Meireles, por conta da falta de entendimento entre os herdeiros.

E o horizonte de estudos foi se ampliando para mim. Estagiei na Escola Aitiara, de pedagogia Waldorf, de Botucatu, em que fui convidada a atuar como professora de reforço escolar. Trabalhei com crianças no sentido de orientar individualmente alunos com dificuldades para escrever e ler em voz alta. Aplicava então alguns poemas e trava línguas da obra *Ou isto, ou aquilo*, de Cecília Meireles; ensinava gramática com a obra de Monteiro Lobato *Emília no país da gramática*. E assim, podia contribuir com a superação da dificuldade que cada criança apresentava com relação à expressão oral e escrita. A pedagogia Waldorf ensina que a criança, no segundo setênio (de 7 a 14 anos), em seu dia-

a-dia, necessita, fundamentalmente, de ritmo para aprender os conteúdos através de uma ligação com seus sentimentos. Dessa forma, o desenvolvimento do querer (atividade do fazer), do sentir (poesia, arte e música relacionadas ao tema que tocam interiormente a criança e estão de acordo com sua idade) proporciona o desenvolvimento do pensar. Nesse cenário, a Pedagogia Waldorf dá especial atenção para que sejam relacionados, pontos de vista científicos e estético-artísticos, com os aspectos relativos ao respeito profundo e à admiração ante o mundo. Num ambiente muito receptivo como o da Escola Waldorf, obtive excelentes resultados com as crianças, que passaram a ler em voz alta com desenvoltura e puderam ser integradas com a classe. Tudo isso foi uma rica experiência no sentido de relacionar aprendizagem escolar e literatura infantil.

Por outro lado, na Faculdade, com a Iniciação Científica eu buscava aprofundar meus conhecimentos sobre a escritora e começava minha primeira pesquisa sobre Cecília Meireles intitulada *Cecília Meireles: Poesia e militância educativa*, que foi apresentada no *Congresso de Iniciação Científica (CONIC)*.

Esses foram meus encontros com Cecília na arte literária e na realidade educacional.

Meu encontro seguinte foi com Cecília no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Inicialmente, pensava fazer uma dissertação de mestrado, mediante uma síntese das teorias lingüísticas, para abordar o livro *Problemas da literatura infantil*, abrangendo também uma diretriz de caráter artístico-científico, de acordo com a pedagogia Waldorf. Contudo, sob a orientação da Professora Doutora Maria Cecília Perez Souza-e-Silva entrei em contato com as proposições que Dominique Maingueneau imprime à Análise do discurso francesa (doravante AD). A Professora Cecília orientou-me no sentido de aplicar a AD, instrumento que me proporcionava uma concepção integrada da literatura e da linguística, além de me conceder uma ferramenta coerente de análise. Graças à participação junto aos pesquisadores no Grupo de Pesquisa ATELIER Linguagem e Trabalho, fui amadurecendo a idéia da importância da delimitação do tema e do corpus no trabalho de Mestrado. Dessa forma, os fundamentos foram se tornando mais consistentes para desenvolver a pesquisa. Devo acrescentar que achava original tratar da literatura infantil mediante a teoria que Dominique Maingueneau imprime à Análise do discurso. Uma pesquisa detalhada realizada na internet, através dos sites de busca

GOOGLE Acadêmico e nas bibliotecas da PUC-SP, USP, UNESP e UNICAMP, não registraram investigações que tratassem da obra *Problemas da literatura infantil* sob os fundamentos da Análise do Discurso, na perspectiva de Dominique Maingueneau. Reside aí umas das contribuições da presente pesquisa. A contribuição do trabalho é revelar o posicionamento de Cecília Meireles – escritora, professora e pedagoga – sobre literatura infantil num momento importante da história educacional brasileira em diálogo com outros posicionamentos. Dessa forma, pensamos tecer considerações sobre uma possível contribuição aos estudos e ao ensino da literatura infantil à luz da AD.

Hoje, pela natureza deste trabalho, talvez possa dizer que me considero numa posição paratópica entre linguística e literatura. Nessa dinâmica paradoxal, a própria condição de não me estabilizar justifica meu duplo pertencimento. E, assim, prossigo meus encontros com Cecília, à luz agora das projeções discursivas ensinadas por Dominique Maingueneau.

1.2 Objetivos e questões de pesquisa

A produção crítica em torno de Cecília Meireles poetisa já é bastante conhecida e difundida. O mesmo, contudo, não pode ser dito a respeito de Cecília Meireles conferencista, que permaneceu e permanece esquecida e incompreendida por gerações, fato este que se deve, em parte, mas não exclusivamente, à pouca divulgação daquelas obras que são frutos das conferências, no mercado editorial.

A obra analisada no presente trabalho *Problemas da literatura infantil* surgiu de três conferências proferidas, por Cecília Meireles, no curso de férias promovido pela Secretaria da Educação, em Belo Horizonte, em janeiro de 1949. Dirigidas a professores daquele estado, as conferências foram refundidas e reunidas, resultando em livro. A obra fundamentou-se na exposição dos grandes autores clássicos da literatura infantil: Irmãos Grimm, Charles Perrault, Julio Verne, entre outros.

A escolha para tratar dos blocos temáticos, que seguirão mais adiante, ocorreu, após a leitura do livro, com indagações da própria autora acerca do tema: A literatura infantil faz parte da literatura geral? Existe uma literatura infantil? Como caracterizá-la? Nesse

sentido, investigaremos o posicionamento de Cecília Meireles na produção discursiva dos *Problemas da literatura infantil*.

Em seguida, outro ponto que consideramos fundamental, por ser recorrente na obra, é a questão da literatura oral e escrita, no âmbito da literatura infantil. No que tange à literatura oral, a autora declara que, certamente, nem todos terão aberto livros na infância. Contudo, quem nunca terá ouvido uma lenda, uma fábula, um provérbio, uma adivinhação? E as canções de roda, ou de ninar?

Assim sendo, a função do livro infantil seria a de suprir a ausência dos antigos costumes dos contadores de história, do folclore, das canções de roda, e de todas essas necessidades que, nas palavras da autora, *a infância precisa para continuar criança*.

A preocupação geral e norteadora da obra é a discussão acerca da adequação da escolha das obras literárias para o público infantil, de acordo com o contexto histórico-cultural da época. Para inserir o leitor no universo do livro, elaboramos um breve resumo de cada capítulo:

Literatura Geral e Infantil abre a obra, colocando a questão da atividade intelectual manifestada por intermédio da palavra, implicando o domínio da literatura. Desse modo, não abrange, apenas, o que se encontra escrito, apesar de ser mais fácil de reconhecê-la pela associação que se estabelece entre “literatura” e “letras”. Nesse sentido, *a palavra pode ser apenas pronunciada. É o fato de usá-la, como forma de expressão, independente da escrita, o que designa o fenômeno literário* (MEIRELES, 1984, p.19). *O Livro Infantil*, por sua vez, cuja trama é composta de vários fatores, aparece como categoria de complexa classificação: os livros das disciplinas escolares, os livros de recreação que não são utilizados para aprendizagem formal. O livro sem palavra, chamado “álbum de gravura”, que apresenta comunicação visual pelo desenho, anterior às letras, é apontado como especial, pois é o único a que a criança tem acesso antes de aprender a ler. *O Livro que a Criança Prefere* expõe que a literatura não só exerce a função de passatempo, mas, principalmente, de “nutrição” intelectual. Dessa forma, sugere que a Crítica em relação ao livro infantil valorize as qualidades da formação humana. Sendo assim, o livro infantil deveria dar margem para o mistério, com o propósito de fazer a criança descobrir sua genealidade através de sua própria intuição. No *Panorama da Literatura Infantil*, declara que os livros que mais têm durado não dispunham de recursos de atração visual. Neles era a história que realmente seduzia – sem cartanagens vistosas, sem publicidade, sem os mil

recursos tipográficos. *Da Literatura Oral à Escrita* deixa claro que a literatura primitiva começa por ser utilitária. A princípio, utiliza a própria palavra como instrumento mágico. “Serve-se dela como elemento do ritual, compelindo a Natureza, por ordens ou súplicas, louvores ou encantações, a conceder-lhe o que mais importa, segundo as circunstâncias, ao bem-estar humano” (MEIRELES, 1984, p.47). Nesse sentido, torna-se recorrente a “nutrição” que representa o bem-estar humano, através do “alimento” literário. O livro vem suprir a ausência dos contadores de história, das canções de roda e de tudo que era contado e que, posteriormente, aprende-se através da leitura. *Antes do livro infantil* mostra que na literatura tradicional/ popular a função era nitidamente utilitária. O caráter pragmático aparece como o poder comunicativo e sugestivo da palavra, procurando transmitir a experiência já vivida. “Os gêneros literários surgem dessas primeiras provas, afeiçoando-se já à fluência das narrativas, ao ritmo do drama, matizando-se em lenda, resumindo-se no breve exemplo do provérbio, gerando todas as outras espécies literárias” (MEIRELES, 1984, p.53). Até as formas líricas se ressentem desse utilitarismo primitivo. As canções nascem para suavizar certos trabalhos; os acalantos buscam evitar más influências ou impedir que a criança extravie no sono; acrescenta-se a isso as canções de amor, as canções dançadas de caráter ritualístico. Não se pode pensar numa infância a começar logo com gramática e retórica: narrativas, mitos, fábulas e lendas, poesia, teatro e festas populares, jogos – tudo isso ocupa, no passado, o lugar que, em seguida, concedeu ao livro infantil. *O exemplo da moral* revela o ensinamento útil sob adorno ameno. Assim, o intuito do livro infantil é de moral prática, e o infante acredita na aprendizagem pelo exemplo. Em *Algumas experiências*, a autora distingue as narrativas dos tempos pagãos que visam apenas agradar, e a dos tempos cristãos, mais estreitamente interessadas em moralizar. A moral sempre ligada à moral do seu tempo com interesse no exemplo e no ensinamento. *A permanência da literatura oral* aborda o problema relacionado ao fato que nem todos teriam aberto livros na infância. Mas nem por isso deixaram de ter contato com a literatura infantil oral. Afinal quem não teria ouvido uma lenda, uma fábula, um provérbio, uma adivinhação ou uma narrativa? Nos *Aspectos da literatura infantil*, Cecília Meireles considera três casos de literatura infantil. O primeiro relaciona-se com a redação escrita das tradições orais – o que constitui a disciplina do folclore. O segundo refere-se ao livro que, escrito para determinada criança, passa depois para o uso geral como aconteceu com as “Fábulas”¹ de La Fontaine, “As aventuras de Telêmaco”, de Fénelon, e outros mais. Por

¹ As obras entre aspas foram mencionadas pela autora e não constituem capítulos do livro.

último, considera os livros que não são escritos para as crianças, mas que vieram a cair em suas mãos, e dos quais, depois, fizeram-se adaptações, reduções, visando tornar mais compreensível ou adequado para o público infantil. É o caso de Daniel Defoë ao escrever as “*Aventuras de Robison Crusóé*”. Em seguida, no capítulo intitulado *O livro infantil e não infantil*, sugere que ao invés de classificar o que se escreve para as crianças, considera mais importante o que a criança lê com agrado. Assim, só depois da experiência com a criança, é que se pode compreender as preferências literárias delas. *Alice no país das maravilhas* trata da singularidade desses livros que, construídos com elementos da realidade, são muito mais ricos e maravilhosos que qualquer história de fadas. Em *Outros livros*, evidencia-se que o milagre do livro está nas mãos do autor. Eis que, por vezes, um escritor brilhante, fluente e poético, tem a intenção de escrever para crianças, mas tudo se complica com a linguagem, os fatos, os pensamentos... e era uma vez um livro infantil. *Como fazer um livro infantil* coloca como questão norteadora do capítulo que o livro de literatura infantil é antes de tudo uma obra literária. “Se a criança desde cedo fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse de modo mais perfeito” (MEIRELES, 1984, p. 123). Na *Influência das primeiras leituras*, admite-se que a biografia dos grandes homens seja contribuição de significativo valor para a formação da criança. Não se trata somente de figuras criadas pela imaginação dos escritores, mas da trajetória de vida, de admiração e respeito, de pessoas reais. Em *Mas os tempos mudam*, surge a questão: se no livro infantil mora o exemplo que modelará o jovem leitor, que exemplo lhe devemos oferecer? Nesse sentido, não estamos livres das influências caóticas que, muitas vezes, dispersam o jovem leitor de obras com qualidade literária, obras estas que contribuirão para sua maturidade intelecto-moral. Em *Onde está o herói*, é exaltado o antigo papel dos heróis: bons, generosos, verdadeiros que alcançam a glória. Sendo assim, com outros exemplos, preocupa-se em levar à criança a lição de otimismo que é preciso cultivar, em todos os tempos. Quanto às *Bibliotecas infantis*, estas surgem como uma necessidade da época, que substituirá a literatura oral dos contadores de história. Por fim, a *Crise da literatura infantil* revela a pretensão da autora em unificar a literatura em uma chamada literatura universal.

A presente obra em análise consiste em uma composição de dezenove capítulos, cujo conteúdo optamos por dividir em dois blocos temáticos: a) Literatura infantil: caracterização; b) Relação entre literatura oral e escrita. Nessas condições, o objetivo desta

dissertação é investigar a obra *Problemas da literatura infantil* à luz da Análise do discurso francesa, na perspectiva desenvolvida por Dominique Maingueneau, para que sejam respondidas as seguintes questões de pesquisa:

1. Qual o posicionamento de Cecília Meireles, na produção discursiva dos *Problemas da literatura infantil*?
2. Qual o ethos discursivo da autora depreendido na obra *Problemas da literatura infantil*?
3. Segundo o conceito de paratopia, que lugar ocupa Cecília Meireles em relação ao contexto sócio-histórico da época?
4. De que forma o percurso do livro impresso *Problemas da literatura infantil* tem difusão e/ou restrição em sua circulação?
5. Qual a relação que Cecília Meireles estabelece entre o oral e o escritor no livro *Problemas da literatura infantil*?

Para atingir tais objetivos, temos como premissa norteadora que os *Problemas da literatura infantil* são reveladores da tensão discursiva entre as correntes do pensamento literário e educacional, na primeira metade do século XX, no Brasil. Essa tensão discursiva deriva das condições de produção da época da qual a obra faz parte. Numa noção ampla de interdiscurso, observamos que, pelo primado do interdiscurso sobre o discurso, a literatura infantil relaciona-se de forma interdiscursiva com a literatura geral. Torna-se, pois, importante recuperar as condições de produção, de circulação e de recepção do livro, para que sejam explicadas e confrontadas as questões da época em que viveu a autora. Com isso, esperamos expor as razões da sua ancoragem num espaço de conflitos culturais e ideológicos. É importante também entendermos melhor como ela geriu a trajetória da sua carreira e sua imagem pública. Através do ethos discursivo projetado na obra *Problemas da literatura infantil* depreenderemos a imagem que Cecília Meireles passa ao leitor, e

consequentemente revelaremos a forma como a autora trata os problemas da literatura infantil.

1.3 Fundamentos teóricos

A análise fundamenta-se, prioritariamente, na obra de Dominique Maingueneau, mais especificamente em alguns de seus livros, *Gênese dos discursos* (1984/2008a), que propõe uma concepção global de discurso; *Discurso Literário* (2005/2006), que analisa e interpreta textos literários a partir de princípios da Análise do Discurso; *O contexto da obra literária* (1993\2001) que tem como questão central a discussão que faz oscilar a condição do autor e do texto literário entre espaços paradoxais: o campo literário e a sociedade; *Análise de textos de comunicação* (1998/2008), que traz a marca da contemporaneidade pela natureza dos textos que analisa; e, ainda, de alguns artigos publicados em *Cenas da Enunciação* (2008b), que, partindo sempre da inseparabilidade do texto e do quadro social de sua produção e circulação, insiste na tese de que não há um plano central do discurso. *O Dicionário da análise do discurso* (2004\2008), organizado por esse autor e por Patrick Charaudeau, foi utilizado como uma ferramenta de consulta relacionada aos conceitos da AD.

Consideramos a seguir as teses fundamentais da Análise do Discurso que podem ser relacionadas com o presente estudo. Maingueneau (1984/2008a) apresenta o interdiscurso com o propósito da tríade: *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*. O *universo discursivo* representa o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada. Já o *campo discursivo* é o conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo, seja em confronto aberto, em aliança ou na forma de neutralidade aparente. E, por fim, o *espaço discursivo*, ou seja, o subconjunto que se extrai, constituído ao menos de dois posicionamentos discursivos, cuja correlação é considerada importante pelo analista. Duas noções conjugam-se entre si - o interdiscurso e a semântica global:

O interdiscurso precede o discurso. A unidade de análise pertinente é um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos (...) o interdiscurso é regido

por *um sistema de coerções semânticas globais* que abrange todo o conjunto dos planos discursivos: intertextualidade, vocabulário, tema, estatuto do enunciador e do coenunciador, modo de enunciação, aí compreendidos a cenografia e o ethos, e modo de coesão (MAINGUENEAU, 1984/2008a, p. 20-22).

Enquanto a interdiscursividade é constitutiva e, portanto, nem sempre deixa marcas na materialidade linguística, a *intertextualidade* deixa seus rastros por meio do *intertexto*, entendido como o conjunto de fragmentos efetivamente citados por um discurso (SOUZA E SILVA & ROCHA, 2009, p.10-15). Pode-se dizer que cada discurso constrói para si um passado específico, atribui-se certas filiações e recusa outras. Ao trabalho da memória discursiva no interior de um dado campo, Maingueneau (2008a) denomina *intertextualidade interna* e, em relação a outros campos, passíveis ou não de serem citados, *intertextualidade externa*.

Segundo o mesmo princípio de coerções semânticas, não há sentido em falar em *vocabulário* de tal ou qual discurso como se houvesse um léxico específico, mas sim em sentidos diferentes atribuídos a um mesmo item lexical por discursos diferentes, dependendo do posicionamento discursivo. O mesmo é válido para a noção de *tema*, (tomada aqui em sentido amplo: aquilo de que um discurso trata): a especificidade de um discurso se define não por seus *temas*, mas por sua formação discursiva. Também o *estatuto dos coenunciadores* e a *dêixis enunciativa* espácio-temporal dependem do posicionamento discursivo: cada discurso define o estatuto que o enunciador deve se conferir e o estatuto que ele confere a seu coenunciador para legitimar seu dizer. Esse processo tem duas dimensões, uma institucional e outra intertextual.

O enunciador, o coenunciador e a *dêixis* esta, *espacial e temporal*, são vistos, hoje, por Maingueneau no quadro de uma *cenografia enunciativa*, que abriga os coenunciadores do discurso, uma *topografia* e uma *cronografia*, respectivamente. O discurso se caracteriza também por uma “maneira de dizer” específica, um *modo de enunciação*, certo “tom”, uma “vocalidade”.

O *modo de coesão* tem a ver com a intradiscursividade, com o modo pelo qual um discurso constrói suas remissões internas, o que remete à teoria da anáfora discursiva e recobre fenômenos muito diversos, entre eles o do *recorte discursivo*, que atravessa as divisões em gêneros constituídos, e os *encadeamentos*, que ocorrem em um nível mais superficial: cada

discurso, a partir de suas coerções, tem um modo próprio de construir seus parágrafos, seus capítulos, sua forma de argumentar, de passar de um tema a outro.

Embora em *Gênese*, Maingueneau tenha apenas anunciado as noções de cenografia e ethos, ele as trabalha em várias de suas obras posteriores. Partindo do princípio de que *um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada* (MAINGUENEAU, 1998/2001, p. 85), o autor propõe a noção de cena de enunciação: o discurso pressupõe uma cena de enunciação para poder ser enunciado e, por sua vez, ele deve validá-la por sua própria enunciação. A cena de enunciação integra três outras cenas: englobante, genérica e cenografia. A cena englobante corresponde ao tipo de discurso (filosófico, literário, religioso etc). A cena genérica relaciona-se a gêneros de discursos particulares, a uma instituição discursiva (o editorial, o panfleto, o guia turístico etc). A cenografia é construída pelo próprio texto. Vejamos o que diz o autor:

Tomemos o exemplo de uma novela; a história pode ser contada de múltiplas maneiras: pode ser um marujo contando suas aventuras a um estrangeiro, um viajante que narra numa carta a um amigo algum episódio por que acaba de passar, um narrador invisível que participa de uma refeição e delega a narrativa a um conviva etc.(...) Em todos os casos, a cena na qual o leitor vê atribuído a si um lugar é uma cena narrativa construída pelo texto, uma “cenografia”. O leitor se vê assim apanhado numa espécie de armadilha, por que o texto lhe chega em primeiro lugar por meio de sua cenografia, não de sua cena englobante e de sua cena genérica, relegadas ao segundo plano, mas que na verdade constituem o quadro dessa enunciação. É nessa cenografia, que é tanto condição como produto da obra, que ao mesmo tempo está “na obra” e a constitui, que são validados os estatutos do enunciador e do co-enunciador, mas também o espaço (topografia) e o tempo (cronografia) a partir dos quais a enunciação se desenvolve (MAINGUENEAU, 2006, p.252).

Assim, a cenografia é revelada com base em vários índices localizáveis no texto ou no paratexto, mas não se espera que ela designe a si mesma. As noções de cenografia e ethos estão intimamente relacionadas. Por meio da enunciação, revela-se o ethos do enunciador, o qual está ligado à própria enunciação. O fato de um texto pertencer a um gênero de discurso ou a um posicionamento ideológico induz expectativas junto ao público, isto é,

configura-se como enunciação dirigida a um coenunciador que é preciso mobilizar, fazer aderir "fisicamente" a um universo de sentido.

