

MILA SILVA COSTA

**A PALAVRA HUMANIZADORA EM *OU ISTO OU*
AQUILO, DE CECÍLIA MEIRELES**

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LITERATURA
COGEAE
PUC-SP

SÃO PAULO
2012

MILA SILVA COSTA

A PALAVRA HUMANIZADORA EM **OU ISTO OU AQUILO**, DE CECÍLIA
MEIRELES

Monografia de conclusão do Curso de Especialização em
Literatura da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
(Cogeae) sob a orientação do Prof. Carlos Eduardo Siqueira
Ferreira de Souza

SÃO PAULO

2012

AGRADECIMENTOS

a todos os professores que ministraram aulas na Especialização em Literatura e, especialmente, ao professor Carlos Eduardo Siqueira Ferreira de Souza

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar os procedimentos estéticos presentes na poesia infantil de Cecília Meireles, em especial em sua obra **Ou isto ou aquilo**, a fim de se compreender o caráter humanizador da palavra poética no discurso dessa autora. O percurso teórico foi definido em função das reflexões propostas pela poeta em **Problemas da Literatura Infantil** (1984). Nessa obra, Meireles defende que a literatura infantil se insere no âmbito da literatura geral, mas apresenta especificidades. Ademais sugere que a literatura destinada à criança apresenta uma função formativa: seria humanizadora. Para discutir o que caracteriza a linguagem da poesia, foram consideradas as obras **Abc da Literatura**, de Ezra Pound, **Lingüística e comunicação**, de Roman Jakobson e **O que é comunicação poética**, de Décio Pignatari. Para questionar as especificidades da literatura e da poesia infantil, consideraram-se as obras **Literatura infantil brasileira: história & histórias**, de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, **Poesia Infantil**, de Maria da Glória Bordini e **Poesia infantil e ilustração: estudo sobre *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles**, de Luís Hellmeister de Camargo. Posteriormente, investigou-se, a partir das proposições de Antonio Candido em “A Literatura e a Formação do Homem”, o papel formativo e humanizador da literatura. Foram analisados os poemas “Pescaria”, “Jogo de bola”, “Bolhas” e “Ou isto ou aquilo”, destacando-se como as relações analógicas aparecem nos diferentes planos de estruturação dos poemas – fônico, morfológico, sintático, semântico e gráfico. Destacou-se ainda como a exploração das relações analógicas oferece um conhecimento sobre a realidade baseado nos elementos concretos presentes no universo infantil e que permite um conhecimento sobre variadas facetas da realidade, inclusive de temas – muitas vezes considerados impróprios para a criança – como a morte, a sensualidade, o desejo de transcendência. Por fim, observou-se que a linguagem analógica presente nos poemas analisados favorece a humanização infantil, uma vez que, nos poemas, minimiza-se a assimetria entre a poeta e a criança leitora.

PALAVRAS-CHAVE: poesia infantil, linguagem analógica, papel humanizador da literatura

SUMÁRIO

Introdução.....	5
Capítulo 1. O que é poesia?.....	9
1.1. O paralelo entre o ideograma e a poesia proposto por Pound.....	9
1.2. A função poética, segundo Jakobson.....	12
1.3. Alguns desdobramentos propostos por Décio Pignatari.....	15
Capítulo 2. Literatura infantil.....	20
2.1. Literatura geral e infantil.....	20
2.2. Da literatura oral à escrita.....	26
2.3. A permanência da literatura oral e escrita decorrente de sua capacidade humanizadora.....	28
Capítulo 3. Os poemas de Ou isto ou aquilo	34
3.1. “Pescaria”.....	36
3.2. “Jogo de bola”.....	39
3.3. “Bolhas”.....	42
3.4. “Ou isto ou aquilo”.....	44
3.5. Considerações sobre os poemas.....	47
Considerações Finais.....	49
Referências Bibliográficas.....	53

Introdução

A poesia infantil, como gênero literário, no Brasil, surgiu no século XIX e esteve associada ao contexto escolar. Antes só existiam poemas manuscritos de circulação muito restrita. Os primeiros livros de poemas dirigidos a esse público eram constituídos ou de coletâneas apresentadas como ideais para o uso na escola, ou eram produzidos por um ou outro poeta com a finalidade de serem lidos nas escolas. Esse primeiro paradigma de produção se estende até meados do século XX e foi designado por Camargo (2000) como paradigma moral e cívico.

Essas obras apresentavam um recorte “didático-pedagógico”, isto é, eram tomadas como “um veículo privilegiado de conselhos, ensinamentos e normas” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p. 146). O tom era muitas vezes grandiloquente e ufanista, os poemas frequentemente tematizavam “bichos, paisagens, vultos familiares e patrióticos de um ponto de vista exemplar e educativo.” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p. 148).

Em 1943, publicou-se o livro **O menino poeta**, de Henriqueta Lisboa, que, embora não se afaste por completo “do paradigma moral e cívico”, rompeu com a circulação escolar, uma vez que não foi publicado por editora de livro didático, nem possuía uma introdução recomendando a leitura na escola. Essa ruptura abriu, segundo Camargo (2000), caminho para uma poesia sem compromisso pedagógico.¹

Sidônio Muralha, ao publicar **A televisão da bicharada** em 1962, abre esse novo paradigma, que Camargo (2000) nomeia de estético por privilegiar o “trabalho com a linguagem” (CAMARGO, 2000). Tal paradigma teria se consolidado com a publicação dos livros **Ou isto ou aquilo** de Cecília Meireles em 1964 e **A arca de Noé** de Vinícius de Moraes em 1970.