Para designar a ação do ethos sobre o coenunciador, Maingueneau fala em incorporação, procedimento enunciativo que opera em três registros indissociáveis:

A enunciação leva o coenunciador a conferir um ethos ao enunciador, seu fiador, ela lhes *dá corpo*; o coenunciador *incorpora*, assimila, desse modo, um conjunto de esquemas que definem, pela maneira de habitar seu corpo, uma forma específica de se inscrever no mundo; essas duas primeiras incorporações permitem a constituição de um *corpo*, o da comunidade imaginária dos que comungam na adesão a um mesmo discurso (MAINGUENEAU, 1998/2001, p. 99-100).

Maingueneau (2001 e 2006) coloca a questão que a obra literária, ao contrário do que se pensava, não se destina à sociedade como um todo, mas a um setor limitado, considerado então como “campo”. O autor se constrói com a construção da própria obra.

Na dimensão discursiva para a investigação dos *Problemas da literatura infantil*, consideramos que “a noção de paratopia atribui um lugar no universo do discurso apreendido em sua globalidade” (MAINGUENEAU, 2010, P.158). O autor de um texto literário, na perspectiva do conceito de paratopia, é um indivíduo necessariamente descentrado e não tem o absoluto controle da situação. A condição social e a inserção problemática do autor no mundo são elementos a serem considerados de forma destacada. Na perspectiva da paratopia, parte-se da obra, mas interrogam-se as condições de produção. Sob este viés, a literatura joga num meio-termo, no qual ela não pode se fechar sobre si mesma, mas também não se confunde com qualquer outro tipo de enunciado ou discurso. A paratopia é a fonte criadora que se revela na obra literária, compreendida como uma enunciação no âmbito de um discurso literário. Para produzir enunciados reconhecidos como literários, é preciso apresentar-se como escritor, definir-se com relação às representações e aos comportamentos associados a essa condição.

Apesar de a obra literária em questão não ser propriamente um enunciado literário, mas uma reflexão sobre literatura parece-nos fundamental não separar o fato literário dos

posicionamentos assumidos para o autor. Assim sendo, Maingueneau (2006) afirma sobre posicionamento e “vida literária”:

Refletir sobre a emergência das obras é considerar o espaço que lhes dá sentido, o campo em que se constroem os posicionamentos: doutrinas, escolas e movimentos...Trata-se da construção de uma identidade enunciativa que é tanto “tomada de posição” como recorte de um território cujas fronteiras devem ser incessantemente redefinidas. Esses posicionamentos não são apenas doutrinas estéticas mais ou menos elaboradas; são indissociáveis das modalidades de sua existência social, do estatuto de seus autores, dos lugares e práticas que eles investem e que os investem (MAINGUENEAU, 2006, p.151).

Quanto às condições de produção trataremos o contexto sócio-histórico, a biografia da autora e o livro do surgimento à difusão no meio social. É importante esclarecer que o livro impresso passa por um ciclo de vida que se inicia com o autor e se prolonga pelo editor, pelo impressor, pelo distribuidor, pelo vendedor, até finalmente chegar ao leitor. Em cada edição, o livro percorre novamente o mesmo circuito, porém sujeito a novas tensões, movimentos, direções, instaurados por alterações em qualquer dos segmentos que compõem a cadeia entre autor e leitor. São diferentes livros - já que projetos editoriais são distintos - de uma obra originalmente pensada pelo autor, mas continuamente transformada no percurso de novas edições, mediada por outras editoras, exposta pelos vendedores para outros leitores e autorizada para publicação pelo autor ou por seus herdeiros.

Na questão da autorialidade, seguiremos as preposições de Foucault (2006), Maingueneau (2010) e Possenti (2009). Assim, consideraremos, tanto a relação autor e obra, quanto o posicionamento de Cecília Meireles na produção do discurso da crítica literária infantil. Tendo em vista que em 1949, a autora fora pioneira em organizar reflexões acerca da literatura para a infância.

Cumprido considerar que o autor de literatura é o enunciador de um texto literário. Assim, o autor é uma *categoria híbrida* que implica tanto o texto, quanto o mundo referenciado nesse mesmo texto. Nessa instância que enuncia, ao autor atribui-se-lhe um ethos, um posicionamento no campo literário, a responsabilidade do gênero e um estatuto histórico-social.

Há que se considerar também que o ethos discursivo resulta de uma interação de diversos fatores como o ethos pré-discursivo, o ethos discursivo (mostrado), e também de partes do texto em que o enunciador evoca sua própria enunciação (ethos dito). Nos *Problemas da literatura infantil*, o ethos será depreendido no ato da enunciação, isto é, na leitura do livro, levando em conta também uma investigação cuidadosa acerca do material lingüístico e do ambiente (sócio-histórico). Sendo assim, seguindo a distinção dos pragmatistas entre *mostrar* e *dizer*: o ethos discursivo de Cecília Meireles não é dito no enunciado e sim depreendido no ato de enunciação da leitura.

Além dos fundamentos da análise do discurso, buscamos subsídios nos trabalhos de Damiro (2007) e Oliveira (1988), tanto como suporte bibliográfico, quanto nos comentários acerca das trajetórias e dilemas de Cecília Meireles que explicam, entre vários outros aspectos, a difusão da produção em torno do tema educação/literatura infantil. Recorreremos também aos estudos de Araújo (1987, 2000), que trazem uma importante reflexão sobre as aspirações da época.

Os ensaios de Lajolo (1982; 1996) e Zilberman (1994; 2001), duas das maiores especialistas na área, constituem contribuição decisiva para o estudo da literatura infantil no Brasil. Destacamos dessas obras a gênese do gênero, o contexto histórico em que se desenvolve, assim como a relação da literatura infantil com a instituição escolar.

Para ampliar a base teórico-metodológica da pesquisa, consideramos a obra de Pécaut (1990), que investiga a convicção dos intelectuais brasileiros na vida social, pois tiveram importante papel na matriz de ideias que então surgiam e nas representações de que eram responsáveis, influenciando políticas educacionais.

1.4 Procedimentos metodológicos

A compatibilidade entre metodologia e quadro teórico será efetuada levando-se em conta os conceitos de literatura infantil depreendidos dos *Problemas da literatura infantil*, a partir dos subsídios teóricos da AD francesa. Assim sendo, à medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, esses referenciais foram testados. Para tanto, trabalhamos com as situações de produção do livro de Cecília Meireles e analisamos suas três edições. Para a presente pesquisa, decidimos referenciar a terceira edição, por trazer ilustrações, que consideramos fundamental, para a interpretação conjunta da obra. Assim, consideramos:

1. MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 1.ed. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1951.
2. MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 2.ed. São Paulo: Summus, 1979.
3. MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3.ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.

Incluimos textos de autores que reconhecidamente representam visão crítica e histórica sobre a literatura infantil para elucidar os pontos problematizados: Segundo Lajolo (1982; 1996) & Zilberman (1994; 2001) a literatura tem uma faceta concreta, com componentes históricos passíveis de recuperação e análise.

O conjunto de material de análise foi considerado, a partir de levantamento bibliográfico em revistas eletrônicas especializadas, sites de universidades, bem como outros sites que tenham credibilidade e seriedade científica comprovada. À medida que nossa pesquisa foi amadurecendo houve a necessidade de se estabelecerem outras fontes de coleta, conforme consta na bibliografia.

O método indiciário (GINZBURG, 2003) é adotado para investigar os detalhes da obra *Problemas da literatura infantil* que muitas vezes passam despercebidos. Dessa forma, nos embasamos nos indícios para qualificar o filtramento das interpretações. Tal método consiste em centrar a análise sobre os resíduos, considerados reveladores, porque constituem os momentos em que o controle do artista, ligado à tradição cultural, distende-se para dar lugar a traços puramente individuais. Dessa forma, as pistas permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível:

[...] a proposta de um método interpretativo centrado sobre resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, ‘baixos’ que forneciam a chave para aceder a produtos mais elevados do ser humano. (GINZBURG, 2003, p.150).

Dessa forma, esta pesquisa valoriza tanto o conjunto, quanto os detalhes, para analisar com rigor e perspicácia as minúcias do campo de estudo.

Finalmente, tecemos considerações sobre uma possível contribuição aos estudos e ao ensino da literatura infantil, como consequência de uma nova leitura dos *Problemas da literatura infantil*, a partir da fundamentação da AD francesa e das obras dos autores mencionados.

2. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA OBRA *PROBLEMAS DA LITERATURA INFANTIL*

2.1 As elites dirigentes e os intelectuais na primeira metade do século XX

A conjuntura que fez Getúlio Vargas ascender ao poder ficou conhecida como Revolução de 1930. Período marcado pelas transformações político-econômico-sociais, que se estende até 1937, ano do golpe de estado que dá início ao Estado Novo. É o momento histórico da constituição do liberalismo como ideologia no Brasil. O principal mérito da Revolução de 1930 foi ter guindado ao poder uma aliança heterogênea de correntes políticas e econômicas (MORAES, 2007). Foi, pois, nesse período conturbado, com dúvidas, incertezas e indefinições, que ocorreram grandes debates educacionais. No plano econômico, deixando um pouco de lado a tradição agrária, a indústria passou a ser o centro dinâmico da economia. Novas necessidades e exigências afetaram o campo educacional. Tudo isso aflora no *Manifesto à nação*, de Getúlio, ao indicar “três problemas fundamentais do Brasil dentro do qual está triangulado o seu progresso: sanear, educar e povoar” (VARGAS, 1934 apud MORAES, 2007, P. 28). Os rumos da educação do país estiveram na pauta da discussão de vários setores organizados da sociedade.

Os intelectuais, por sua vez, tiveram relevante papel no entretecer de idéias e nas concepções e representações que eram responsáveis por interpretações socialmente produzidas e divulgadas, influenciando políticas educacionais. Pécault (1990) analisa a atuação dos intelectuais brasileiros na primeira metade do século XX:

Os intelectuais dos anos 24-40 mostram-se preocupados sobretudo com o problema da identidade nacional e das instituições. Na sua perspectiva, já existia uma identidade nacional latente, confirmada pelas maneiras de ser, pelas solidariedades profundas e pelo folclore. Isto não bastava, porém, para que se pudesse considerar o povo brasileiro politicamente constituído. Apenas instituições adaptadas à “realidade” permitiriam que se alcançasse esse nível. Convinha, portanto, eliminar as instituições da República que, embora professando um liberalismo inspirado na ilusão de atingir a modernidade por imitação de modelos estrangeiros, opunham obstáculos à afirmação nacional. “Organizar” a nação, esta é a tarefa urgente, uma tarefa que cabe às elites (PÉCAUT, 1990, p. 14-15).

A escola representava uma instituição que permitiria organizar a nação, tarefa que caberia às elites políticas e culturais. Em outra passagem, fica evidente que as instituições do país passavam por um processo de transformação:

No Brasil dos anos 20, os projetos dos intelectuais eram inseparáveis da vontade de contribuir para fundamentar o cultural e o político de uma forma diferente. Tudo estava em jogo ao mesmo tempo. Instituição alguma escapou à necessidade de assumir uma nova legitimidade: tanto a Igreja como o Exército, tanto o estado como os estabelecimentos de ensino superior. A intervenção política dos intelectuais inseriu-se em uma conjuntura de recriação institucional. Em larga medida, o mesmo sucedeu nos anos 60.

A geração dos anos 25-40 não solicitou a mão protetora do Estado; ao contrário, mostrou-se disposta ao auxiliá-lo na construção da sociedade em bases racionais. Participando das funções públicas ou não, manteve uma linguagem que é a do poder. Ela proclamou, em alto e bom som, a sua vocação para a elite dirigente (PÉCAUT, 1990, p. 22).

Na década de 1930, após a divulgação do *Manifesto da Escola Nova* (1932), o movimento projeta-se no campo educacional do país. Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita, entre os seus vários signatários estavam Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo². A Nova Escola deveria ser implantada no país, como obra política da Revolução de 1930 e almejava tornar-se referência para a educação brasileira. A educação começava a ser entendida como um direito social insinuada no campo dos direitos civis. A influência do movimento se empenhou em dar novos rumos à educação. Questionando o tradicionalismo pedagógico e os combates da Igreja no seu confronto com o estabelecimento de novos modelos para a educação, torna-se evidente a diversidade de interesses que abrangia a educação escolarizada.

Nessa época vivia-se um momento de crescimento industrial urbano, e nesse contexto, um grupo de intelectuais brasileiros sentiu necessidade de preparar o país para acompanhar esse desenvolvimento. A educação era por eles percebida como o elemento-chave para promover a remodelação requerida. Inspirados nas idéias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, esses intelectuais viam num sistema

² Cf. LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Introdução ao estudo da escola nova*. 12a ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação nacional de material escolar, 1978.

estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação.

Para que as mudanças se efetivassem, urgia a reforma educacional estadual. É importante notar que o indício de escolanovismo relaciona-se com as figuras de Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927\1928); Francisco de Campos, em Minas Gerais (1927\1928) e Carneiro Leão, em Pernambuco (1928\1929). Em síntese, o projeto educacional envolvia, inicialmente, homens públicos, intelectuais e educadores. Nesse contexto, a literatura infantil teria um papel capital na escola: forjar um povo também é traçar uma cultura capaz de assegurar a sua unidade. Caberia, pois, aos intelectuais propor o sistema e a política educacional. Posteriormente, seriam substituídos pelos “técnicos” em escolarização, com notório declínio da influência dos intelectuais na concepção e execução das políticas públicas de educação.

2.2 Eixos norteadores da literatura infantil no Brasil

O histórico do gênero, literatura infantil, é fundamental para entender as bases do posicionamento de Cecília Meireles. Posicionar-se é colocar-se em relação a um lugar que, por uma obra, o autor se confere no campo. Quando um autor se volta para a literatura infantil, traça um percurso na esfera literária, afirmando-se como “autor de livros para crianças”. Essa escolha equivale igualmente a uma filiação. Assim, uma verificação fornece os indícios para a caracterização do gênero que não pode ser concebido sem a relação adulto\enunciador x criança\destinatário. Dessa forma, Zilberman & Lajolo (1994) explicam que a literatura infantil, tal qual hoje é entendida, não pôde surgir antes do fenômeno historicamente construído em torno do conceito de “infância”. A configuração diferenciada desta fase etária data de época recente. Para o homem anterior à Idade Moderna, que repartia com velhos e jovens as tarefas na lavoura e manufaturas, as divisões hoje conhecidas como infância ou adolescência inexistiam:

Na sociedade antiga, não havia a “infância”: nenhum espaço separado do “mundo adulto”. As crianças *trabalhavam e viviam junto com os adultos, testemunhavam os processos naturais da existência* (nascimento, doença, morte) participavam junto deles da *vida pública (política)*, nas festas, guerras, audiências, execuções, etc., tendo assim

seu lugar assegurado nas tradições culturais comuns: na narração de histórias, nos cantos, nos jogos. Somente quando a “infância” aparece enquanto instituição econômica e social surge também a “infância” no âmbito pedagógico-cultural, evitando-se “exigências” que anteriormente eram parte integrante da vida social e, portanto, obviedades.

É a ascensão da ideologia burguesa a partir do século 18 que modifica esta situação: promovendo a distinção entre setor privado e a vida pública, entre o mundo dos negócios e a família, provoca uma compartimentação na existência do indivíduo, tanto no âmbito horizontal, opondo casa e trabalho, como no vertical, separando a infância da idade adulta e relegando aquela à condição de etapa preparatória aos compromissos futuros. Promovendo a necessidade da formação pessoal de tipo profissionalizante, cognitivo e ético, a pedagogia encontra um lugar destacado no contexto da configuração e transmissão da ideologia burguesa.

Dentro deste panorama é que emerge a literatura infantil, contribuindo para a preparação da elite cultural, através da reutilização do material literário oriundo de duas fontes distintas e contrapostas: a adaptação dos clássicos e dos contos de fadas de proveniência folclórica (ZILBERMAN, 1994, p. 44, grifos da autora).

Nesse quadro da vida burguesa do século XVIII que valorizava a instituição familiar e a instituição escolar, professores e pedagogos foram os primeiros a escrever livros para criança (ZILBERMAN, 1994, p.13). Essas obras tinham certo caráter utilitário, por isso foram sempre considerados uma forma literária menor. E ainda hoje há quem considere a literatura infantil como gênero menor, quando comparada com a literatura para adulto.

A Literatura Infantil só chegou ao Brasil no final do século XIX. É importante frisar que a literatura oral prevaleceu até esse período com o misticismo e o folclore das culturas indígenas, africanas e européias. Só se pode falar em uma literatura especificamente infantil por volta do final do século XIX e início do século XX; muito embora, desde a implantação da Imprensa Régia³, em 1808, tenham surgido as primeiras publicações

³ A imprensa tem origem ligada ao período colonial, quando, em 1808, Dom João VI e a família Real portuguesa se instalaram no Brasil. Com o estabelecimento da administração portuguesa em terras brasileiras, surge a necessidade de divulgação de atos e normas proclamadas pelo rei, bem como a divulgação dos eventos e festas da Corte portuguesa. Assim, a impressão e circulação de jornais deixam de ser proibidas

destinadas às crianças. Porém, é nos fins do Século XIX que surgem os primeiros “livros de leitura”, escritos por educadores brasileiros, compostos por traduções e adaptações da Literatura europeia, a fim de serem disseminados nas escolas.

A literatura infantil e não infantil⁴ do país criava novas funções ao escritor, em vista da modernização. Dessa forma, a literatura se mostra ancorada na sociedade de sua época:

Os mesmos fatores que favoreciam a formação de uma literatura infantil brasileira afetavam igualmente as **manifestações literárias não-infantis**. Também elas eram marcadas pelo burburinho de modernização que, agitando o país, criava condições para que o escritor assumisse novas funções. A sua antiga e importante função de dar voz e forma à representação da unidade e identidade nacionais, acrescenta-se agora outra: criar e divulgar o discurso, os símbolos e as metáforas da nova imagem do País, comprometida com sua modernização (ZILBERMAN, 1986, p.16, grifo meu).

Assim, podemos entender melhor a necessidade de se produzir literatura para crianças, o que implica tornar distintos dois gêneros: a milenar literatura geral e a emergente literatura infantil.

Vale lembrar que o conservadorismo na literatura infantil (ZILBERMAN, 1986), em parte, pode ser atribuído ao modelo cívico-pedagógico; ou, por outro lado, ao “velho” padrão europeu no qual se inspirava a literatura infantil, já que eram os clássicos infantis europeus que forneciam o material para as adaptações e traduções que precederam a subsequente produção dos escritores brasileiros.

Zilberman (1986) considera a possibilidade de adaptação do acervo infantil europeu, para a realidade lingüística brasileira, indicando um movimento de nacionalização no qual se inseria a literatura brasileira, para as crianças, em seus primeiros momentos. Em outros

através da Carta Régia de 1808. Por se tratar de um jornal oficial que funcionava sob o regime de concessão e privilégios da Imprensa Régia, os conteúdos de suas publicações eram limitados às notícias de interesse do Estado.

⁴ Cecília Meireles (1984) utiliza os termos “literatura geral” e “literatura infantil”; Zilberman (1986), por sua vez, correlacionam as expressões “literatura não-infantil” e “literatura infantil”.

desdobramentos, essa nacionalização se transforma em nacionalismo. Nesse sentido, as autoras complementam:

De um lado, a literatura infantil se converte facilmente em instrumento de difusão das imagens de grandeza e modernidade que o País, através das formulações de suas classes dominantes, precisa difundir entre as classes médias ou aspirantes a elas no conjunto das camadas urbanas de sua população. De outro, inserida no bojo de uma corrente mais complexa de nacionalismo, a literatura infantil lança mão, para arregimentação de seu público, do culto cívico e do patriotismo como pretexto legitimador (ZILBERMAN, 1986, p.18).

Segundo Palo e Oliveira (1986), no contexto da literatura infantil, a função pedagógica implica a ação educativa do livro para a criança. De um lado, temos a relação comunicativa leitor-obra, que dirige e orienta o uso da informação; de outro, a cadeia de mediadores que interceptam a relação livro-criança: família, escola, biblioteca e o próprio mercado editorial, agentes controladores de usos que dificultam à criança a decisão e escolha do que e como ler. Extremamente pragmática, a função pedagógica tem em vista uma interferência sobre o universo do usuário, através do livro infantil, da ação de sua linguagem, servindo-se da força material que palavras e imagens possuem, como signos que são, de atuar na formação intelecto-moral da criança.

A escola e a literatura infantil refletem as mudanças que então ocorriam no Brasil. Por isso, desenvolvem-se no contexto de uma sociedade em fase de modernização:

É o que começa a acontecer entre nós a partir do final do século XIX, de modo que as histórias respectivas da instrução e do gênero literário para crianças articulam-se de maneira inseparável à história das transformações da sociedade nacional, fazendo parte dos rumos que esta escolhe. O modo de conceber a literatura infantil não deixou de se associar aos problemas da escola, começando pela reivindicação de material apropriado às crianças ou de crítica aos livros utilizados, de má qualidade ou de procedência portuguesa, conforme escreveram Sílvio Romero e, mais tarde, José Veríssimo (...). Além disso, grande parte dos escritores eram professores, como Carlos Jansen, que antecipa Pimentel. Sem contar, entretanto, com o patriocínio previamente

assegurado de uma editora, nem com o prestígio advindo do exercício da atividade jornalística, Jansen, para legitimar seu trabalho, solicitou a colaboração de intelectuais renomados, como Machado de Assis e Rui Barbosa (...). Outros escritores, ainda quando não produzindo livros didáticos propriamente ditos, tinham em vista o público escolar, conforme procederam Olavo Bilac, Manuel Bonfim ou Francisca Júlia (ZILBERMAN, 1986, p.250).

Dessa forma, podemos deduzir que a evolução histórica do gênero implica gradativa tomada de posição dos autores de literatura geral, no sentido de se inserirem na literatura infantil.

Verificamos que, na literatura clássica, o mundo infantil não se sobressai. Com a estética romântica, que é uma estética burguesa, a criança entra em cena nas obras literárias. Contudo, os grandes escritores, por conta da sua formação erudita, liam as mesmas obras, na infância e na vida adulta:

Curiosas, essas antigas leituras! Curiosas, essas antigas crianças! Mme. Roland, embebida nas *Vidas ilustres*, de Plutarco; Rousseau, entusiasmado com os episódios romanescos de *L'Astrée*, o livro de Honoré d'Urfé, que foi a grande moda do século XVII, e do qual dizia também La Fontaine: “Étant petit garçon, je lisais son Roman, Et je le lis encore, ayant La barbe grise”. Eis, em duas linhas do poeta, a definição de um livro que servia à vida toda de um homem daquele tempo, da infância à velhice.

No passado, é comum verem-se livros usados indistintamente pelos adultos e pelas crianças. Como Goethe, e apesar da distância de dois séculos, é Ovídio um dos primeiros autores lidos por Montaigne (MEIRELES, 1984, p.41-2).

Como se nota na citação anterior, o livro era considerado para a vida inteira, independente da distinção adulto-infantil. O desdobramento das questões acerca da literatura infantil mostra que esse gênero literário por muito tempo ficou voltado para um segundo plano, posto que regido por norma adulta direcionava as suas formas de expressão destinadas às crianças.

Este tipo de arte com a palavra divide-se entre uma aptidão poética e um apelo externo do adulto à doutrinação da criança, patenteia-se sua inscrição social que não deixa de ser também a de toda a literatura. É nesta medida que ressurge a validade de uma

reflexão crítica sobre sua natureza, pois representa, de um lado, a interrogação sobre os vínculos ideológicos da manifestação artística (no que colabora com a Teoria Literária) e, de outro, o desvelamento de um dos processos – espelhando, portanto, os demais – de dominação da infância (no que colabora com sua emancipação) (ZILBERMAN, 1994, P.10).

Zilberman (1994) faz ver que a literatura infantil está cercada de enganos e preconceitos que, ao mesmo tempo em que a diminuem intelectualmente, impedem uma investigação que ponha em evidência sua validade estética e seu fundamento ideológico.

2.3 Cecília Meireles: conflitos e militância educativa

O histórico da produção de Cecília Meireles abrange os mais diversos gêneros que resultaram em livro: poemas infantis, *Ou isto ou aquilo*; conferências para professores, *Problemas da literatura infantil*; tradução, *As mil e uma noites*; tese, *O Espírito Vitorioso*, com a qual concorreu à cadeira de literatura da Escola Normal. Atuou também como redatora na primeira fase da revista *Festa*, e foi jornalista – colunista e cronista – nos jornais *Diário de notícia* e *A nação*; em *Batuque, samba e macumba*, expressou-se ainda como ilustradora de desenhos folclóricos.

Nascida em 7 de novembro de 1901, na Tijuca, Rio de Janeiro, desde a infância, Cecília fixava seu interesse pela palavra. “Quando eu ainda não sabia ler, brincava com livros, e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo. Sempre me foi muito fácil compor cantigas para os brinquedos; e, desde a escola primária, fazia versos – o que não quer dizer que escrevesse poesia” (MEIRELES, 1983, p.62). Já na adolescência tinha paixão pelo Oriente, não da visão estereotipada do Oriente, mas dos estudos orientais, da história, da língua e da filosofia. Vale lembrar que esse orientalismo teria grande significado em toda sua vida.

Em 1917, diplomou-se pela Escola Normal do Largo do Estácio, e passou a exercer o magistério primário em escolas oficiais do antigo Distrito Federal.

Após a estréia na Literatura com a obra *Espectros* (1919), dedica-se intensamente à educação, desenvolvendo, além da docência e da militância política em jornais brasileiros,

uma ação pedagógica não-formal junto à criança brasileira por meio da literatura infantil. Em 1924, Cecília publica *Criança meu amor*, obra inicial do gênero infantil.

Um ponto fundamental da vida da escritora é a participação no grupo de escritores da chamada “corrente espiritualista” do Rio de Janeiro que defendia a tradição e a universalidade. Exerceu a função de editora da revista *Festa*, mas desligou-se do grupo em 1927. A revista divulgava novo conceito de arte moderna, baseado na renovação e valorização do espírito e não na ruptura antropofágica, defendida por Oswald de Andrade.

Em 1928, prestou concurso para lecionar na Escola Normal do Distrito Federal com a tese *Espírito Vitorioso* em que fazia defesa de um ensino humanístico. Cecília, na *Explicação prévia*, dos *Problemas da literatura infantil* usa o termo “humanismo infantil” para expressar uma aspiração da seguinte forma: “(...) a da organização mundial de uma biblioteca infantil, que aparelhasse a infância de todos os países para uma unificação de cultura, nas bases do que se poderia muito marginalmente chamar um humanismo infantil”. Na *esperança de que, se todas as crianças se entendessem, talvez os homens não se hostilizassem* (MEIRELES, 1984, p. 16). Podemos dizer que o ensino humanístico, assim proposto, é um ensino clássico no mais amplo sentido, fundamentado na tradição da cultura ocidental e oriental. Nesse contexto, para Cecília Meireles, cabia formar o homem novo, configurado pelo humanismo universal. Como preconizava Francisco Campos: “a questão capital cujo vulto reclama esforços correspondentes à envergadura e proposição do seu tamanho, é sem contestação, a do ensino primário” (MORAES, 2007, p.68).

A partir dos anos 1930, Cecília Meireles vai se tornando personalidade atuante, tanto nos círculos literários, quanto no cenário educacional. No contexto da Era Vargas, buscavam-se novos parâmetros para a educação da criança e a escola era vista como uma parceira da literatura no projeto de modernização da sociedade brasileira.

Em 1931, a autora realizou um inquérito a respeito da leitura das crianças para o Departamento de Educação do então Distrito Federal, que será publicado dois anos depois. No ano seguinte, Cecília Meireles estava entre as signatárias do Manifesto dos Pioneiros, da Escola Nova. Ao lado de eminentes educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e, mais do que isso,

participou ativamente das discussões a respeito da sua implantação. A proposta dos intelectuais nesse manifesto era de construção de um Brasil moderno. No ano seguinte, participou da gestão de Anísio Teixeira na diretoria de instrução pública. O então chamado curso primário, hoje conhecido como séries iniciais do Ensino Fundamental, é eleito como principal problema nacional da educação. A introdução do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova assim hierarquiza os problemas da nação:

(...) nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas, ou da produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo da riqueza de uma sociedade (JORNAL DIÁRIO DE NOTÍCIAS – PÁGINAS DA EDUCAÇÃO – *Manifesto dos pioneiros da educação nova* – 19/3/1932).

Graças à atuação de Cecília Meireles, foi criada, em 1934, a primeira biblioteca infantil do Rio de Janeiro e do Brasil, que funcionou durante quatro anos, no espaço de leitura conhecido como Pavilhão Mourisco.

Com a aspiração da organização mundial de uma Biblioteca Infantil, que aparelhasse a infância de todos os países para uma unificação de cultura, nas bases do que se poderia chamar, segundo Cecília Meireles (1984), de um “humanismo infantil”, a biblioteca infantil do Pavilhão Mourisco (1934-1937) foi um lugar de incentivo e de disseminação cultural. Constituíam-se num espaço atraente para as crianças, tanto pelo seu aspecto físico, com estantes de altura apropriada e acessível às mãos e olhos das crianças, quanto pela possibilidade de frequência, sem o acompanhamento de adultos. Era algo inovador para a época. Numa pesquisa da referida biblioteca, foi feito um inquérito para 1.500 crianças, contendo questionários com 12 perguntas, para avaliar seu interesse literário.

Nos “Comentários” das “Páginas da Educação”, Cecília dedicou reflexões sobre a literatura para as crianças, apontando a falta de livros destinados à “alma infantil”. A

biblioteca, para Cecília, era um espaço de passatempo, busca de conhecimento e formação. Podemos hoje dizer que, no livro *Problemas da literatura infantil*, encontramos determinadas ideias, a respeito do livro para criança, que certamente tiveram origem no trabalho que ela desenvolveu na Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco.

Por outro lado, naquela época, o clima político tornava-se cada vez mais tenso no mundo e no Brasil. Em alguns países da Europa, queimavam-se livros e aqui se iniciava o fechamento de bibliotecas. A censura alegava existência de livros comunistas, prejudiciais à educação do povo, com o objetivo de eliminar qualquer forma literária que fosse contra a ideologia dominante.

Com a saída de Anísio Teixeira, em 1935, a Biblioteca Infantil começou a passar por dificuldades. Em 19 de outubro de 1937, o centro foi invadido e fechado pelo interventor do Distrito Federal, Henrique Dosdworth. A grande motivação alegada para o fechamento da Biblioteca foi o fato de possuir, em suas estantes, livros de “teor comunista”, segundo a avaliação das autoridades. E, como exemplo de publicação subversiva, apreendeu-se o livro “As aventuras de Tom Sawyer”, de Mark Twain. Cecília Meireles argumentou em ofício de 25 de outubro de 1937, que o livro em questão havia sido enviado pela Biblioteca Nacional de Educação. Inclusive garantia que tratava-se de um clássico da literatura infantil mundial, reverenciado nos Estados Unidos, Inglaterra, França e até mesmo na Itália fascista de Mussolini. (PIMENTA, 2001, apud, MORAES, 2007, p.137-8). Dessa forma, o Index Librorum Prohibitorum chegou à Biblioteca Infantil e Cecília não obteve resposta aos seus argumentos, o silêncio manteve fechada a biblioteca.

Em 1937, em parceria com o médico Josué de Castro, publica *A festa das letras*⁵. Obra poética cujos textos obedecem à sequência de um abecedário e desenvolvem a temática alimentação e saúde.

Desde 1936 até 1938, lecionou Literatura Luso-Brasileira e Técnica e Crítica Literária no Distrito Federal. A universidade criada em 1935, por Anísio Teixeira, foi incorporada em 1939, pela Universidade do Brasil. Essa incorporação significou o encerramento de um

⁵ O termo *nutrição* pode ter relação com o contexto da publicação “A festa das letras”, da série “Alimentação”, da Editora Globo, em 1937, quando então se entendia a alfabetização associada a uma vida saudável relacionada com saúde, alimentação e higiene. Assim sendo, nutrição pode assumir o sentido figurado de vigor ou fortalecimento intelectual.

projeto universitário inovador. Em seguida, publica *Rute e Alberto resolveram ser turistas* (1939), livro que trabalha, a partir de situações narradas, o conhecimento histórico e geográfico por meio das aventuras das crianças-personagens na cidade do Rio de Janeiro. Ainda em 1939, trabalhou como jornalista para o *Observador Econômico e Financeiro*. Em 1949, a autora publicou *Rui: pequena história de uma grande vida*. Nesse mesmo ano, proferiu conferências, em Belo Horizonte, com temas acerca da literatura infantil, curso promovido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Essas conferências, posteriormente, deram origem à primeira edição, dos *Problemas da literatura infantil*, em 1951. Em seguida, aposentou-se como diretora de escola. Depois de quase dez anos de pesquisa, em 1953 publica o *Romanceiro da Inconfidência*. Em 1964, publicou a sua grande obra poética do gênero infantil: *Ou isto ou aquilo*. Vale lembrar ainda que *O estudante empírico* foi escrito em 1960, mas só foi publicado em 1974.

Faleceu em 9 de novembro de 1964, no Rio de Janeiro.

3. DIMENSÕES DISCURSIVAS PARA A INVESTIGAÇÃO DOS PROBLEMAS DA LITERATURA INFANTIL

3.1 Paratopia: a escritora e o campo literário

Maingueneau (1993\2001; 2005\2006; 2010) projeta imagens espaciais (topia, paratopia, campo literário) e teatrais (cena de enunciação, cena genérica, cena englobante) como metáforas para explicar o discurso em geral e o discurso literário.

O conceito de paratopia foi introduzido por volta de 1995. A paratopia é a fonte criadora que se revela na obra literária compreendida como uma enunciação, no âmbito de um discurso literário. Para produzir enunciados reconhecidos como literários, é preciso apresentar-se como escritor, definir-se com relação às representações e aos comportamentos associados a essa condição. O processo paratópico está integrado a um processo criador, elaborado por meio de uma atividade de criação enunciativa. Trata-se, pois, de uma produção textual que se revela por meio das cenas de enunciação. “É importante atribuir um lugar no universo do discurso apreendido em sua globalidade” (MAINGUENEAU, 2010, P.158). Buscando compreender o caminho que Dominique Maingueneau percorreu, para gerar o ponto de vista da paratopia, seguiremos o percurso pela divisão temática, através das obras que o autor trata o conceito. Maingueneau (2001) na “Introdução” apresenta as múltiplas pesquisas que relacionam a obra literária com a configuração histórica da qual ela emerge, ou seja: “A filologia no século XIX, Marxismo e o Estruturalismo”. Em Maingueneau (2006), o plano da obra apresenta o tópico “Condições de uma análise do discurso literário” que inclui, entre outros, “Para além da filologia”, “A abordagem marxista, Estruturalismo e a nova crítica”. A nosso ver, a idéia das condições de uma análise do discurso literário (Filologia, Crítica marxista e Estruturalismo) são pesquisas historicamente distintas que, de certa forma, convergem na formulação do conceito de paratopia. Desse modo os três referidos conceitos, como serão vistos adiante, são considerados introdutórios pelo plano de composição das obras de Maingueneau (2001; 2006).

De maneira geral, a filologia é o estudo da língua e dos documentos que servem para documentá-la. Na cultura ocidental, em Alexandria, já havia uma escola “filológica” e esse

termo vinculou-se, sobretudo ao movimento criado por Friedrich August Wolf, que prossegue até os dias de hoje. Na filologia as questões linguísticas abordadas aparecem, sobretudo, na comparação de textos de diferentes épocas, na determinação da língua peculiar de cada autor, na decifração e explicação inscritas numa língua arcaica ou obscura. Em termos literários a filologia revela-se da seguinte forma:

Essencialmente com os gramáticos alexandrinos que se começa a refletir sobre a relação entre um texto literário e o contexto histórico no qual ele surgiu. Como a erosão das formas linguísticas e as transformações da sociedade grega havia aos poucos tornados opacos alguns textos antigos e prestigiosos, em particular as obras de Homero, a filologia tinha por objetivo restituí-los à consciência dos contemporâneos por meio da análise de manuscritos e da investigação histórica (MAINGUENEAU, 2006, p. 13).

A importância de considerar o caráter filológico no estudo da obra literária aparece na implicação da obra e de seu contexto, ou seja, nos vestígios da data, de local de surgimento, do gênero, de sua forma primitiva, entre outras indagações como: trata-se de um fragmento de romance, crônica? Quando e por que foi escrito? Dessa forma, considera-se o texto e seu contexto histórico.

Nesse sentido, a filologia concebe a obra de arte como uma totalidade fechada, sem outra finalidade que não ela mesma. De acordo com Maingueneau (2001), a obra literária atrai uma espécie de “ideologia espontânea” dos criadores e dos amadores, que os conduz a perceber as obras independentemente de qualquer inserção histórica, a ver no processo criador um confronto solitário entre a consciência e a língua, a consciência e o mundo.

Na linha desta pesquisa, considerando a visão de mundo singular que Cecília Meireles revela na obra *Problemas da literatura infantil* vale apontar que “a literatura não é apenas um meio que a consciência tomaria emprestado para se exprimir, é também um ato que implica instituições, define um regime enunciativo e papéis específicos dentro de uma sociedade” (MAINGUENEAU, 200, p.7).

Em busca de aproximar a coerência da teoria marxista com o desenvolvimento literário do trabalho, não procuramos na obra *Problemas da literatura infantil*, somente, elementos de coesão, mas principalmente os índices das contradições das bases materiais que os produzem. A escola vista como o aparelho ideológico de Estado dominante legitima a obra literária, assim como a coloca em circulação e articula com a aprendizagem da língua.

Na metáfora marxista do edifício social, a base econômica é chamada de infra-estrutura, e as instâncias político-jurídicas e ideológicas são denominadas superestrutura. Nessa linha de pensamento, também se projeta o caso literário: “A abordagem marxista “clássica” considera literatura como um elemento da “super-estrutura”, As obras devem ser lidas como um “reflexo” ideológico, portanto deformado, de uma instância que lhe é exterior e que a determina: a luta de classes” (MAINGUENEAU, 2001, p. 7, grifo do autor).

Althusser levanta a necessidade de se considerar que a infra-estrutura determina a superestrutura do edifício, portanto, esta só pode ser concebida como uma reprodução do modo de produção, uma vez que é por este determinada. Ao mesmo tempo, por uma “ação de retorno” da superestrutura sobre a infraestrutura, a ideologia acaba por perpetuar a base econômica que a sustenta. Nesse sentido é que se pode reconhecer o fundamento estruturalista de Althusser, na medida em que a infraestrutura determina a superestrutura e é ao mesmo tempo perpetuada por ela, como um sistema cuja circularidade faz com que seu funcionamento recaia sobre si mesmo (MUSSALIM, 2011, p. 104).

O conceito marxista permite investigar os efeitos ideológicos que a literatura produz e o modo segundo o qual ela os produz. O desenvolvimento literário é inseparável do “aparelho ideológico do estado” que é a escola, visto que o aparelho ideológico é lugar de contradição e não exprime uma totalidade.

As análises propriamente estruturalistas, por sua vez, conforme Maingueneau (2001) não relacionam o texto com a consciência do autor, nem mesmo com sua inscrição sócio-histórica, mas pretendem prendê-lo em sua “imanência”, ou seja, no caráter interno do texto.

A visão estruturalista projeta a necessidade de pensar o texto de imediato como sistema: “Não é este ou aquele detalhe da obra que se deve relacionar com este ou aquele fato

histórico, mas uma *estrutura* textual com uma *estrutura* não textual. Antes de relacionar a obra com um contexto, deve-se compreender seu funcionamento” (MAINGUENEAU, 2001, p. 14, grifos do autor).

O fluxo estruturalista procura mostrar que cada elemento da língua só adquire um valor quando se relaciona com o todo de que faz parte. Para Mussalim (2011) a autonomia da linguagem é reconhecida na conjuntura estruturalista: “Devido ao recorte que as teorias estruturalistas da linguagem fazem de seu objeto de estudo - a língua -, torna-se possível estudá-la a partir de regularidades e, portanto, apreendê-la na sua totalidade, já que as influências externas, geradoras de irregularidades, não afetam o sistema por não serem consideradas como parte da estrutura” (MUSSALIM, 2011, P.102).

Quando se fala de discurso que possui um estatuto paratópico, recorre-se a propriedades discursivas, isto é, propriedades que não estão fundadas em critérios estritamente lingüísticos, psicossociológicos, biográficos, estruturalistas, sociais, históricos e literários. A paratopia é uma proposta de integração do lingüístico (filológico, estruturalista); psicossociológico (psicológico e social); biográfico (vida do autor); estruturalista (o texto como imanência); social (o artista como marginal, como expressão de uma classe social); histórico (texto e contexto histórico); literário (estética literária).

A lógica e a dinâmica entre a situação da literatura e a sociedade é muito complexa. É importante integrar todas essas dimensões, há uma inscrição do texto literário no contexto da sociedade. A língua, o espaço, o tema, o gênero, a interdiscursividade e as marcas do autor transformam o texto literário em discurso literário.

A paratopia é um dos critérios da criatividade literária ou a gênese constitutiva do discurso literário. Um escritor exprime, ao mesmo tempo, a si mesmo e a sociedade. Por isso, no contexto da obra literária não se considera somente a sociedade em sua globalidade, mas, conforme Maingueneau (2001) *em primeiro lugar o campo literário obedece a regras específicas*, e assim declara:

Longe de enunciar num solo institucional neutro e estável, *o escritor alimenta sua obra com o caráter radicalmente problemático de sua própria pertinência ao campo literário e à sociedade.*

A pertinência ao campo literário não é, portanto, a ausência de qualquer lugar, mas antes uma negociação difícil entre o lugar e o não-lugar, uma localização parasitária, que vive da própria impossibilidade de se estabilizar. Essa localidade paradoxal vamos chamá-la de paratopia (MAINGUENEAU, 2001, p.27-8, grifo do autor).

Assim, o *não-lugar* é o traço fundamental da paratopia. Numa proposta de esquematizar o conceito trataremos a negociação entre o *lugar* e o *não-lugar* da seguinte forma:

PARATOPIA (“fora do comum”, original, periférico, criativo, cultura literária, transgressão social, não-lugar)
--

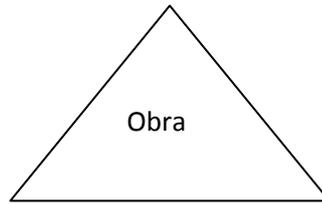
↑ ↓

TOPIA (Lugar comum, clichê, prosaico, centro, sociedade, cultura oficial, ideologia dominante, lugar)

Dessa forma vimos que a paratopia encontra-se no “fora do comum”, ao mesmo tempo que para constituir-se parte do lugar comum. *Nessas condições, somos naturalmente levados a estabelecer uma distinção implícita entre os discursos paratópicos – os discursos contituíntes – e os discursos “tópicos”, isto é, o restante da produção discursiva da sociedade* (Maingueneau, 2010, p.161, grifo do autor). A paratopia revela a obra pela qual o escritor se materializa através de uma atividade de criação e de enunciação.

Assim, a proposta seguinte que apresentaremos é a dinâmica da paratopia do escritor: a gestão da enunciação, da biografia e da sociedade.

Interdiscurso/ atividade de
enunciação criativa



Escritor (biografia)

Sociedade (história)

Dessa forma, a obra não está fora de seu contexto biográfico, não é um reflexo de eventos independentes dela. Da mesma maneira que a literatura participa da sociedade que ela supostamente representa, a obra participa da vida do escritor.

Maingueneau (2001) explica que a situação paratópica do escritor leva-o a identificar-se com todos aqueles que parecem escapar às linhas de divisão da sociedade: boêmios, mas também judeus, mulheres, palhaços, aventureiros, índios da América... De acordo com as circunstâncias, basta que na sociedade se crie uma estrutura paratópica para que a criação literária seja atraída para a sua órbita. M. Bakhtin mostrou desse modo o importante papel que a contracultura “carnavalesca”, que pela “zombaria” visava subverter a cultura oficial, desempenhou para a criação literária. Os extravasamentos pontuais da festa dos loucos, assim como a literatura que nela se apóia, não têm realmente um lugar designado na sociedade, tiraram sua força de sua marginalidade.

Completando o conceito, no sentido de considerar o excêntrico, o atípico, o marginal, Dominique Mangueneau (2006) observa que se toda paratopia minimamente expressa o pertencimento e o não pertencimento, a impossível inclusão em uma “topia”, podemos classificar os tipos de paratopia que um produtor de discurso constituinte é suscetível de explorar. A paratopia pode assumir a forma de alguém que *se encontra em um lugar que não é o seu*, que se desloca *de um lugar para o outro sem se fixar* ou que não encontra um lugar; igualmente afasta esse alguém de um grupo (paratopia de identidade), de um lugar

(paratopia espacial) ou de um momento (paratopia temporal). Acrescentem-se ainda as paratopias lingüísticas, cruciais para o discurso literário, que caracteriza aquele que enuncia em uma língua considerada como não sendo, de certo modo, sua língua.

O CASO CECÍLIA MEIRELES

Os trabalhos de sociologia da literatura fundamentados em Pierre Bourdieu destacam que a produção de obras literárias *não devem ser diretamente relacionadas à sociedade considerada em sua globalidade, mas a um setor bem limitado daquela sociedade que, que no século XIX tomou a forma de um “campo” que obedece a regras específicas* (MAINGUENEAU, 2010, p. 49).

Há, pois, um paradoxo no campo literário: os tópicos valorizados positivamente por determinadas fontes enunciativas podem ser valorizados negativamente pelas fontes discursivas da alteridade⁶. Assim, como veremos adiante, no conjunto de discursos que interagem na conjuntura literária brasileira dos anos 1930, as formações discursivas apresentavam-se de forma contrastiva, isto é, estavam sincronicamente em concorrência no campo discursivo.

Quando alguém se inscreve no projeto da análise do discurso, não pode se contentar em raciocinar em termos de atores, de posições e de lutas pela autoridade. É preciso traduzir isso em termos de identidade enunciativa. É por isso que nos anos 1970 fui levado a transpor o campo de Bourdieu em “campo discursivo”, considerado como um espaço no interior do qual interagem diferentes “posicionamentos”, fontes de enunciados que devem assumir os embates impostos pela natureza do campo, definindo e legitimando seu próprio lugar de enunciação. Esse campo discursivo, onde os diversos posicionamentos estéticos investem cada um à sua maneira gêneros de textos e variedades lingüísticas, não é uma estrutura estática, mas um jogo de equilíbrio instável. Os diversos posicionamentos estão em relação de concorrência em sentido amplo, isto é, sua delimitação recíproca não passa necessariamente por um confronto aberto (MAINGUENEAU, 2001).

⁶ Conceito de alteridade, segundo Charaudeau e Maingueneau (2008), serve para definir o ser em uma relação que é fundamentada pela diferença. Na análise do discurso a alteridade designa o princípio que funda o ato da linguagem (como os princípios de influência, de regulação e de relevância).

A noção de “posicionamento” (doutrina, escola, teoria, partido, tendência...) é muito pobre; ela implica apenas que relacionamos os enunciados a diversas identidades enunciativas que se definem umas às outras. Esse é um tema recorrente da análise do discurso francesa: a unidade de análise pertinente não é o discurso em si, mas o sistema de relação com outros discursos por meio do qual ele se constitui e se mantém (MAINGUENEAU, 2010, p. 50, grifo do autor).

No campo, entendido como uma dimensão da instituição literária, Maingueneau (2006) considera também uma rede de aparelhos ideológicos na constituição de escritores e públicos. Pensamos que, na literatura infantil, escritores e público estabelecem contratos genéricos, nos quais interferem livreiros e editores como mediadores e intérpretes e avaliadores legítimos que são os professores, no espaço institucional da escola.

Na lógica discursiva, fica evidente que sem localização não há instituição que permita gerar e legitimar a produção de obras literárias, mas sem deslocamento não há constituição. Por isso, o produtor do discurso constituinte está a *gerir uma posição insustentável, segundo as regras de uma economia paradoxal na qual se trata de, em um mesmo movimento, eliminar e preservar uma exclusão que é simultaneamente o conteúdo e o motor de sua criação* (MAINGUENEAU, 2010, p.161, grifo do autor). A paratopia é criativa no sentido em que expressa a condição e a produção do próprio processo criador que se atualiza na obra e contribui para a constituição do discurso literário. O prefixo “para” sugere reflexões a respeito de relações “deslocadas, paradoxais, marginais, periféricas” que o discurso mantém com o lugar comum, abrindo possibilidades para a categoria dos dissidentes, excluídos e incompreendidos. Assim, inicialmente, Cecília situa-se na condição de “deslocada”, no sentido de separar-se do lugar comum da cultura brasileira, nos anos de 1930.

O conceito de paratopia coloca a problemática do lugar da literatura no campo sócio-discursivo, isso equivale a expor as relações de Cecília Meireles com a instituição literária da época em que viveu. Pensamos que a dimensão heurística do conceito de paratopia amplia consideravelmente o alcance da crítica e da teoria literária, uma vez que pode explicar dialogicamente, tanto as virtudes que consagraram a escritora, quanto as críticas que então convergiam para ela.

A partir da problemática do não-lugar, como traço fundamental da paratopia, passamos agora a tratar do caso particular de Cecília Meireles. Sua imersão no campo literário parece legitimar-se precisamente por um não-lugar e desta condição emerge a própria identidade da escritora que *articula uma dialética incessante: negar-se obsessivamente pela multiplicidade existencial. Interessa-se pela variação do ser, a surpresa da variedade mesmo* (MEIRELES, 2010, p. 16). Assim, sua enunciação constitui-se através da impossibilidade de se lhe atribuir um verdadeiro lugar no espaço literário.

A paratopia manifesta-se nos mais diversos níveis de atuação de Cecília Meireles: educadora, poetisa, jornalista, conferencista, folclorista e absorve sua existência, de modo que define sua gênese, a partir de uma posição “deslocada” que a caracteriza e que corresponde a um movimento flutuante, periférico. Fixar-se pontualmente seria um gesto que a manteria estática num cenário em que havia disputas, conflitos e contradições, não só nas bases conceituais do Modernismo brasileiro que se dividia entre a corrente espiritualista⁷ da Revista Festa, na qual a autora exerceu a função de redatora, e o grupo paulista, que pregava a ruptura com a tradição clássica, como também no próprio movimento escolanovista. Da mesma forma, estabelecer-se seria cair no lugar comum, na mera reprodução dos discursos então em voga. *Um campo discursivo não é uma estrutura estável, mas uma dinâmica em equilíbrio instável* (MAINGUENEAU, 2006, p. 90). Considerando, pois, as múltiplas facetas da autora que ocupava diferentes posições no processo de produção literária, e levando em conta também o sentido geral da sua obra, por conta do seu posicionamento no campo discursivo, podemos reconhecer pelo menos quatro traços que definem sua condição paratópica que lhe estão associados dinamicamente entre si: a feminilidade, a identidade, o deslocamento e a língua.

A FEMINILIDADE

Trataremos, inicialmente, sem nos limitarmos aos dados biográficos e ao princípio estruturalista da imanência do texto literário, como Cecília Meireles, com o traço de feminilidade, cria suas próprias condições de produção e ganha espaço no cenário cultural

⁷ Corrente espiritualista (Rio de Janeiro), defendia a tradição do mistério, a herança simbolista, a conciliação do passado com o futuro e a universalidade temática; foi o grupo da revista Festa, integrado por Cecília Meireles, Augusto Frederico Schmidt e Tasso da Silveira, entre outros.

brasileiro, construindo sua imagem de autora que, ao longo da sua vida, e, mesmo postumamente, sofrerá alterações. Poder-se-ia dizer que ela captava a mudança de mentalidade social nos avanços das conquistas da mulher. Cecília, figura feminina, no ambiente autoritário dos anos 30, em que predominava a supremacia masculina no âmbito cultural e político era tida como uma figura deslocada (fora do centro do poder masculino).

Oportuno lembrar o aparelho jurídico discriminatório em que a mulher brasileira ganhou o direito de votar nas eleições nacionais por meio do Código Eleitoral Provisório, de 24 de fevereiro de 1932. Mesmo assim, a conquista não foi completa. O código permitia apenas que mulheres casadas (com autorização do marido), viúvas e solteiras com renda própria pudessem votar. As restrições ao pleno exercício do voto feminino só foram eliminadas no Código Eleitoral de 1934. No entanto, o código não tornava obrigatório o voto feminino. Apenas o masculino. O voto feminino, sem restrições, só passou a ser obrigatório em 1946. Esses dados por si só são indicadores das imposições a que estava sujeita a mulher brasileira. Nesse cenário, uma escritora é tolerada como um objeto ornamental, uma figura decorativa, algo raro, excepcional. No entanto, Cecília Meireles transcendia esses parâmetros reducionistas do determinismo social que colocava a mulher em segundo plano, ao tomar posição pública e emergir no campo sócio-literário com a tríplice atuação de poetisa, educadora e jornalista.

Embora houvesse a predominância do ser masculino na sociedade, a escritora trilhou caminho não-conformista, foi pioneira, inovadora, participou dos grandes debates educacionais daquele conflituoso momento histórico, procurando ocupar um espaço vital nos círculos da intelectualidade brasileira. Por isso tudo, tornou-se uma figura incompreendida nos meios culturais do seu tempo. É verdade que nos movimentos educacionais tinha razão de ser, enquanto professora (*Criança meu amor*, publicado, em 1924, foi adotado nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro e, em 1937, assinaria o Manifesto dos Pioneiros). O mesmo, contudo, não pode ser dito a respeito da sua inserção nos círculos do jornalismo e da literatura, campos eminentemente masculinos, onde teoricamente não tinha lugar nem razão de ser.

Nessa perspectiva, é preciso lembrar que, *em 1930, houve no Brasil um grande surto de esperança em torno da educação, o que a levou a empenhar-se ativamente nesse*

movimento de renovação, participando das reformas e dirigindo, no Diário de Notícias, de 1930 a 1934, uma página diária dedicada aos assuntos de ensino (MEIRELES, 1983, p.63). Assim, era uma das intelectuais mais participativas da sua época.

Notável exceção por conta de sua feminilidade, Cecília Meireles passa a assinar a coluna “Comentários”, no jornal de maior circulação do país, responsável pela formação de um importante segmento da opinião pública, *O Diário de Notícias*, em que foi a primeira mulher a se tornar redatora do jornal, despontando como voz que reivindicava a implantação do modelo da Escola Nova. E, num contexto mais amplo, acreditava que defendia os ideais revolucionários de 1930:

Toda revolução traz em si uma ideologia educacional, ainda que latente. A Revolução de outubro trouxe-a no próprio programa que divulgou, e que só pode ter realidade mediante uma transformação, operada, nos elementos do presente, por seleção violenta, e, no futuro, por uma orientação já anteriormente esboçada na Reforma do Distrito Federal (MEIRELES, 2001, p. 19).

Suas opiniões como jornalista não poupavam crítica a Getúlio Vargas, a quem chamava “Sr. Ditador”, por acreditar que o então presidente do país desviara-se dos princípios da Revolução de 30. Posicionava-se a favor da escola laica, fato que resultou em contenda contra o ensino religioso. Nesse combate anticlerical, Tristão de Ataíde associava a tendência escolanovista com o comunismo.

Era, pois, uma aguerrida intelectual que abria caminho em mais de uma frente de batalha, relacionando a prática literária, educacional e jornalística, o que era suficiente para lhe traçar o perfil de subversiva. Como afirma Maingueneau (2006, p.127): *Tal como o artista, a mulher pertence à sociedade sem lhe pertencer de fato: tanto para ele como para ela, a inserção só pode ter caráter paratópico. Eles ocupam lugares, mas sempre vão além deles, sem, no entanto ser cidadãos de algum “outro lugar”*. Na paratopia feminina, Meireles estava fazendo uma transição de paradigmas: de uma posição parasitária, tolerada, para uma posição parcialmente emancipada, sem contudo se fixar.

Maingueneau (2006, p. 127, 128) demonstra que *uma das figuras femininas através da qual se mostrou com mais força, no século XIX, a embreagem paratópica é*

incontestavelmente a mulher fatal (...) O artista, mulher, o boêmio, o saltimbanco ameaçam a estabilidade de um mundo tópico; sua rejeição deve reforçar a coesão da sociedade. Tanto que a faceta de jornalista irreverente será gradativamente apagada da imagem de Cecília Meireles e riscada de inúmeras versões biográficas da autora e das edições de manuais de literatura para o Ensino Médio. Havia, pois, naquele período, dificuldade e mesmo resistência para uma mulher assumir-se publicamente como jornalista que contestava certos valores estabelecidos pelo poder político então vigente. E mais: uma jornalista que abordava questões de política educacional, a exemplo de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que representavam o pensamento renovador na escola brasileira. Cecília acreditava no poder transformador da Educação, razão pela qual, ao conquistar um espaço na imprensa, promovia verdadeira campanha de esclarecimento da opinião pública a respeito da Reforma educacional.

Após o período de militância jornalística, com o reconhecimento da sua obra poética, é redefinida com o estereótipo de “musa⁸”, sua imagem pública mais visível que, na verdade, vai perdurar até os dias atuais. Fica, pois, na periferia do discurso, seu histórico de jornalista engajada nos debates a respeito da formação cultural para o povo mediante a educação. Contudo, a imagem póstuma da autora evoluirá através dos tempos. Pesquisas universitárias mais recentes fazem existir novamente a imagem da jornalista combativa e da educadora militante.

A feminilidade é um traço paratópico que contribui decisivamente para a gênese constitutiva do discurso literário de Cecília Meireles. Assim, o processo criativo torna-se radicalmente ambíguo pela sua própria natureza paratópica. É no interstício, na falha, numa posição intervalar⁹ pouco cômoda de uma ordem social que separa o campo masculino do campo feminino que a autora faz emergir sua identidade deslocada, afastada de uma postura social padronizada.

⁸ Encontramos denominações como *musa contra o ditador*; *musa diáfana*, fluida e etérea (Cf. Lamego, 1996a).

⁹ Há um estudo que revela o aspecto da intersecção das raízes simbolistas com o movimento modernista, situando Cecília Meireles num lugar intervalar no contexto literário brasileiro (Cf. Anjos, 1996).

A IDENTIDADE

A intersecção manifesta-se na medida em que Cecília ocupa posição não simétrica no Modernismo brasileiro decorrente da Semana de 1922. Assim, sua própria identidade torna-se instável no campo literário, o que nos leva a repensar a trajetória existencial da escritora, afrouxando alguns nós que parte da crítica quer tornar cegos, no sentido de taxar e classificá-la exclusivamente pelos padrões das tendências literárias.

Primeiramente, vale ressaltar que uma das teses fundamentais da AD francesa é, sem dúvida, o primado do interdiscurso sobre o discurso. Nesse sentido, o “*interdiscurso*” é também um espaço discursivo, um conjunto de discursos (de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos) que mantêm relações de delimitação recíproca uns com os outros. Assim para Courtine (1981:54), o interdiscurso é uma articulação contraditória de formações discursivas que se referem a formações ideológicas antagônicas (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008, p.286).

Considerando as possibilidades do espaço literário que se abria para a autora que despontava, seu biógrafo Darcy Damasceno, bem focaliza o momento de conflito: *Seu aparecimento coincide com a eclosão do movimento modernista, do qual pretenderam aqueles escritores representar uma tendência, malgrado a diversidade de pontos de vista no enfocamento do fenômeno literário por parte dos grupos concorrentes* (MEIRELES, 1983, p.13).

No paradigma paratópico de identidade, Cecília Meireles situa-se numa intersecção do campo literário, entre a facção carioca que tinha seus fundamentos nas raízes simbolistas e na tradição literária e o grupo paulistano que proclamava radical ruptura com os padrões estéticos vigentes na época. É desde os anos 1920, pois, que ela constrói o espaço de sua obra nessa intersecção entre formações discursivas antagônicas. Paradoxalmente, sua enunciação se constitui através da impossibilidade de se inscrever num verdadeiro lugar.

Cecília Meireles surge para a literatura brasileira em 1922, apresentada pelo grupo de escritores católicos que, entre 1919 e 1927, através das revistas *Árvore Nova*, *Terra de Sol e Festa*, defendia a renovação de nossas letras na base do equilíbrio e do

pensamento filosófico. Seu aparecimento coincide com a eclosão do movimento modernista, do qual pretenderam aqueles escritores representar uma tendência, malgrado a diversidade de pontos de vista no enfoque do fenômeno literário por parte dos grupos concorrentes (MEIRELES, 1983, p. 13).

A aproximação entre Cecília Meireles e os jovens congregados em torno de Tasso da Silveira e Andrade Murici, embora não implicando compromisso de ordem doutrinária, delineava a feição espiritual de sua arte, inspirada em elevado misticismo, e acentuava a comunhão de juízos literários, expressa na admiração por Cruz e Souza e os poetas simbolistas. Num dos editoriais de *Festa* caracterizou Tasso da Silveira os ideais da confraria:

Os da corrente espiritualista (que eu preferia chamassem *totalista*) não encontrarão, talvez, tão viva correspondência no consciente popular. E isto porque o pensamento que os orienta já significa uma elaboração superior do espírito filosófico, a que só pequeno escol intelectual pôde atingir. Eles querem, também, a expressão virgem e luminosa de nossa alma profunda, afirmada perante os outros povos como uma realidade digna de existir. Mas as indicações mais altas das virtualidades íntimas dessa alma pretendem eles bebê-las na fonte viva da tradição. E, além disso, consideram a realidade brasileira integrada na realidade universal, co-participando dessa perene permuta de forças interiores entre os povos, que faz a complexa grandeza do mundo de nossos dias (MEIRELES, 1983, p. 13).

Delimitavam-se as linhas de um quadro conceitual em que o *pensamento filosófico, tradição e universalidade, contrariavam o liberalismo de ideias, a ruptura do passado literário e o caráter nacionalizante do movimento modernista* (MEIRELES, 1983, p. 13). Pensamento filosófico, tradição e universalidade seriam traços semânticos evidentes das condições e da produção do processo criador de Cecília Meireles.

Por outro lado, na corrente modernista oposta, Mussalim (2008) considera o revisionismo:

Os modernistas se posicionam como revisionistas e adotam atitudes de antagonismo ao passado, ao realismo, às escolas românticas, parnasianas, regionalistas. Em meio a toda polêmica que suscitam, ainda divulgam os valores modernos, quer nacionais quer

estrangeiros, oferecendo ao público informações sobre o que seja a nova estética: publicam nos jornais trechos traduzidos de autores estrangeiros, bem como poesias e trechos de romances de autores modernos brasileiros (...) (MUSSALIM, 2008, p.74).

Nos círculos modernistas oriundos das vanguardas europeias, a proposta era associar o progresso tecnológico e científico com a literatura. A ordem do dia do Futurismo e do Dadaísmo era colocar o passado como alvo da crítica demolidora, negando os valores até então instituídos. Arte-antiarte.

Emergindo através das tensões do campo literário, a identidade criadora está associada a determinadas comunidades, “tribos”, nações em que se evidenciam determinados modos de sociabilidade. Conforme afirma Maingueneau: *Como foi dito, ainda que a obra literária tenha a pretensão de ser universal, sua emergência é um fenômeno fundamentalmente local, e ela só se constitui por meio das normas e relações de força dos lugares em que surge. É nesses lugares que ocorrem verdadeiramente as relações entre o escritor e a sociedade, o escritor e sua obra, a obra e a sociedade* (MAINGUENEAU, 2006, p 94).

Cecília posicionava-se na intersecção das correntes antagônicas do Modernismo que circulavam na época. Nessa dialética de inclusão/exclusão, a poetisa afasta-se dessas correntes modernistas ao mesmo tempo que legitima e preserva essa posição intervalar, onde constrói sua identidade:

Por todas as tão diversas conceituações e experiências de poesias que aparecem no movimento literário brasileiro do Modernismo para cá, Cecília Meireles tem passado, não exatamente incólume, mas demonstrando firme resistência passiva a qualquer adesão passiva. Ela é desses artistas que tiram seu ouro onde o encontram, escolhendo por si, com rara independência. E seria este o maior traço de sua personalidade, o ecletismo, se ainda não fosse maior o misterioso acerto, dom raro com que ela se conserva sempre dentro da mais íntima e verdadeira poesia (MARIO DE ANDRADE, Fortuna crítica In: Meireles, 1983, p.37).

Assim, Cecília Meireles constrói o território da sua obra por meio dessa intersecção entre os grupos modernistas, *seguindo as regras de uma economia paradoxal em que se tinha de, num mesmo movimento, reduzir e preservar uma exclusão que era o conteúdo e o*

motor de sua criação (MAINGUENEAU, 2006, p.108/9). Foi a forma pessoal que Cecília Meireles escolheu para se vincular ao exercício da literatura de sua época.

O DESLOCAMENTO

Cecília Meireles nasceu no Rio de Janeiro, a 7 de novembro de 1901 e morreu na mesma cidade, no dia 9 de novembro de 1964. Por parte de mãe tinha descendência açoriana, Ilha de São Miguel. O pai faleceu três meses antes do nascimento da filha, e a mãe viria a falecer quando Cecília contava três anos de idade. Foi criada pela avó materna, D. Jacinta Garcia Benevides, de origem açoriana:

Sempre gostei muito de livros e, além dos livros escolares, li os de histórias infantis, e os de adultos: mas estes não me pareciam tão interessantes, a não ser, talvez, *Os três Mosqueteiros*, numa edição monumental, muito ilustrada, que fora de meu avô. Aquilo era uma história que não acabava nunca; e acho que esse era o seu principal encanto para mim. Descobri o *Dicionário*, uma das invenções mais simples e mais formidáveis e também achei que era um livro maravilhoso, por muitas razões.

Mas, se antes de saber ler já gostava de brincar com livros, antes de brincar com livros gostava de ouvir histórias. Minha pajem uma escura de obscura Pedrina, que sobrevivera (embora não por muitos anos) à onda de sucessivas mortes que arrebatou toda a minha família, foi a companheira mágica da minha infância. Ela sabia muito do folclore do Brasil, e não só contava histórias, mas dramatizava-as, cantava, dançava, e sabia adivinhações cantigas, fábulas, etc (MEIRELES, 1983, p.60-1).

Examinando a atividade pela qual Cecília Meireles abre sua frente no campo literário, devemos considerar o ano de 1934 em que se amplia sua intersecção existencial por conta da viagem que realiza a Portugal. Como observa Maingueneau (2010, p.52) “O campo é o espaço em que se definem as trajetórias efetivas dos escritores, que estão constantemente reajustando suas estratégias em função da maneira como evolui sua posição”. E a evolução da posição de Cecília Meireles ia consolidando o factual histórico do que foi considerado uma dissidência nas letras brasileiras.

Em 1922, casara-se com Fernando Correia Dias, artista plástico português, conceituado no Brasil e em Portugal, que trabalhara com Fernando Pessoa e Almada Negreiros. Muito bem

relacionado com a intelectualidade portuguesa, foi quem introduziu Cecília Meireles nos meios literários da terra de Camões. Essa viagem deveu-se ao convite que partiu da poetisa Fernanda de Castro, esposa do Ministro da Propaganda daquele país, Antonio Ferro, para proferir uma série de conferências na Universidade de Coimbra e em Lisboa. Havia então um clima de expectativa por parte dos intelectuais e educadores, para um intercâmbio de experiências e implantação de projetos comuns às duas nações. Vale lembrar que o Acordo Ortográfico entre os dois países, em 1930, foi aprovado, mas não foi posto em prática. Na educação havia interesse dos professores portugueses em solicitar relatos do que Cecília vinha desenvolvendo no Distrito Federal, centrados nas diretrizes da Escola Nova. E foi assim que a circunstância de aproximação entre esses dois pólos da língua portuguesa materializou-se na figura de Meireles.

A necessidade de aproximação dos dois polos continentais da língua portuguesa concretizou-se de forma peculiar na figura de Cecília Meireles. A autora preencheu um espaço vazio nas relações luso-brasileiras, contribuindo para um intercâmbio literário e educacional entre os países. Esse intercâmbio de ideias proporcionou a circulação bibliográfica entre os escritores representativos daquele momento histórico dos dois povos. Ela parecia entender que o Brasil precisava expandir suas relações com Portugal e com outros povos do mundo. Decorrente de seu deslocamento a Portugal ficou evidente a presença de ideias escolanovistas brasileiros na terra lusitana. Além do mais, Cecília Meireles teceu uma rede de relações com os intelectuais de Portugal, rede esta que se estenderia aos países do continente americano e a outras partes do mundo, cabendo aqui um paralelo com Gabriela Mistral¹⁰, professora primária chilena que se tornou a primeira escritora do continente a ganhar Prêmio Nobel de Literatura. Da mesma forma, surgiram muitas publicações, entre as quais a revista “Atlântico” torna-se emblemática pelo próprio título do oceano que numa imagem paratópica está a unir/separar dois continentes.

O fato é que talvez, até hoje, ninguém tenha desempenhado melhor o papel de aproximar o pensamento pedagógico e a atividade literária brasileira e portuguesa como o fez Cecília

¹⁰ Há um paralelo a ser traçado com a chilena Gabriela Mistral com quem Cecília Meireles se encontrou e manteve contatos. Igualmente poeta, educadora/conferencista, Prêmio Nobel de literatura, em 1945, figura de destaque internacional, que viajou por vários países do mundo, em cargos diplomáticos e como representante cultural da Organização das Nações Unidas (ONU).

Meireles. Torna-se interessante uma visão de fora do Brasil, para explicar a inserção da autora no âmbito da intelectualidade portuguesa:

É um fato, que muito nos apraz, a prontidão com que a crítica portuguesa descobriu e compreendeu a obra de Cecília Meireles, antecipando-se à crítica brasileira, sem que para isso tenha contribuído significativamente o fator biográfico de ser ela descendente de açorianos e casada com um português.

Não tomou consciência do seu valor João Ribeiro, quando em 1929 rejeitava a autora de *O espírito vitorioso* no concurso para a Cadeira de Literatura da Escola Normal do Distrito Federal, nem deu pelo despontar do novo astro do firmamento da poesia brasileira Agrippino Grieco, que, na *Evolução da Poesia Brasileira* (1932), achava a jovem poetisa pouco original, vacilante entre o Parnasianismo e o Simbolismo, imitadora de imitadores de modelos como Leopardi e Antero de Quental. Apesar de sua tão celebrada argúcia de espírito, Agrippino foi absolutamente incapaz de descobrir os veios de originalidade profunda e “absoluta” de quem não se conformava com os jogos fáceis dos principiantes nem com os padrões em vigor, quer simbolistas ou parnasianos remanescentes, quer modernistas propriamente ditos (CRISTÓVÃO, 1978, p. 21).

Conforme Fernando Cristovão (1978), Andrade Muricy foi o primeiro a constatar positivamente a importância da obra poética de Cecília Meireles, no livro *A nova literatura brasileira*, em 1936. Entretanto, graças à polêmica envolvendo a Academia Brasileira de Letras que o nome de Cecília Meireles projeta-se definitivamente no cenário nacional:

A crítica brasileira não se mostrou, porém, muito sensível a apreciações como a de Andrade Muricy, foi necessário, para que ela se tivesse de pronunciar, que a própria Cecília Meireles a provocasse indiretamente, concorrendo em 1938 ao Prêmio de Poesia da Academia.

Difícil foi o acordo entre os acadêmicos, como é bem conhecido, e só a lucidez crítica e a sensibilidade de Cassiano Ricardo conseguiram vencer hesitações, resistências ou reparos tanto mais surpreendentes quanto vinham de poetas como, por exemplo, Olegário Mariano.

A defesa de Cassiano valeu só por si por todo esquecimento anterior, tão documentada, inteligente e até patriótica (pela rejeição dos critérios supostos na candidatura de Wladimir Emanuel), e nestas suas palavras se pode resumir: “Propus, como é sabido, que se conferisse o prêmio a Cecília Meireles. Para que esse prêmio fosse maior, na justa frase de Guilherme de Almeida, devia ser único. A presença da grande artista de Viagem no concurso desloca o julgamento para um plano tão alto que os demais concorrentes só poderão ser considerados por contraste, não por confronto”.

Com a atribuição de um prêmio como o da Academia, sobre a autora de *Viagem* iriam agora convergir as atenções dos grandes críticos, embora ainda com injustificado alheamento dos editores e do público (CRISTÓVÃO, 1978, p. 23).

Mesmo assim, não deixa de ser surpreendente que *Viagem*, a obra premiada, só será editada em 1939, em Portugal, nas edições “Ocidente”, com a dedicatória *Aos meus amigos portugueses*. Assim, Cecília Meireles geriu seu duplo pertencimento: ao Brasil e Portugal. Por outro lado, paradoxalmente, as virtudes que a consagraram em Portugal são os traços que dificultam sua aceitação no Brasil: cultura clássica, tradição e universalismo. Como consequência o reconhecimento no Brasil é tardio:

Desta forma, é à roda de 1946 que se torna generalizada e definitiva a consagração dos críticos e historiadores literários brasileiros, a que os ensaios de Darcy Damasceno, na década de 50, emprestariam o necessário complemento da análise repousada de uma poesia já conhecida e saboreada pelo grande público, que se estenderia muito para lá dos conhecedores brasileiros e portugueses.

Quanto ao apreço da crítica portuguesa pela autora de *Viagem*, se já era importante antes de 39, continuou ganhando amplitude cada vez maior, pois tinha por base não só o agrado por certa forma de poetas, mas também interesse e curiosidade pela jovem literatura brasileira, muito mal conhecida entre nós, no seu conjunto, e de que Cecília se fez entusiástica divulgadora (CRISTÓVÃO, 1978, p. 24).

Considerando esses dados, evidencia-se que o não-lugar torna-se razão de ser de Cecília. É a partir do não-lugar que legitima sua obra caracterizada pelo deslocamento. Entretanto, deslocando-se do centro simbólico brasileiro, abriu caminhos para a integração da cultura luso-brasileira.

A LÍNGUA

A paratopia linguística, por sua vez, cria uma duplicidade de sentido, a língua que falo não é minha língua. Nesse sentido, tão bem a definiu Cassiano Ricardo: *escrever brasileiromente errado, em lugar de portuguêsmente certo*.

A importância de Portugal na construção de sua imagem faz com que ela esteja definitivamente ligada à cultura luso-brasileira. Inscreve-se, pois, na longa tradição cultural que une os dois países. Uma identidade marcada pela paratopia, na medida em que sua presença em Portugal é justificada literariamente; enquanto, no Brasil, ao contrário, é acusada de “aportuguesada”. É em Portugal que faz uma série de publicações: em 1935, *Notícia da poesia brasileira*, em Coimbra; em Separata do *Mundo Português*, as conferências *Batuque, samba e macumba*, acompanhada dos seus desenhos; em 1939, *Viagem*, Edições Ocidente, ainda nesse ano, inicia a publicação de *Olhinhos de gato*, na revista *Ocidente*; em 1944, a antologia *Poetas novos de Portugal*, com prefácio e seleção de sua autoria; nesse mesmo ano, *Panorama folclórico dos Açores, especialmente da Ilha de São Miguel*, na Revista Insulana, de Ponta Delgada; profere conferências na Casa dos Açores com João Afonso e Vitorino Nemésio; em 1948, *Evocação lírica de Lisboa*, em separata da revista *Atlântico*; em 1956, *Canções*, pelos Livros de Portugal.

No Brasil, de forma complementar, publica obras com a temática portuguesa: em 1946, em edição mimeografada, no Rio de Janeiro, surge *A nau catarineta*, peça folclórica para o teatro de marionetes; em 1948, as *Notas do folclore gaúcho-açoriano*, no livro *Província de São Pedro*, Editora Globo, de Porto Alegre; em 1948; em 1949, *Retrato natural*, edição Livros de Portugal, Rio de Janeiro.

Cecília Meireles exprime sua necessidade de reencontrar nas raízes do vernáculo sua própria identidade linguística. *A paratopia temporal, por sua vez, funda-se no anacronismo: meu tempo não é meu tempo* (MAINGUENEAU, 2006, p.110). Dessa

forma, ela situa-se num plano anacrônico, em confronto com o Modernismo brasileiro que se vincula ao futurismo. São palavras da própria autora: *O fenômeno se repete com Charles Perrault que, em meados do século XVIII, publicou seus Contos em verso e prosa, dando forma à história da carochinha que ainda encontra em circulação (...) As fábulas milesianas, tão célebres entre os gregos e que deliciavam os atenienses e romanos, eram da mesma espécie que as desta coletânea* (MEIRELES, 1984, P.71).

Fernando Cristóvão (1978, p. 26, grifo meu) explica a razão pelo tardio reconhecimento de Cecília Meireles por parte da crítica brasileira: “a **não-brasilidade** da maior parte dos seus poemas, fato que se alia à sua origem inicial com o Grupo Festa de tendência espiritualista. Esses dois fatores levavam a supor um posicionamento **anti-modernista** da autora”.

Há, pois todo um fenômeno dialógico de inclusão e exclusão do campo literário. E, no caso de Cecília Meireles, a inclusão é sempre marginal, parcial, periférica.

As perspectivas de mudanças entre os dois continentes estão, pois, invertidas. De um lado, no Brasil, é aportuguesada, rejeitada do círculo modernista paulista. Por outro lado, em Portugal, é editada e faz conferência, tendo estreita relação com os grandes escritores da época.

Em síntese, tivemos, pois, uma paratopia de quem está num lugar que não é o seu (paratopia espacial), combinando com aquele que igualmente se afasta de um grupo (paratopia de identidade) e por fim, que usa uma língua que não é a sua (paratopia linguística). Assim, pudemos observar na aplicação do conceito em relação à vida de Cecília Meireles, que embora distintas entre si, as paratopias formam um conjunto integrado, nessa dinâmica paradoxal, a própria condição de não se estabilizar justifica a existência e a compreensão global dos discursos da autora.

3.2 Edições, capítulos e recortes discursivos

Os livros impressos surgem e difundem-se pela sociedade, passando por um ciclo de vida que se inicia com o autor e se prolonga pelo editor, pelo impressor, pelo distribuidor, pelo vendedor, até finalmente chegar ao leitor.

Cada publicação de uma edição passa pelo mesmo processo, contudo adaptada para as novas tensões instaurada pelos segmentos que compõem a cadeia autor-leitor. Assim, o livro impresso sofre modificações por se tratar de projetos editoriais distintos da obra originalmente pensada pelo autor.

O presente livro analisado foi/é um sucesso recebido pela crítica, no entanto houve apenas três edições: a primeira edição da Imprensa Oficial de Belo Horizonte (1951), a segunda, por sua vez, pela editora Summus, São Paulo (1979) e por fim, a terceira e última edição da Nova Fronteira, Rio de Janeiro (1984).

A primeira edição, datada 1951, foi editada sob a égide das Publicações da Secretaria da Educação, de Minas Gerais. Ficam claras as marcas da enunciação das conferências dirigidas a um público alvo bem definido: professores da educação primária que, na época, tinham sólida formação humanista, por conta do currículo da então chamada Escola Normal em que se formavam para o magistério. Esse dado deve ser considerado na condição de recepção da obra, na atualidade.

Em 1979, a segunda edição é elaborada pela editora Summus. Nessa edição, a divisão dos capítulos é feita com título em letras maiúsculas, no alto da página e o resto da folha toda em branco. Na última página do livro há uma breve biografia de vinte e oito linhas.

Já a terceira edição, de 1984, da Nova Fronteira, na qual me fundamento, é composta por *Prefácio*, de Ruth Rocha, *Prefácio da Primeira Edição*, de Abgar Renault e a *Explicação Prévia* da própria Cecília Meireles. Os capítulos são divididos por título em caixa alta e ilustrações de Sir John Tenniel, Arthur B. Frost, Henry Holiday, Harry Furniss e Lewis Carroll. Numa composição de dezenove capítulos: Literatura Geral e Infantil, O Livro Infantil, O Livro que a Criança Prefere, Panorama da Literatura Infantil, Da Literatura Oral à Escrita, Antes do Livro Infantil, O Exemplo Moral, Algumas Experiências, Permanência da Literatura Oral, Aspectos da Literatura Infantil, O Livro Não-infantil e Infantil, Alice no País das Maravilhas, Outros Livros, Como Fazer um Bom Livro Infantil, Influência das Primeiras Leituras, Mas os Tempos Mudam, Onde Está o Herói?, Bibliotecas Infantis, Crise da Literatura Infantil.

A produção crítica em torno de Cecília Meireles poeta já é bastante conhecida e difundida, fazendo por merecer a consagração por gerações. O mesmo, contudo, não pode ser dito a respeito de Cecília Meireles ensaísta, que permaneceu e permanece esquecida e incompreendida por gerações, fato este que se deve, em parte, mas não exclusivamente à pouca divulgação desse gênero de suas obras no mercado editorial.

O título *Problemas da literatura infantil*, caso usasse a preposição *de*, a idéia seria mais genérica, mas o artigo definido *a* mais a preposição *de* (*de+a = da*), torna o título mais determinado. Sendo assim, a preposição *de* mais o artigo definido *a* determinam o enunciado de forma mais precisa e particular. Dessa forma, há uma maior aproximação do leitor com relação ao tema apresentado. Essa obra é o resultado de três conferências proferidas, em Belo Horizonte, em 1949, por ocasião de um curso promovido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Conforme já foi dito, há duas outras edições. O assunto permanece atual, mas não há reedição e o livro não se encontra facilmente, em livrarias.

A capa de brochura apresenta um jardim florido, onde se vê um quadro em que crianças seguram uma faixa com o nome da autora em letras vermelhas. Logo abaixo, nesse mesmo quadro, em letras pretas, surge o título da obra, ladeado por duas crianças tocando flautim. Na contracapa, também de brochura, o fundo é branco, com um breve relato do livro. Nas orelhas, há um texto com apresentação da autora, destacando-lhe o aspecto de educadora e jornalista, assim como o histórico da origem do livro. Já a folha de rosto traz o nome da autora, o título, a indicação da terceira edição, da editora e dos ilustradores.

No projeto gráfico do início dos capítulos, destaca-se a materialidade visual: o título em caixa alta e, logo abaixo, as tão facilmente, reconhecidas ilustrações dos livros clássicos da literatura infantil, como Alice no país das maravilhas. Há, pois, uma relação entre a ilustração e a escrita, o que não deixa de ser singular para um livro de ensaios.

De maneira geral, o livro *Problemas de literatura infantil* é dirigido a pais e educadores, visto que são estes que incentivarão as crianças a lerem. O alvo principal é a proposta de adequação da escolha da obra literária para o público infantil. Pode-se perceber uma forte convicção em defesa de uma literatura que não seja um passatempo como muitos supõem, mas sim uma *nutrição*, segundo as palavras da autora. E, complementa: “A Crítica, se existisse, e em relação aos livros infantis, deveria discriminar as qualidades de formação

humana que apresentam os livros, em condições de serem manuseados pelas crianças” (MEIRELES, 1984, p. 32).

Considerando a dificuldade em caracterizar os livros que pertenceriam ou não à rubrica literatura infantil (livros de imagens, didáticos, gibis e etc), a autora discute questões como: o conceito de livro infantil, a sua qualidade, o velho hábito de ouvir histórias, as obras significativas, a exploração da riqueza do mundo interior da criança, o papel do herói e a crise da literatura infantil.

A forma como a autora enfoca valores ligados à educação literária perpassa vários capítulos como *O livro infantil*, *Como fazer um bom livro infantil*, *Influência das primeiras leituras*, *Onde está o herói* e *Crise da literatura infantil*.

No capítulo *O livro infantil*, Cecília Meireles leva em conta a necessidade de esclarecer as categorias desse gênero em que, às vezes, são incluídos, tanto aqueles destinados a aprender a ler, quanto os das séries das diferentes disciplinas escolares. E outros tantos, sem palavras, os chamados álbuns de gravuras, destinados aos pequeninos, e que representam uma comunicação visual através do desenho. Neste ponto, a autora defende que os livros de gravuras são casos especiais, pois as crianças antes do conhecimento das letras só têm acesso a este tipo de leitura. Pode-se objetar que os livros que mais têm durado não dispunham de recursos de atração, neles era a história que realmente seduzia. A tentativa de utilizar os mais modernos recursos visuais para atingir, como diz a autora, esse difícil público. No entanto, os mais famosos livros de histórias infantis eram isentos de tais recursos e permanecem ilustres pela verdadeira qualidade literária.

Costuma-se classificar como *Literatura Infantil* o que se escreve para as crianças. Seria mais acertado, segundo a autora, classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Dessa forma, não haveria uma Literatura Infantil *a priori*, mas *a posteriori*. É de pensar que, para chegar ao centro do problema precisa-se remover e identificar o obstáculo que o livro infantil enfrentou na época e certamente enfrenta ainda hoje: a questão da classificação do gênero.

A reflexão da autora não se limita à literatura escrita; há relevantes pontos sobre a literatura oral. Nessa linha de pensamento, Cecília Meireles cita a tradição religiosa como “o alimento profundo da humanidade”: “Assim, leituras sagradas; mas que antes foram,

também, narrativas orais; a tradição religiosa que, em meio às tradições profanas, são o alimento profundo da humanidade” (MEIRELES, 1984, p.78). Vale lembrar que no jornal *A manhã*, em 1942, publicou estudo de folclore infantil comparado.

Dessa ótica, o escritor infantil deve captar o que há de criança, no adulto, para poder ligar-se com a infância, e o que há de adulto, na criança, para poder aceitar o que os adultos lhe propõem. Uma das sugestões da autora é ao invés de classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais certo parece submetê-lo ao uso, isto é, não à crítica, mas à criança que, afinal, é a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestando sua preferência. Nesse sentido, “o fato de a criança tomar o livro nas mãos, folheá-lo, passar os olhos por algumas páginas não deve iludir ninguém. Há mil artifícios e mil tentativas para a captura desse difícil leitor. São os aniversários, são as festas, são as capas coloridas, são os títulos empolgantes, são as abundantes gravuras...” (MEIRELES, 1984, p. 31). Dessa forma, Cecília Meireles afirma que a preferência pelo livro surgirá no momento em que a criança manifeste verdadeiro interesse, isto é, viva com o livro, leia várias vezes, leve em viagem. Isso acontecendo, o autor de obra literária infantil cumpriu seu objetivo, ele realmente escreveu um livro para crianças, atingindo de forma benéfica a vida do leitor infantil e contribuiu para estimular a leitura.

Segundo a autora, seria um bom caminho fazer o retrato moral emergir nas obras infantis, pois a criança pode se influenciar pelos personagens do livro. Como afirma: “Através dos séculos repercutirá essa idéia do ensinamento útil sob o adorno ameno” (MEIRELES, 1984, p.59). Nesse contexto, “... os gregos e romanos ornaram suas fábulas; mas sempre tiveram um grande cuidado para que seus contos contivessem uma moral louvável e instrutiva. Em todos eles, a virtude é recompensada e o vício punido” (MEIRELES, 1984, p. 72).

Na Europa, nos séculos XVII e XVIII, os livros tinham apenas o objetivo de entreter a criança ou transmitir-lhe noções morais. É quando mais nitidamente se podem observar os aspectos: moral, instrutivo e o recreativo. É quando aparece também a figura de Cônego Schmidt que escreveu muitos contos morais para as crianças. E com ele reafirmavam suas convicções de não mentir, não desobedecer, amar o próximo, etc.

No capítulo *Como fazer um bom livro infantil*, há um alerta: Um livro infantil é, antes de qualquer coisa, uma obra literária. Não se deve consentir que as crianças frequentem obras insignificantes, para não perder tempo e prejudicar seu gosto. E ainda, nessa mesma página afirma, “se a criança desde cedo fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse de modo mais perfeito” (MEIRELES, 1984, p.123). Nesse sentido, a autora revela sua preocupação em orientar os escritores de literatura infantil.

Por outro lado, no capítulo *Influências das primeiras leituras*, vemos que as influências literárias podem repercutir no futuro da criança que costuma ler boas literaturas infantis. Dessa forma, ainda mostra, “se vemos tantos exemplos de destinos grandiosos que derivam das primeiras leituras, por que não aceitaremos que muitos desastres humanos possam aí encontrar sua origem?” (MEIRELES, 1984, p.128). Essa hipótese torna-se mais convincente ainda, se pensarmos na concepção de que a criança vive em uma fase de imitação constante do mundo que a cerca.

O papel do herói é ressaltado de forma que “diante de cada história, o leitor veste a pele do herói e vive sua vida, arrebatado de sensação em sensação à surpresa do desenlace” (MEIRELES, 1984, p.129). E a saída que os heróis encontram para enfrentar os vilões são lições de vida, muitas vezes a curto prazo, para os pequenos leitores. Sendo assim, ao criador de histórias caberia ter a sensibilidade de pensar como Chapeuzinho enfrentou o lobo; como venceu Pinóquio as tentações da mentira para virar ser humano. Dessa maneira, criar seu herói não com esperteza, mas com sabedoria. O resgate de uma boa literatura infantil parece implicar a recuperação dos antigos valores morais, nos quais se prezem a coragem no lugar de atrevimento, a inteligência ao invés da esperteza e principalmente o estímulo à sabedoria.

Onde está o herói é o título do capítulo que ressalta, por trás de suspiros e lamentos: “Ah! Não batem as horas de hoje nos antigos relógios... Que menino quer vencer as tentações para conseguir a sabedoria? Que menina será capaz de amar as feras por piedade, e desencantá-las por amor?” (MEIRELES, 1984, p.140). E, dessa forma fecha o capítulo contando que nos velhos livros de leitura da China se tem como primeira sentença que o homem é por natureza, bom. Lição esta de otimismo que é importante cultivar.

No sugestivo título do último capítulo, *Crise da literatura infantil*, há uma reflexão: a crise literária infantil não é por carência, e sim por abundância. E argumenta que “de tudo

temos, e, no entanto, a criança parece cada vez menos interessada pela leitura” (MEIRELES, 1984, p.152). A última página do livro finaliza a obra com versinhos de Bárbara Heliodora que ditam a regra do bom viver: que não basta somente ler é preciso meditar, que a lição não faz saber: quem faz sábios é o pensar (MEIRELES, 1984, p.155). Cecília Meireles não pretendeu ditar as regras dos livros infantis e nem dar soluções para os problemas que apresentou na obra, mas sim discutir e elevar a pensar. Daí o apropriado título: *Problemas*.

Vale lembrar que considerando os leitores, o uso do livro e o modo de ler, pressupõem outras práticas de leitura que determinam mudanças nos modos de apresentação do texto. Os textos escritos pelos autores, mesmo que inalterados, mantendo a estabilidade no conteúdo e na linguagem, recebem intervenções de ordem tipográfica orientadas pela representação que se tem do leitor pressuposto para ele.

Sob pena de desaparecer, esquecida ou incompreendida pelos novos leitores, *Problemas da literatura infantil* passa a trazer traços e a carregar, à sua volta, textos que possam torná-la familiar, garantir sua contemporaneidade e inscrevê-la na memória de seus leitores.

3.3 Autoralidade: o posicionamento de Cecília Meireles na produção discursiva dos *Problemas da literatura infantil*

Mesmo quando a obra parece ignorar a existência de posições concorrentes à sua, sua clausura só pode, na realidade, fechar-se graças a tudo do que ela se destaca (Maingueneau, 2001, p.69).

Foucault (1969, 2006) tece considerações sobre a problemática noção da autoria mostrando a relação entre escrita e discurso. Por outro lado, para ele a relação autoria e literatura tem emergência nos tempos modernos, por efeito de certa trama de elementos históricos.

A noção de autor constitui o momento forte da individualização na história das idéias, dos conhecimentos, das literaturas, na história (...) quando se faz a história de um conceito, de um gênero literário ou de um tipo de filosofia, creio que tais unidades continuam a ser consideradas como recortes relativamente fracos, secundários e sobrepostos em relação à unidade primeira, sólida e fundamental, que é a do autor e da obra (FOUCAULT, 1969/ 2006, p.33).

Outra questão que Foucault (1969/2006, p.34) aponta é *como um autor se individualizou em uma cultura como a nossa, que estatutos lhe foi atribuído, a partir de que momento*. Nessa linha de pensamento ainda complementa indagando: *em que momento se começou a contar a vida dos autores de preferência à dos heróis, como é que se instaurou essa categoria fundamental da crítica que é “o homem-e-a-obra”*. Cecília Meireles individualizou-se na cultura poética passando a ser reconhecida nos meios escolares. Assim, consagrou-se com uma imagem de autora de poemas infantis, o que lhe credenciava a institucionalizar a literatura infantil na escola, através de conferências para professores.

Por outro lado, chego supor que Foucault (1969/2006) poderia ter dito que o reexame dos *Problemas da literatura infantil*, de Cecília Meireles é um trabalho de transformação da própria discursividade sobre literatura infantil. Creio também que se poderia encontrar aí uma introdução à análise histórica dos discursos pertinentes à literatura infantil.

Vale lembrar que a época é determinante para a imagem do autor se consagrar em determinado gênero e o nome de autor serve para ajudar a caracterizar certo modo de ser do discurso:

Para um discurso, ter um nome de autor, o fato de se poder dizer “isto foi escrito por fulano” ou “tal indivíduo é o autor”, indica que esse discurso não é um discurso cotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto” (FOUCAULT, 1969/ 2006, p. 45).

A respeito dos discursos “literários”, Foucault (1969/ 2006) revela que estes não podem ser recebidos se não forem dotados da função autor, pois perguntar-se-á a qualquer texto de poesia ou de ficção de onde é que veio, quem o escreveu, em que data em que circunstâncias ou a partir de que projeto. O sentido conferido, o estatuto e o valor reconhecido dependem da forma como respondemos a estas questões.

O que é um autor? Esta questão formulada por Michel Foucault não é debatida isoladamente na perspectiva da análise do discurso francesa:

A noção de autor é indissociável da noção de texto, assim o texto pode ser associado a uma posição de autor mesmo que esta última não tome a forma de um indivíduo único

de carne e osso, dotado de um estado civil. Para a análise do discurso, que, para além da oposição texto/contexto, se esforçar em pensar a imbricação recíproca de textos e de lugares sociais, a autoralidade deveria ser uma questão central (MAINGUENEAU, 2010, p.25-26).

Ainda nessa linha de pensamento, o autor é o enunciador de um texto literário. Assim, o autor é uma *categoria híbrida* que implica tanto o texto literário, quanto o mundo referenciado nesse mesmo texto. Nessa instância que enuncia, ao autor atribui-se-lhe, um ethos, um posicionamento no campo literário, a responsabilidade do gênero e um estatuto histórico-social.

No jogo da função de autor, isto é, nas modalidades de uma singular existência, depreendemos os modos de circulação das três conferências que resultaram nos *Problemas da literatura infantil*, em 1949, resultando igualmente em livro, publicado em três edições. Quanto à valorização desse discurso, vale lembrar que era incipiente no Brasil o estudo do tema. Por isso, a apropriação desses discursos ficou restrita aos professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais e aos leitores que tiveram acesso às referidas edições. Pensando na maneira como poderiam articular as relações sociais, vale supor que, em 1949, a autora foi pioneira em organizar a reflexão sobre a literatura infantil.

Na linha de Foucault (1969/2006), a análise do discurso, considera além da oposição texto/contexto, a imbricação entre esses termos. Instaure-se, dessa forma, a categoria fundamental da crítica que Foucault (1969/2006, p. 34) bem sintetizou com dois substantivos simples em um único substantivo composto *o-homem-e-a-obra*.

Na linha de Maingueneau, podemos considerar que a materialização textual é algo fortemente importante. Apesar de ser um seguidor de Foucault, esta característica o difere das análises restritamente foucaultianas.

A autoria aqui tratada não se restringe unicamente na relação autor-obra, mas também na concepção de enunciação tal qual possa dar conta simultaneamente da produção de discurso através de uma posição (institucional, ideológica, por exemplo) também como um reconhecimento singular, marcado por um traço pessoal do autor no discurso, no nosso caso literário (POSSENTI, 2009).

O estilo não é apenas um modo de organizar uma sequência e uma visão simplificada faz correr o risco da vulgarização do termo. Vejamos este conceito como algo mais amplo, a forma como o autor fala sobre um tema e revela-se ao mesmo tempo. Escolher as palavras em um texto, organizar as frases, pontuação, ter ou não liberdade para determinados assuntos diante desta ou daquela característica.

Além do caráter interno do texto, pesquisando a biografia da autora podemos compreender a forma que ela se instaura no campo pedagógico da literatura infantil, na medida em que se torna personalidade atuante. Cecília Meireles buscava constituir uma literatura infantil de acordo com seu posicionamento numa arena de conflitos. Assim, abrir a primeira biblioteca infantil do Brasil foi à estratégia encontrada para estabelecer a leitura e propagar a cultura. Igualmente, publicar matérias sobre literatura infantil, no Jornal *Amanhã* e *Diário de notícias*, também era uma forma de estabelecer o posicionamento acerca do tema. Da mesma forma, a prática pedagógica do Magistério legitimava o saber da experiência. Nessa linha de pensamento, a obra se fecha na própria especificidade temática, ou seja, a defesa de um “humanismo infantil”.

Com relação à autoria, as características peculiares ao nome do autor têm por função delimitar, classificar e organizar o universo dos discursos.

De fato, parece que aqui duas acepções de “autor” estão em jogo. Uma se refere antes a um estatuto social; um político, por exemplo, o antigo Presidente da República francesa, Valéry Giscard d’Estaing, por mais que tivesse publicado, ao longo de sua carreira, alguns ensaios políticos e livros autobiográficos e até um romance, dificilmente será categorizado como “autor”, sem complemento de nome. A outra acepção implica uma avaliação, que é independente de todo estatuto social: os “verdadeiros autores”, os “grandes autores” são criadores singulares, originais (MAINGUENEAU, 2010, p. 29).

Maingueneau (2010) mostra que o autor de textos literários se beneficia de um privilégio quando se trata de referir a um estatuto social. Ele se caracteriza pelo fato de sua atividade derivar unicamente da produção de *textos*. Assim, considera três dimensões da noção de autor.

A primeira trata do “autor-responsável”, neste caso ele não é nem o enunciador, correlato do texto, nem o produtor em carne e osso, dotado de um estado civil. Nessa primeira

instância, ser autor de um texto foge da especificidade literária, pois vale para qualquer gênero do discurso; além disso, ela pode, segundo os gêneros de textos, corresponder a dispositivos muito variados.

A segunda, por sua vez, aparece na dimensão “autor-ator”. Sendo assim, organizando sua existência em torno da atividade de produção de textos, deve gerir uma trajetória, uma carreira. Esse estatuto varia consideravelmente segundo os lugares, as épocas e segundo os posicionamentos dos interessados. Assim, a própria palavra “autor”, segundo as conjunturas históricas, entra em concorrência com outras: “escritor”, “homem de letras”, “literato”, “artista”, “intelectual”. A terceira dimensão é a do autor enquanto correlato de uma obra. Nessa instância entra o conceito específico: *se todo texto implica por natureza um “responsável”, apenas um número muito restrito de indivíduos atinge o estatuto de “auctor”* (MAINGUENEAU, 2010, p. 30). Para isso o autor deve estar estreitamente associado a uma obra, por exemplo, o nome de Cecília Meireles está vinculado à obra *Ou isto ou aquilo* – livro que ganha o adorno de representativo da poesia infantil no Brasil.

A atividade propriamente literária se distingue de outras igualmente voltadas para a produção de textos, como o jornalismo ou a política, pelo fato de que toda pessoa que publica um texto de própria lavra torna-se *ipso facto* “auctor” em potencial. Mas será “auctor” efetivo, fonte de “autoridade”, apenas se terceiros falam dele, contribuem para modelar uma “imagem de autor”.

Depois, vale lembrar que o próprio produtor pode publicar um ou vários textos em gêneros que o qualificam como “auctor” (um romance, por exemplo, ou um ensaio); ele pode também reunir textos dispersos para transformá-los em *Opus*. Nesse sentido ainda, é bom esclarecer que, para ser plenamente auctor, é preciso ser reconhecido, ter uma “imagem de autor”. Isto significa que o autor deve estar num alto patamar, isto é, ser citado por diversas revistas de prestígio, aparecer em programa de televisão, esses fatores determinam o coeficiente de “auctoridade”.

Nesse sentido ainda, é bom esclarecer que, para ser plenamente auctor, é preciso ser reconhecido, ter uma “imagem de autor”. Isto significa que o autor deve estar num alto patamar, isto é, ser citado por diversas revistas de prestígio, aparecer em programa de televisão, esses fatores determinam o coeficiente de “auctoralidade”. Nessa condição

Cecília Meireles faz conferências no Brasil e no exterior, dá entrevistas e recebe o título de Doutor Honoris Causa, da Universidade de Délhi, na Índia.

Nessa etapa, o auctor atinge o estatuto que seu prestígio é tamanho, que se publicam textos dele que não estavam destinados a serem publicados: rascunhos, cartas, correspondência privada, caderno de notas, diário íntimo etc. Mais adiante ainda, complementa que esses “auctores” maiores, são decisões editoriais que fazem com que esses ou aqueles gêneros por natureza excluídos pelo criador de sua obra e de sua imagem pública vão, entretanto, fazer parte dela.

Cecília Meireles tem uma imagem consolidada como poetisa, como demonstram as seis edições de seu livro, de poesia infantil, *Ou isto ou aquilo* (1964; 1969; 1977; 1987; 1990; 2002). Entretanto, a imagem da autora como conferencista, apesar de ser um aspecto pouco conhecido é revelador das estratégias de posicionamento em um campo, expondo uma complexa rede que vai do autor ao leitor, a apresentação de si e a representação que se tem dele. Representação esta que não é fruto do acaso, mas resultado de um trabalho elaborado por projetos editoriais, conferências, entrevistas, etc.

À luz do discurso literário, Maingueneau (2006) faz referência ao livro de Marcel Proust, *Contre Sainte-Beuve*, que distingue na pessoa do escritor a figura do criador de uma obra e a de um ser inserido numa existência social. A imagem de Cecília Meireles torna-se mais compreensível pela análise do discurso que associa a vida à atividade literária. Investigando o conceito de imagem do autor, revelamos a recepção da obra *Problemas da literatura infantil*, a partir das condições do seu lançamento, em 1951, até os dias atuais, considerando a interação de instâncias heterogêneas como: a era Vargas, as viagens da autora, as publicações, a conjuntura histórico-literária da época.

Em síntese, examinando o papel de Cecília Meireles na trama discursiva nos *Problemas da literatura infantil*, é possível considerar que a função autor parece relacionada com uma regência do saber. Na linha de Foucault (1969/ 2006, p. 45) *o nome de autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso*. Assim, é um nome que tem pouco haver com o nome próprio do indivíduo real, mas que caracteriza o modo de ser singular de um texto. Da mesma forma, Maingueneau (2010, p.32) coloca que o discurso literário envolve três polos: a trajetória do criador em função da imagem que não cessa de construir; o polo do texto, uma vez que a circulação deste depende da imagem de autor e, por fim, o polo da

recepção: entrar no processo de leitura de um texto implica a imagem de autor que condiciona as estratégias de recepção.

3.4 Ethos discursivo

“Uma maneira de dizer remete a uma maneira de ser”.

Dominique Maingueneau

A concepção de ethos proposta por Maingueneau (2006; 2008d) inscreve-se num quadro de análise do discurso. Mesmo apresentando traços de semelhança com a concepção de Aristóteles, ambos os autores apresentam particularidades distintivas.

O ethos de Cecília Meireles na obra *Problemas da literatura infantil* resulta de uma interação de diversos fatores como o ethos pré-discursivo, o ethos discursivo (mostrado), e também de partes do texto em que o enunciador evoca sua própria enunciação (ethos dito). Nessa linha, por meio do ethos, o destinatário está convocado a um lugar e inscrito na cena de enunciação que o texto implica. Conforme Maingueneau, a “cena de enunciação” se compõe de três cenas: “cena englobante”, “cena genérica” e “cenografia”. A *cena englobante* se refere ao tipo de discurso: literário, educacional, publicitário etc. A *cena genérica*, por sua vez, aparece associada ao gênero ou a um sub-gênero: um editorial, um guia turístico, entre outros. E a última, a *cenografia* que não é imposta pelo gênero, mas construída pelo próprio texto. Assim, através das cenografias reveladas no texto depreendemos o ethos da autora, para uma compreensão mais significativa da obra. Os *Problemas da literatura infantil* apresentam a *cena englobante* no discurso da literatura infantil e a *cena genérica* nas conferências que resultaram em livro. No entanto, a cenografia não se mostra fixa, por conta de se instaurar na enunciação e nas cenas de fala que se desenvolvem no decorrer do texto.

A reflexão de Maingueneau (2008d) sobre o ethos teve início no começo dos anos 1980. O ethos é uma noção *discursiva* que se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior a sua fala. Assim, é vista como uma noção *híbrida*, isto é, sócio-discursiva um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio- histórica.

Não analisaremos o ethos, tal como é usado na *Retórica de Aristóteles*, pois, neste, é colocado como extradiscursivo. Por outro lado, Maingueneau (2006) usa alguns conceitos da esteira Retórica de Aristóteles como base para a concepção de ethos discursivo. Em função do auditório o orador construirá uma imagem, conforme o que é considerado virtude. A persuasão não se cria se o auditório não puder ver no orador um ser com o mesmo ethos; assim persuadir consistirá em fazer passar pelo discurso um ethos característico do auditório, para lhe dar a impressão de que é um dos seus que ali está. A persuasão aparece pelo caráter (ethos) embutido na situação de enunciação.

Um dos obstáculos ligados à noção de ethos é por tratar, em partes, de um conceito que implica ser intuitivo. Dessa forma, *ao falar, um locutor ativa em seus destinatários uma certa representação de si mesmo, procurando controlá-la (...). Portanto, com frequência somos tentados a recorrer à noção de ethos, dado que ela constitui uma dimensão de todo ato de comunicação* (Maingueneau, 2008d, p.12). Desse modo, vemos que o ethos resulta da interação de vários fatores: o ethos pré-construído, o ethos dito e o ethos mostrado que revelam os valores associados a certos modos de ser, o assim chamado por Maingueneau “mundo ético”.

Ao falar ou ao escrever um locutor/ escritor ativa, em parte, em seus destinatários uma representação de si mesmo. Maingueneau mostra que o ethos é mais evidente no texto escrito do que na situação de interação oral: *O ethos se elabora, assim, por meio de uma percepção complexa, mobilizadora da atividade do intérprete, que tira suas informações do material linguístico e do ambiente. (...) se se diz que o ethos é um efeito de discurso, supõe-se que podemos delimitar o que decorre do discurso; mas isso é muito mais evidente para um texto escrito do que numa situação de interação oral* (MAINGUENEAU, 2008d, p.16).

Vamos examinar os três ethos discursivos ligados a Cecília Meireles, na obra *Problemas da literatura infantil*: primeiro, o ethos pré-discursivo, relacionado ao que falamos da autora, neste caso, consideramos o Prefácio, de Ruth Rocha; em seguida, levaremos em conta o ethos dito: o que a própria Cecília Meireles diz de si mesma; e, por fim, o ethos mostrado, depreendido no decorrer da leitura da obra.

Consideremos, inicialmente, o ethos pré- construído, considerado por Ruth Rocha logo no Prefácio da obra:

A sensibilidade com que Cecília Meireles aborda os diversos problemas que propõe faz deste livro uma obra definitiva para todos aqueles que se interessam, não só por Literatura, mas principalmente por educação. De fato, a personalidade educadora de Cecília Meireles se revela em todas as linhas dessa obra.

Todos conhecem a fama da autora como poetisa e seu grande renome de tradutora. Mas nem todos estão a par de seu interesse nas atividades do campo da educação (...) formada pela Escola Normal do Rio de Janeiro exerceu durante longos anos o magistério primário. Ensinou Literatura Luso-Brasileira e Técnica e Crítica Literárias na Universidade do Distrito Federal. Lecionou Literatura e Cultura Brasileira na Universidade do Texas, nos Estados Unidos. Foi Jornalista, tendo sido responsável por uma seção sobre problemas do ensino no Diário de Notícias e uma seção de estudos de folclore infantil no jornal A manhã(...). Era, como vemos, uma verdadeira educadora, sem preocupação com aspectos técnicos específicos, mas com larga visão da verdadeira função da educação (ROCHA, Prefácio In: Meireles, 1984, p.8).

Nota-se, pois, nas palavras de Ruth Rocha, a imagem da Cecília Meireles consagrada pela história literária: a sensibilidade da poetisa e educadora. Em seguida, apresenta aspectos da trajetória biográfica da autora, ancorada na educação. Por outro lado, é fundamental expor as considerações finais que Ruth Rocha tece sobre Cecília Meireles:

Toda sua atividade voltada para a educação ela a exerceu ao mesmo tempo em que se dedicava à poesia, construindo uma das mais importantes obras poéticas de nossa literatura. Isso me faz pensar nos seus versos e na contradição que eles representam sobre a própria autora:

“Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.”

Pois ninguém subiu mais alto do que ela, nos ares da poesia. E, no entanto, enquanto educadora, seus pés se apoiavam firmes no chão (ROCHA, Prefácio In: Meireles, 1984, p.9).

“Nos ares” e “no chão”, são expressões que apresentam Cecília Meireles, tanto na mais elevada expressão poética, quanto na fixação da realidade educacional brasileira. Esse duplo aspecto, legitima um ethos de autoridade de quem produz literatura para falar sobre literatura.

Por outro lado, mediante o ethos dito, examinamos de que forma Cecília se expressa na Explicação Prévia do livro *Problemas da literatura infantil*. Aqui se apresenta o aspecto didático, ou seja, a forma como a autora conduz os temas abordados na obra: *multiplicar alguns exemplos, para maior nitidez de certas conclusões*. A autora não apaga sua condição original de conferencista: *Assim, se o espírito daquelas conferências permanece o mesmo, a disposição da matéria conformou-se à apresentação escrita, embora, tanto quanto possível, fiel ao próprio desenvolvimento da exposição oral* (MEIRELES, 1984, p.15). Deprendemos dessa apresentação um caráter de erudição que pretende unificar a cultura universal: *Se em tal assunto pudesse a autora exprimir alguma aspiração, talvez fosse a da organização mundial de uma Biblioteca Infantil, que aparelhasse a infância de todos os países para uma unificação de cultura, nas bases do que se poderia muito marginalmente chamar um “humanismo infantil”*. *Na esperança de que se todas as crianças se entendessem, talvez os homens não se hostilizassem* (MEIRELES, 1984, p.16). Nesse sentido, quando Cecília Meireles fala de si como *a autora* procura expressar a consciência de produtora de discurso de e sobre literatura infantil. Além do mais, mostra-se uma batalhadora dedicada à causa educacional: *Mas, entre todos os tempos, ainda é permitido servir. A autora agradece a oportunidade deste pequeno serviço*. A face emotiva aparece no tom lírico, posto que não possa ser abstraído da sua condição de poetisa certa nota de desencanto: *Isto, porém, não passa de aspirações nestas páginas. Fora do outono certo, nem as aspirações amadurecem* (MEIRELES, 1984, p.16).

O tom discursivo aproxima-se de um aconselhamento ou uma sugestão, perante os *problemas* que compõem o título do livro, entretanto com certa insistência num posicionamento conservador: “Insistimos neste ponto da permanência do tradicional, na literatura infantil, tanto oral como escrita, porque por ele vemos um caminho de comunicação humana desde a infância que, vencendo o tempo e as distâncias, nos permite uma identidade de formação” (MEIRELES, 1984, p.77).

Há um modo peculiar de tratar a literatura infantil de forma maternal: *No entanto, o prestígio do latim durará por muito tempo. As crianças são **amamentadas** por ele, como Montaigne contava* (MEIRELES, 1984, p.67, grifo meu). Não só na imagem discursiva, o ethos materno está envolto dos temas abordados. Religião e moral: *se as religiões tentassem realizar a **fraternidade** estabelecendo princípios que tornam os homens reconhecíveis à luz do seu credo, essa moral leiga ajudaria a realizar tal fraternidade, estabelecendo uma compreensão recíproca à luz das mesmas experiências milenares, traduzidas em narrativas amenas* (MEIRELES, 1984, p.77-8, grifo meu). Na retomada da família, posto que a infância não exista sozinha. Nesse contexto, Cecília Meireles explica que o livro não ocupa por completo o ofício do narrador: *na canção de berço que **a mãe** murmura para seu **filho**; nas histórias que mães, avós, criadas, aos pequenos ouvintes transmitem* (MEIRELES, 1984, p. 49). E, por último, a questão da nutrição no decurso da palavra sede que normalmente costuma ser uma preocupação da mãe com a infância: *Conta-se e ouve-se para satisfazer essa íntima sede de conhecimento e instrução que é própria da natureza humana* (MEIRELES, 1984, p.49).

Na medida em que Cecília Meireles desenvolve o discurso do livro, assume certas posições, ou faz determinada crítica que se torna aceitável ou não para o leitor. Dessa forma, trata-se de um processo dinâmico (re) construído pelo leitor, em que se envolve o ethos da escritora.

Elementos da cenografia contribuem para a interpretação do ethos, por interagir fenômenos das mais diversas ordens: desde a escolha do registro da língua que, por conta da origem oral (conferências) mostra-se aparentemente coloquial, mas o padrão culto da língua portuguesa predomina, incluindo citações em francês; das palavras até o planejamento textual, ou seja, capítulos curtos e vocabulário “clássico”; passando pelo ritmo que é declamatório, marcado por interjeições, exclamações, repetições: “Ah! Tu, livro desprezioso (...) Essa paisagem, essa música, esse descobrimento, essa comunicação (...)” (MEIRELES, 1984, p.31); reticências: “Curiosas essas antigas crianças...curiosas essas antigas crianças” (MEIRELES, 1984, p.42). Nota-se pelos fragmentos anteriores o tom lírico que legitima o ethos discursivo de poetisa, sensibilizando o leitor. O ethos se elabora, assim, por meio de uma percepção complexa, mobilizadora da afetividade do intérprete, que tira suas informações do material linguístico e da cenografia.

3.5 Oral e escrito: pontes e fronteiras

“Verba volant scripta manent”

(Provérbio Latino)

A questão do plano oral e escrito nos *Problemas da literatura infantil* aparece como um problema recorrente. No capítulo “Da Literatura Oral à Escrita”, Cecília Meireles explica:

Os primeiros narradores são os antepassados anônimos de todos de todos os escritores (...) quando não havia bibliotecas infantis, não era tão grande e sensível a sua falta; o convívio humano as substituía. Tempos em que a família, aconchegava, criava um ambiente favorável à formação da criança (MEIRELES, 1984, p. 40-50).

Por outro lado, Maingueneau classifica a categoria oral e escrita como: *categoria “midiológica” mais antiga e solidamente ancorada na cultura* (MAINGUENEAU, 2008c, p.73). Mais adiante veremos, principalmente, na literatura infantil, que não se trata apenas de dois planos distintos.

A questão do gênero literário infantil surge como dispositivo de comunicação em que o enunciado e as circunstâncias de sua enunciação estão implicados para realizar o “ato” de linguagem específico, em conformidade com o estatuto do co-enunciador, qual seja, a criança: “O gênero do discurso aparece dessa maneira como uma atividade social de um tipo particular que se exerce em circunstâncias adaptadas, com protagonistas qualificados e de maneira apropriada” (MAINGUENEAU, 2001, p. 66). Assim, temos certo conjunto de condições enunciativas exigidas para que os atos de linguagem sejam considerados bem-sucedidos. Por conta disso, a literatura infantil privilegia determinados gêneros em detrimento de outros.

No ponto de vista da literatura infantil, Cecília Meireles declara seu ponto de vista dessa oralidade na vida da criança: “Parlendas, provérbios, adivinhas têm sido um pouco abandonados, na redação escrita, ligadas a jogos, brinquedos e outras práticas. Os provérbios tendem a desaparecer: é muito raro encontrá-los na conversação diária, a não ser entre pessoas bastante idosas. As adivinhas também vão escasseando, substituídas por outros entretenimentos” (MEIRELES, 1984, p. 87). Nesse sentido, Maingueneau explica que a literatura não passa necessariamente pela escrita:

Entre os enunciados escritos orais e os enunciados gráficos: aqui se opõem dois veículos de transmissão, as ondas sonoras e os signos gráficos (em papiro, tabulas, papel...). A literatura não passa necessariamente pelo código gráfico. Mas, na literatura dita “oral”, distinguiremos o caso das literaturas nas sociedades sem escrita (cf. os índios da Amazônia) e o das literaturas que associam o oral e o gráfico (cf. a Idade Média) (MAINGUENEAU, 2001, p.86).

No caso da literatura infantil, as crianças têm um primeiro contato com as letras por via oral através de canções de ninar, músicas de roda e historinhas contadas pelos adultos. Nesse tipo de enunciado, segundo Maingueneau (2001, p.86), são revelados *os enunciados de indicadores paraverbais (as mímicas em particular), as redundâncias e as elipses, as referências com relação à situação de enunciação (embreagem linguística), aqueles onde o co-enunciador pode a qualquer momento agir sobre a enunciação em curso*. Assim, nos indicadores paraverbais notamos a semelhança entre a comunicação das sociedades ágrafas com a primeira infância, isto é, com as crianças que não têm acesso à comunicação gráfica.

O enunciado de característica oral, muitas vezes, passa por enunciado desconexo e redundante. Por outro lado, o texto literário impresso, independente do contexto, pode muito bem apresentar as propriedades do enunciado oral. (MAINGUENEAU, 2001) considera a perspectiva “midiológica”, cuja função é articular campos disjuntos, como o oral e o escrito. Desse modo, a tensão entre a distância que o *medium* implica e a proximidade entre o narrador e leitor é justamente o efeito buscado nesse tipo de narração. Quanto o caráter instável do enunciado oral nota-se:

Entre os enunciados *estáveis e instáveis*: nem todo enunciado oral é necessariamente instável, pois isso depende de seu estatuto pragmático. A literatura, oral ou gráfica, está crucialmente ligada à estabilização. Mas esta pode ser garantida de diversas maneiras (...) O enunciado literário é garantido em sua materialidade pela comunidade que o gera; reivindica uma filiação e abre para uma série ilimitada de repetições. Capturado na memória, aquela de que vem e aquela em que está destinado a entrar, pertence de direito a um *corpus* de textos consagrados. Enquanto na literatura oral as gravações revelam ponderáveis variações nas diversas recitações de um poema pelo mesmo cantor, este último julga que recita todas as vezes a “mesma” obra. Ele por

certo não tem a mesma concepção da identidade de uma obra que um escritor europeu do século XXI, mas associa de fato sua enunciação à exigência de estabilidade (MAINGUENEAU, 2006, p.215, grifos do autor).

Dessa forma, na literatura infantil o ofício de contar histórias é remoto. Em todas as partes do mundo o encontramos, e assim a literatura oral perpetua-se, comunicando de indivíduo a indivíduo, de povo a povo, através das idades as experiências e sabedorias aprendidas no início, e também ao longo da vida. Nessa linha de pensamento, Cecília Meireles explica:

Porque essa literatura primitiva começa por ser utilitária. A princípio, utiliza a própria palavra como instrumento mágico. Serve-se dela como elemento de ritual, compelindo a Natureza, por ordens ou súplicas, louvores ou encantações, a conceder-lhe o que mais importa, segundo as circunstâncias, ao bem-estar humano. O valor estético vem acrescentar-se, depois, como acessório ao primeiro valor, de interesse imediato. Pedir, ordenar, suplicar, louvar – é o essencial. Saber fazê-lo concorre para favorecer o benefício. E implica, também, uma especialização. Escolhem-se os mais aptos para o ofício, como quem diz: uma seleção profissional. A boa memória, o talento interpretativo, o inventivo – a imaginação, a mímica, a voz toda uma arte de representar – a capacidade de utilizar oportunamente o repertório fazem dos contadores de histórias, ainda hoje personagens indispensáveis a determinados ambientes (MEIRELES, 1984, p. 47).

Por isso, é fundamental reconhecer a importância dos contadores de histórias, pois são indispensáveis nas instituições escolares e bibliotecas. São esses atores que propagam a palavra mágica, e que fazem perdurar a literatura infantil oral e escrita. Além do mais, são eles que salvam do esquecimento as lendas, as histórias, as fábulas, as canções, as adivinhações e os provérbios, que não só representam o tesouro cultural da humanidade, como também devem estar presentes na formação escolar de toda criança. Tendo em vista essa tradição, podemos levar em consideração que *não há quem não possua, entre suas aquisições da infância, a riqueza das tradições, recebidas por via oral. Elas precederam os livros, e muitas vezes o substituíram. Em certos casos, elas mesmas foram o conteúdo desses livros* (MEIRELES, 1984, p.48). Desse modo, na dimensão discursiva, a literatura oral e a literatura escrita não podem ser radicalmente separadas, por conta da ligação interdiscursiva entre elas. Este é um dado que consideramos importante na compreensão da

literatura infantil. Assim sendo, consideramos como fronteiras as delimitações próprias do oral e do escrito. As pontes, por outro lado, referem-se às perspectivas de passagem, troca e integração entre os enunciados orais e os enunciados escritos.

A escola, por sua vez, é o lugar institucionalizado para assegurar a permanência das formas literárias orais/escritas. Quando Cecília Meireles classifica de literatura infantil determinadas obras, faz isso se referindo a certas características dessas mesmas obras que retomam traços de uma tradição, de forma a inseri-las em classes genealógicas. Dessa maneira, a literatura infantil perpassa o âmbito do oral até o escrito, permitindo considerar que esses dois veículos de transmissão relacionem-se numa tensão (inter)discursiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, valorizando tanto o conjunto, quanto os detalhes, responderemos as questões lançadas na introdução do trabalho, que aqui retomamos:

1. Qual o posicionamento de Cecília Meireles, na produção discursiva dos *Problemas da literatura infantil*?

Pode-se dizer que Cecília Meireles colocava-se como agente de uma instituição educacional, a Secretaria da Educação de Minas Gerais, produtora de discurso, que constitui a comunidade discursiva. Assim, no cenário literário, o contexto pragmático da obra, associa uma posição de “autor” a uma situação de “público”. O posicionamento, no campo literário, pressupõe posições e doutrinas, mediante dois eixos: o de uma tomada de posição e o de uma ancoragem num espaço conflitual. Assim sendo, Cecília Meireles, defende teses relacionadas à literatura universal, ao humanismo infantil, à corrente espiritualista do modernismo, em que valoriza a tradição que se contrapõe às rupturas na linha da antropofagia. Em relação ao então denominado Ensino Primário, propõe o alimento literário para a alma infantil. Tudo isso na contracorrente dos discursos e das ideologias dominantes na época. Dessa forma, a escritora que produz literatura infantil assume determinado posicionamento para conseguir adesão ao discurso produzido.

2. Qual é o ethos discursivo da autora depreendido na obra *Problemas da literatura infantil*?

Investigando o conceito de imagem do autor, revelamos a recepção da obra *Problemas da literatura infantil*, a partir das condições do seu lançamento, em 1951, até os dias atuais, considerando a interação de instâncias heterogêneas como: a era Vargas, as viagens da autora, as publicações, a conjuntura histórico-literária da época. Perante o público leitor, o nome de Cecília Meireles está associado à imagem de poetisa, graças à fortuna crítica construída em torno de sua obra poética. A autoria aqui tratada não se restringe unicamente à relação autor-obra, mas também à concepção de enunciação que possa dar conta simultaneamente da produção de discurso, através de uma posição (institucional e ideológica) do autor. Acrescente-se também o reconhecimento singular da produção

literária, marcada por um traço pessoal da autora no discurso. Pesquisas recentes projetam imagens diversas de Cecília Meireles. Na obra de Lamego (1996), estampa-se, na capa, foto de Cecília Meireles com camisa de listras verticais, fugindo do estereótipo da moda feminina da época. Este fato pode ser indicador de uma mulher engajada com as questões sociais e políticas da sua época, aspecto bem ao contrário da imagem construída de uma intelectual alienada da realidade de seu país. Supomos que este último aspecto foi resultado da censura e repressão da era Vargas, que fazia circular a expressão que tinha a pretensão de defini-la como *musa, diáfana e fluida*.

Nos *Problemas da literatura infantil*, o ethos foi depreendido no ato da enunciação, ou seja, por conta da leitura do livro. Sendo assim, seguindo a distinção entre *mostrar* e *dizer*: o ethos discursivo de Cecília Meireles não é dito no enunciado e sim depreendido no ato de enunciação que constitui a leitura. O tom discursivo da autora aproxima-se de um aconselhamento ou uma sugestão, perante os *problemas* que compõem o título do livro. Notamos em determinada passagem, um ethos de combatente aguerrida ao tratar do acervo de livros infantis: *Nem há que temer o livro impróprio senão quando se apresenta como um potencial arrasador, difundido com veemência, e tão ajustado à época que o produz como se fosse o seu evangelho. Ainda neste caso, 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). Por outro lado, um tom maternal: *Ainda mal acordada para a realidade da vida, é por essa ponte de sonho que a criança caminha, tonta do nascimento, na paisagem do seu próprio mistério* (MEIRELES, 1984, p. 83). O ethos se elabora, assim, por meio de uma percepção complexa, traduzindo-se num tom, que se relaciona tanto ao escrito quanto ao falado.

3. Segundo o conceito de paratopia, que lugar ocupa Cecília Meireles em relação ao contexto sócio-histórico da época?

A instabilidade da autora num *lugar-comum* é que define a constituição da obra *Problemas da literatura infantil*. Há, pois, uma relação de criatividade entre o “fora do lugar comum”, e o “lugar comum”. Essa impossível estabilidade “de alguma coisa em algum lugar”, parte de um processo criativo para constituir-se. *A paratopia só existe integrada a um processo criador. O escritor é alguém que não tem um lugar/ uma razão de ser* (nos

dois sentidos da locação) e deve construir o território por meio dessa mesma falha (Maingueneau, 2006, p.108). O conceito paratópico revela a obra pela qual a escritora se materializa, através de uma atividade de enunciação. A biografia e o contexto histórico-social em que a autora viveu resultam no discurso da obra de crítica literária infantil.

4. De que forma o percurso do livro impresso *Problemas da literatura infantil* tem difusão e/ou restrição em sua circulação?

Quanto ao livro impresso *Problemas da literatura infantil*, notamos a cada edição um “novo livro”. Ao ter em mãos as três edições, privilegiando, no seu exame, a materialidade dos signos gráficos, levamos em conta: capa, contra-capa, orelhas, a disposição do texto em capítulos, e constatamos que cada edição guarda certa autonomia e, ao mesmo tempo, certa dependência em relação às demais.

O livro surge e se difunde pela sociedade, passando por um ciclo que se inicia com as condições de produção, os meios de circulação e a recepção junto à crítica e aos leitores. A primeira edição, de 1951, patrocinada pelas Publicações da Secretaria da Educação de Minas Gerais, materializou em livro, o conteúdo desenvolvido nas conferências proferidas em Belo Horizonte, em 1949, circulando no âmbito de alcance daquela Secretaria de Educação. Tudo isso se desenvolve num contexto institucionalizado. As duas outras edições, de 1979 e de 1984, no circuito comercial, circularam para o público em geral, sobretudo, nos meios educacionais e acadêmicos. Vale lembrar que as questões envolvendo os direitos autorais dos herdeiros da autora podem interferir em novas edições da obra.

5. Qual a relação que Cecília Meireles estabelece entre o oral e o escrito no livro *Problemas da literatura infantil*?

Na dimensão discursiva, a literatura oral e a literatura escrita não podem ser radicalmente separadas, por conta da ligação interdiscursiva entre essas categorias. Este é um dado que consideramos importante na compreensão da literatura infantil.

A carência de livros na vida da criança é uma das justificativas de ausência da literatura infantil na infância, no entanto ao discutir a literatura oral nos *Problemas da literatura infantil* entendemos que essa categoria oral/escrito ultrapassa a materialidade do livro. É

nesse ponto que a literatura oral ganha destaque, pois a criança, ao entrar em contato com festas folclóricas, canções de roda e contadores de história recebe como diz a autora “o alimento literário” para a infância.

Dessa forma, concebemos como fronteiras, as delimitações próprias do oral e do escrito. As pontes, por outro lado, referem-se às perspectivas de passagem, troca e integração entre os enunciados orais e os enunciados escritos. A escola, por sua vez, é o espaço institucionalizado para assegurar a permanência das formas literárias orais/escritas. Dessa maneira, a literatura infantil perpassa o âmbito do oral até o escrito, permitindo considerar que esses dois veículos de transmissão articulem-se numa tensão (inter)discursiva em relação multiforme com os discursos acerca da literatura para crianças.

Em síntese, consideramos que as questões de pesquisa podem ser úteis para orientar o sentido básico deste trabalho. Entretanto, a leitura integral implica compreensão global da investigação, em conformidade com a proposta de retratar o contexto sócio-histórico, assim como revelar as dimensões discursivas para a investigação dos *Problemas da literatura infantil*.

Assim sendo, tecemos considerações sobre uma possível contribuição aos estudos e ao ensino de literatura infantil, como consequência de uma nova leitura dos *Problemas da literatura infantil*, a partir da fundamentação da AD francesa e das obras dos autores mencionados neste trabalho.

A guisa de conclusão, consideramos que é uma causalidade própria da literatura infantil ser deduzida por sua didaticidade, uma vez que, na sua evolução, escola e literatura sempre estiveram associadas, como fica claro na constituição do discurso dos *Problemas da literatura infantil*.

Entre as diferentes facetas de Cecília Meireles no campo literário, o que se pode tirar de denominador comum é a sua posição em relação à tradição literária universal. O projeto literário que ela veicula é a permanência da Humanidade, da memória dos povos e dos grandes tesouros das lendas. *A Literatura Tradicional apresenta esta particularidade: sendo diversa em cada país, é a mesma no mundo todo* (MEIRELES, 1984, p.78-79).

É importante saber até que ponto a criança cria uma dissensão em relação ao lugar comum do adulto na sociedade. Nessa perspectiva, coloca-se em prática uma dinâmica de negociação entre esses dois espaços, tornando o autor de literatura infantil profundamente paradoxal, na fronteira dos dois mundos opostos, enquanto adulto- criança. Desse modo, é plausível afirmar que o escritor de literatura infantil depara-se com uma paratopia linguística “a língua que falo não é minha língua” (Maingueneau, 2006, p.111). Na mesma linha de pensamento de Maingueneau, Cecília Meireles se expressa sobre o escritor de literatura infantil:

É um adulto que escreve numa língua que não é sua e temas que não são seus. Uma das complicações iniciais é saber-se o que há, de criança, no adulto, para poder comunicar-se com a infância, e o que há de adulto, na criança, para poder aceitar o que os adultos lhe oferecem (MEIRELES, 1984, p.30).

Assim, o adulto afasta-se do seu grupo para escrever para criança. Cria-se uma tensão de difícil resolução, pois, nessa instabilidade, nessa integração às avessas que se tenta explicar a delicada construção de uma obra de literatura infantil.

Nessa postura ambivalente, a literatura infantil, situa-se no interdiscurso da literatura geral. Pelo primado do interdiscurso sobre o discurso, rompe-se com os conceitos isolados e não integradores. Assim, o discurso literário relaciona-se com o discurso não-literário, da mesma forma que a literatura geral relaciona-se com a literatura infantil. De forma completar, o oral e o escrito não podem ser dissociados.

Tomando as palavras de Maingueneau poderíamos dizer que, no nível do discurso constituinte, a literatura infantil pertence e não pertence ao universo social, “na medida em que se tratam de discursos que raíam o indizível e o Absoluto” (MAINGUENEAU, 2010, p.160) . Dizer, pois, que a literatura infantil pertence ao mundo seria contraditório com sua própria natureza : nenhuma literatura infantil pode legitimar-se apenas por intermédio de sua função social. O mundo do adulto excede o mundo da criança.

Com as ferramentas discursivas pudemos investigar a gênese da obra e sua posterior difusão. Pudemos observar que a paratopia criadora é fonte da obra literária, isto é, um autor, ao se afastar dos condicionamentos do “lugar comum”, vai ocupar um “não lugar”.

Esse movimento, que o torna parasitário, é vetor de criação literária. Caso permaneça no “lugar comum”, o escritor não se destaca, não produz algo diferente, não tem criatividade. Assim, o “não-lugar” é a constituição da criatividade.

Os conceitos aqui estudados e as análises daí decorrentes, ou seja, a relação autor, obra e contexto histórico podem ser úteis, nos parece, para tecer considerações a respeito do desdobramento pedagógico do fenômeno literário. A teoria e o método da AD francesa abrem possibilidades de aplicação para o estudo das obras literárias, na perspectiva de Dominique Maingueneau. Assim sendo, pretendemos futuramente caracterizar o chamado discurso fundador da literatura infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Paola Maria Felipe dos. *Cecília Meireles: o modernismo em tom maior*. Dissertação do Curso de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: IEL / Unicamp, 1996.

CAMARGO, Luís. A poesia infantil no Brasil. In: _____. Blocosonline, 2000. Disponível em: <<http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/art021.htm>>. Acesso em: 19\07\2011.

CHARAUDEAU, P., DOMINIQUE, Maingueneau. *Dicionário de Análise do Discurso*. Trad: Fabiana Komesu. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CORRÊA, Luciana Borgerth Vial. Criança, ciência e arte. In: NEVES, Margarida de Souza, LÔBO, Yolanda Lima, MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro: Puc-Rio & Loyola, 2001.

CRISTÓVÃO, Fernando. *Compreensão portuguesa de Cecília Meireles*. In: Revista Colóquio/ Letras. Ensaio, n.º 46, Nov. 1978, p. 20-27.

COELHO, Nelly Novaes. Livro em crise? A pedagogia do texto X a pedagogia da imagem. In: _____. AMARILHA, Marly (Org.). Educação e Leitura. Trajetórias de sentidos. João Pessoa: Ed. Da UFPB-PPGED/UFRN, 2003.

DOMINGUES, Ana Maria de Oliveira. *Estudo críticos da bibliografia sobre Cecília Meireles*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, 1988.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor. Trad: Antônio F. Cascais e Educarado Cordeiro. 6.ed. Lisboa: Nova Veja, 2006.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2.ed. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. 2.ed. São Paulo: Global, 1986.

_____. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a leitura escola na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAMEGO, Valéria. *A musa contra o ditador*. Suplemento Literário. Folha de São Paulo. São Paulo: 4 de ago. de 1996a.

_____. *A farpa na lira: Cecília Meireles na revolução de 30*. Rio de Janeiro: Record, 1996b.

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. Trad: Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes. *Le contexte de l'oeuvre littéraire: énonciation, écrivain, société*. Paris: Dunod, 1993/ 2001.

_____. *Discurso literário*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto. *Le discours littéraire*. Paris: Armand Colin, 2005/2006.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Gênese dos discursos*. Trad: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial. *Genèses du discours*. Paris: Pierre Mardaga, 1984/2008 a.

_____. *Cenas da enunciação*. Org: Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008b.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez Editora. *Analyser les textes de communication*. Paris: Dunod, 1998/2008c.

_____. *A noção de ethos discursivo*. In: *Ethos Discursivo*. Org: Ana Raquel Motta e Luciana Salgado. São Paulo: Contexto, 2008d.

_____. *Doze conceitos em análise do discurso*. Org: Sírio Possenti/Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva; trad: Adail Sobral. São Paulo: Parábola, 2010.

MEIRELES, Cecília. - *Jornal Diário de Notícias – Página da Educação*. 1930 a 1933.

_____. *Problemas da literatura infantil*. 1.ed. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1951.

_____. *Problemas da literatura infantil*. 2.ed. São Paulo: Summus, 1979.

_____. *Cecília Meireles: obra poética*. 3.ed. Vol. Único. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1983.

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

_____. *Cecília Meireles: obra em prosa. Crônicas de educação, 4*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Biblioteca Nacional, 2001.

_____. *Cecília de bolso*. Org. Fabrício Carpinejar. Porto Alegre: L&PM, 2010

MORAES, José Damiro de. *Signatárias do manifesto de 1932: trajetória e dilemas*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2007.

MUSSALIM, Fernanda.; BENTES, Anna. Christina. *Introdução à Lingüística 2: domínios e fronteiras*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MUSSALIM, Fernanda. *Uma abordagem discursiva sobre as relações entre ethos e estilo*. In: *A noção de ethos discursivo*. Org: Ana Raquel Motta e Luciana Salgado. São Paulo: Contexto, 2008.

PALO, Maria José e OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura infantil – Voz de criança*. São Paulo: Ática, 1986.

PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. Trad. Maria Júlia Goldwasser. São Paulo. Ática, 1990.

POSSENTI, Sírio. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília; ROCHA, Décio. *Por que ler Gênese dos Discursos?* Resenha de “Gênese dos discursos”, de Dominique Maingueneau. *ReVEL*, v. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br].

ZILBERMAN, Regina. *Em busca da criança leitora*. In: NEVES, Margarida de Souza, LÔBO, Yolanda Lima, MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro: Puc-Rio & Loyola, 2001.

_____. *A literatura infantil na escola*. 8. ed. São Paulo: Global, 1994.

CRONOLOGIA BIBLIOGRÁFICA DE CECÍLIA MEIRELES

- Tal como elaborada por Ana Maria Domingues de Oliveira¹¹-

1919- Seu primeiro livro Espectros composto por dezessete sonetos.

1922-Poemas Baladas para El-Rei escritos entre fevereiro e maio.

1923- Livro de poemas Nunca mais...e Poema dos poemas.

1924-Publica livro de poemas Criança meu amor.

1925-Publica Baladas para El-Rei.

1927- Início da primeira fase da revista Festa, do grupo de escritores espiritualistas, entre os quais Cecília Meireles se incluía.

Em torno desta mesma data, Cecília escreve os poemas de Cânticos, que permanecerão inéditos até 1981.

1928- Tradução de As mil e uma noites, realizada a partir da versão francesa de Madrus.

1929- Encerra-se a primeira fase da revista Festa. Publica a tese O Espírito Vitorioso¹², em seguida começa a escrever os poemas que integrarão o livro Viagem.

1930- Inicia sua colaboração no jornal Diário de notícias, com uma página diária sobre educação.

Faz a conferência Saudação à menina de Portugal¹³, no real Gabinete Português de Leitura.

1931- Encerrada sua colaboração no jornal Diário de notícias e passa a escrever para o jornal A Nação, sobre o mesmo assunto, educação.

1933- Profere, na sociedade Pró- Arte, conferência sobre os últimos sonetos de Cruz e Souza. Para ilustrar suas palavras, exhibe seus desenhos, feitos a partir dos poemas do autor. Na mesma sociedade, expõe seus desenhos sobre folclore afro-brasileiro, reunidos em 1983 no livro Batuque, samba e macumba, no qual ilustra estes estudos de gestos e de

¹¹ Com algumas alterações, tomamos aqui o *Estudo crítico da bibliografia sobre Cecília Meireles*, da referida autora, citada nas Referências Bibliográficas.

¹² Com esta tese concorreu à cadeira de literatura da Escola Normal. A tese não foi aprovada, pois a banca (da qual participaram, entre outros Alceu Amoroso Lima, João Ribeiro e Coelho Neto) favoreceu o grupo dos reconhecidamente católicos, do qual Cecília Meireles não fazia parte.

¹³ A conferência foi publicada num folheto ilustrado por Correio Dias.

ritmos analisando o samba e a macumba no contexto de suas figuras típicas, através de aquarelas e desenhos, que revelam para muitos, esse outro lado de sua produção artística; o trabalho de folclorista e o dom da autora para o desenho.

1935- Início da segunda fase da revista Festa, com a colaboração de Cecília. A convite do Secretariado de Propagandas de Portugal, visita Lisboa e Coimbra, realizando conferências nas universidades.

Seu inquérito sobre as leituras das crianças é publicado pelo Departamento de Educação do Distrito Federal. Como diretora do Centro Infantil do Pavilhão Mourisco, no Botafogo, inaugura uma biblioteca infantil, a primeira do gênero no Brasil. Decorado por Correia Dias, o prédio tem livros, jogos, coleções, discos. Em datas especiais, o Centro imprime folhetos com poemas textos, fotos e desenhos, para serem distribuídos às crianças.

Encerra-se sua colaboração em A Nação.

1935- É nomeada professora de literatura da recém- fundada Universidade do Distrito Federal.

Publicada o folheto Notícia da poesia brasileira, em Coimbra, pala Biblioteca Geral da Universidade.

Em separata do Mundo português, publica conferências Batuque, samba e macumba, realizada em Portugal, acompanhada de seus desenhos, já apresentados ao publico em 1933.

Encerra-se a segunda e última fase da revista Festa.

1936- Publica crônicas semanais no Correio Paulistano.

1937- Publica sua tradução de Os mitos hitleristas, de François Perroux.

Publica, em colaboração com Josué de Castro, A festa das letras, na série “Alimentação”, da editora Globo.

Sua biblioteca infantil, no pavilhão do Mourisco, é fechada por Getúlio Vargas, sob a acusação de conter livros perniciosos à formação das crianças. A prova é um exemplar de As aventuras de Tom Sawyer, de Mark Twain.

1938- Inscreve o livro Viagem, ainda inédito, no concurso de poesia da Academia Brasileira de Letras. Após intensa polêmica relatada por Cassiano Ricardo, principal defensor da poeta, em seu livro A Academia e a poesia moderna, Cecília torna-se a primeira mulher premiada pela academia.

1939- Viagem é publicado pela Editora Ocidente, de Portugal, com a seguinte dedicatória: “A meus amigos portugueses”.

Participa da antologia Brazilia Üzon, publicada em Budapeste, por Brazil Költök, em tradução de Paulo Rónai.

Publica Rute e Alberto resolveram ser turistas (matéria do programa de ciências sociais do 3º ano elementar), pela Editora Globo, de Porto Alegre.

Inicia a publicação, em capítulos, de Olhinhos de gato, na revista Ocidente, em Portugal.

1940- Encerra a publicação de Olhinhos de gato (prosa).

Trabalhando como entrevistadora para o Observador Econômico e Financeiro, conhece o engenheiro agrônomo Heitor Vinicius da Siveira Grillo, fundador da Universidade Rural, com quem se casa no mesmo ano. Vão residir, inicialmente, num apartamento na Praia do Botafogo.

Posta a disposição do Departamento de Imprensa e Propaganda, vai aos Estados Unidos e México, ministrando conferências e cursos sobre literatura e cultura brasileira.

É responsável ainda pela publicação da revista Travel in Brazil, do mesmo departamento.

1942- Publica Vaga música, pela Pongetti, no Rio de Janeiro.

Colabora em A Manhã, publicando um longo estudo de folclore infantil comparado.

Profere a conferência “Mundos de estudantes” aos alunos da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, em São Paulo, entre os quais se encontravam Lygia Fagundes (ainda sem o sobrenome do marido), Péricles Eugênio da Silva Ramos e Ruy Affonso Machado, promotores do evento. Na mesma ocasião, reúne-se com Oswaldo de Andrade e Monteiro Lobato, no apartamento de Lygia.

1943- Seus poemas “Words in the sand” (em tradução de Isabel do Prado) e “Song” (tradução de Norman Fraser) aparecem em Life in and letters to-day.

1944- Publica a antologia Poetas novos de Portugal, com prefácio e seleção de sua autoria.

1945- Publica Mar absoluto e outros poemas, pela editora Globo, de Porto Alegre.

Publica, em Boston, Rute e Alberto, adaptado para o ensino da língua portuguesa.

Recebe de Juscelino Kubitschek, prefeito de Belo Horizonte, a sugestão de escrever acerca da Inconfidência Mineira. Começa a realizar pesquisas sobre o século XVIII.

1946- Os poemas “Doce cantar” e “Lamento do oficial por seu cavalo morto” aparecem em Orbe, no México, em tradução de J. Corner.

Em edição mimeografada, no Rio de Janeiro, surge a peça folclórica para teatro de marionetes, A nau catarineta.

1947- Publica suas “Notas de folclore gaúcho- açoriano”, no livro Província de São Pedro, pela Editora Globo, de Porto Alegre.

Participa da Antologia poética (1923-45), publicada em Montevidéo, em folhetos, pelos Cuadernos “Poesia de América”, em tradução de Gastón Figueira.

Publica sua tradução de A canção de Amor e de Morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke, de Rainer Maria Rilke, feita a partir da versão francesa de Suzanne Kra, com a assistência de Paulo Rónai.

1948- Colabora na formação da Comissão Nacional do Folclore.

Mélot Du Dy traduz sua “Elegia sobre a morte de Gandhi” e a publica em Les cahiers de l’Est.

Sua “Evocação lírica de Lisboa” é publicada em separata da revista Atlântico, em Portugal.

Publica sua tradução de Orlando, de Virgínia Woolf, pela Editora Globo, de Porto Alegre.

1949- Publica Retrato natural, pela Livros de Portugal, no Rio de Janeiro.

Publica Rui- pequena história de uma grande vida, em edição comemorativa do centenário de Rui Barbosa, destinada a ser distribuída gratuitamente aos estudantes, pela Casa de Rui Barbosa. A obra é republicada, no mesmo ano, pela Livros de Portugal, em edição comercial.

Publica, pela Imprensa Oficial de Minas Gerais, Problemas da literatura infantil, obra em capítulos que surgiram de três conferências proferidas em Belo Horizonte, no curso de férias promovido pela secretaria da educação em janeiro de 1949.

1951- Publica Amor em Leonoreta, pela Hipocampo, no Rio de Janeiro.

Participa da antologia Atlantische Landschaft, publicada em Hamburgo, com introdução, seleção e tradução de Wolf Bergman.

1952- Publica Doze noturnos da Holanda e O Aeronauta, pela Livros de Portugal, no Rio de Janeiro.

Participa da antologia Um demi siècle de poésie, em tradução de Mélot Du Dy, publicada em Lausanne.

Participa ainda de Manuel Bandeira, Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade, três idades em La poesia brasileira actual, folheto publicado em Montevidéo, com seleção e tradução de Cipriano S. Vitúreia.

Escreve sobre artes populares para a obra Artes plásticas no Brasil, editada por Rofrigo M. F. de Andrade.

1953- Depois de quase dez anos de pesquisa, publica o Romanceiro da Inconfidência, pela Livros de Portugal, no Rio de Janeiro.

1955-Seu discurso de 10 de setembro é publicado no ABC do Folclore, de Rossini Tavares de Lima.

Publica o Pequeno oratório de Santa Clara, numa edição artesanal da Philobiblion, apresentado em caixa madeira pintada, em formato de oratório.

Participa da antologia Schwan im Schatten, publicada em Munique, em tradução de Albert Theile.

Publica novamente pela Philobiblion, Pistóia, cemitério militar brasileiro, com xilogravuras de Manuel Segalá.

Publica seu “Panorama folclórico dos Açores, especialmente da Ilha de São Miguel”, na Revista Insulana, de Ponta Delgada.

Profere conferências na Casa dos Açores, com João Afonso e Vitorino Nemésio.

1956-Publica Canções, pela Livros de Portugal, no Rio de Janeiro.

Participa da Anthologie de La poésie Ibéro-Américaine, publicada em Paris, com tradução de Armand Guibert.

Publica Giroflê, giroflá, pela Civilização Brasileira, no Rio de Janeiro.

Publica, ainda, sua conferência na Fundação Dulcina, intitulada “O elemento oriental em García Lorca”.

1957- Publica o Romance de Santa Cecília, pela Philoliblion, no Rio de Janeiro.

Ministra um curso livre de literatura dramática oriental, na Fundação Dulcina.

Publica A Rosa, com ilustrações de Lygia Sampaio, pela Dinamene, em Salvador. Trata-se de uma edição especial dos cinco “Motivos da rosa”, de Mar absoluto.

Seu poema “Retrato”, em tradução de Dolph Verspoor, é publicado em De Gids, em Amsterdam.

Publica a conferência pronunciada em Porto Alegre, intitulada “O folclore na literatura brasileira”.

Publica, em folheto do Centro Cultural Brasil- Israel, A Bíblia na Literatura Brasileira.

1958- É lançada a primeira edição de sua Obra poética, pela Aguilar, no Rio de Janeiro. Cecília retirou do volume os três livros anteriores a Viagem: Espectros, Nunca mais...e Poema dos poemas e Baladas El- Rei.

Sua tradução de Os caminhos de Deus, de Kathryn Hulme, é publicada nas Seleções do Reader’s Digest.

Conhece Israel, onde ministra um ciclo de conferências.

1959-Publica, pelo Centro Cultural de Israel, o folheto Eternidade de Israel, texto em prosa poética, acerca de suas impressões de viagem.

Sua conferência “Expressão feminina da poesia na América” é publicada pelo M.E.C., no volume Três conferências sobre cultura hispano americana.

1960-Publica Metal rosicler, pela Livros de Portugal, no Rio de Janeiro.

Sua tradução de Bodas de Sangue, de Federico de García Lorca, é publicada pela Agir, no Rio de Janeiro.

Os poemas “Arco”, “Abitante di Roma”, “Fontana di Trevi”, “Cave canem” e “Quelche mi disse Il morto di pompeii” são publicados em Il Giornale dei Poeti, em Roma, com tradução de Mercedes La Valle.

Sua tradução de Amado e glorioso médico, de Taylor Caldwell, é publicada nas Seleções do Reader’s Digest.

1961-Suas traduções de Sete poemas de Puravi, Minha bela vizinha, Conto, Mashii e O carteiro do rei, de Rabindranath Tagore, são publicadas em edição comemorativa do centenário do autor, pelo M.E.C., no Rio de Janeiro.

Publica seus Poemas escritos na Índia, pela Livraria São José, no Rio de Janeiro.

1962-Participa de Modern Brazilian Poetry, an Anthology, com introdução, seleção e tradução de John Nist, publicada em Bloomington, pela Indiana University Press.

É publicado Quadrante 1, que reúne crônicas de Cecília e outros autores.

Suas traduções de poemas israelenses são reunidas em Poesia de Israel, com ilustrações de Portinari, em edição da Civilização Brasileira, no Rio de Janeiro.

Sua tradução de Çaturanga, de Rabindranath Tagore, é publicada pela Editora Delta, na coleção “Prêmio Nobel de Literatura”.

1963- Publica sua Antologia poética, pela Editora do Autor, no Rio de Janeiro.

Publica Solombra, pela Editora do Autor, no Rio de Janeiro.

Inicia sua colaboração semanal, em forma de crônicas, para a Folha de São Paulo.

É publicado Quadrante 2, com novas crônicas de Cecília Meireles e outros autores.

1964- Publica Ou isto ou aquilo, pela editora Giroflê, em São Paulo.

Publica Escolha o seu sonho, pela Record, no Rio de Janeiro.

A Academia Brasileira de Letras atribui a Cecília o prêmio Machado de Assis, pelo conjunto de sua obra. A entrega do prêmio será feita somente post-mortem.

1965- A Editora José Olympo, em homenagem póstuma, publica seu livro de poemas inacabado, Crônica trovada na cidade de Sam Sebastiam.