Assim uma das responsáveis pela ruptura com o paradigma “moral e cívico” na produção infantil é Cecília Meireles, ao escrever **Ou isto ou aquilo**. A poeta, contudo, em **Problemas da Literatura Infantil** (1984), defende, por

¹ Também segundo Lajolo e Zilberman (2002), houve, na década de sessenta, uma ruptura formal. Os resquícios de traços parnasianos desapareceram – entre eles, o tom grandiloquente, a temática patriótica e o compromisso com a pedagogia - ademais incorporaram-se os temas prosaicos e as experiências formais da modernidade, presentes desde os anos 20 na poesia não-infantil.

um lado, que a literatura infantil se insere no âmbito da literatura geral e, por outro, que a literatura – oral e escrita – deveria ser um meio empregado na formação humanista da criança: embora privilegie o trabalho com a linguagem – razão pela qual Camargo (2000) a insere no paradigma estético –, não deixa de atribuir uma função educativa para a literatura.

Um livro de Literatura Infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. Nem se deveria consentir que as freqüentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem seu gosto. (...) Se a criança desde cedo fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse do modo mais perfeito. (...) Porque, assim como a sabedoria popular se condensando nessa Literatura Tradicional que perdura na memória humana em razão da sua utilidade profunda, também as grandes obras do engenho artístico se imortalizam pela essência que trazem, e a forma que as reveste, constituindo-se em aquisições importantes para a nossa vida. Se a Beleza é gratuita no seu aparecimento, é utilitária, em seu aproveitamento. (MEIRELES, 1984, p.123-124)

Desse modo, como Cecília não só é uma poeta relevante como também se preocupou com o papel da literatura na formação da criança, pretende-se, nesta pesquisa, investigar como se configura o literário na obra **Ou isto, ou aquilo**, além de observar como se configura o papel formativo. Analisar-se-á o livro, considerando a versão estabelecida por Cecília e reproduzida como “Primeira parte” de **Ou isto ou aquilo** na versão publicada pela Editora Nova Aguilar em **Poesia Completa** (1994).

Questionar-se-á primeiramente o que define a poesia e, em um segundo momento, o que é atributo específico da poesia voltada para o público infantil. Serão consideradas as proposições de Roman Jakobson, em **Lingüística e comunicação** (s.d.), quanto ao “princípio da equivalência do eixo de seleção sobre o eixo da combinação.” (s.d., p.130), o qual promove o caráter palpável dos signos, isto é, sua materialidade. Ademais, considerar-se-á a caracterização da linguagem da poesia por Décio Pignatari, em **O que é comunicação poética** (2005), como marcada especialmente pelo emprego tanto das relações de similaridade nos diferentes planos de estruturação do texto, quanto da parataxe, as quais favoreceriam uma percepção globalizante da realidade recriada no poema.

Será investigado também o que é atributo específico da literatura e da poesia voltada para o público infantil, tomando como eixo as reflexões de Meireles (1984), cotejadas com as de Maria da Glória Bordini em **Poesia Infantil** (1986), Lajolo e Zilberman em **Literatura infantil brasileira: história & histórias** (2002) e Camargo em **Poesia infantil e ilustração: estudo sobre *Ou isto ou aquilo*** de Cecília Meireles (1998).

Quanto ao que a autora denominou “qualidades de formação humana”, isto é, as qualidades que os textos literários voltados para o público infantil deveriam apresentar para que esta literatura seja “uma nutrição”, será defendido que decorrem não só de suas temáticas, mas também e principalmente da linguagem empregada. Isso porque, embora a autora não discuta diretamente a relevância do acesso a textos constituídos a partir de relações que não sejam estritamente lógicas, mas principalmente analógicas, como meio de formação do indivíduo, sugere acreditar na relevância do contato da criança com essa outra forma de representação da realidade. Transcreve, entre os relatos de grandes escritores sobre sua experiência de leitura na infância, o de Renan (apud MEIRELES, 1984, p. 40):

(...) eu só via a antigüidade através de Telêmaco e Aristonoüs. (...) foi ali que eu aprendi a arte de pintar a natureza, através de traços morais. (...) A ilha de Chio, pátria afortunada de Homero. Estas três palavras, harmoniosas e ritmadas, me pareciam uma pintura completa. (...) elas me evocavam melhor a bela ilha grega do que todos os amontoados de pequenos traços materiais.

Nesse relato, aparece justamente a compreensão de dados da realidade capturados não por um discurso lógico, mas analógico: a harmonia, o ritmo e a conotação produziriam uma compreensão mais completa do que o amontoadado de informações apresentados por meio do discurso lógico.

É lícito, portanto, supor que o contato com uma linguagem verbal governada não pela lógica, mas por outras formas de relação, a lógica analógica de Pignatari (2005), é - também na perspectiva da autora - uma forma essencial de enriquecimento da compreensão humana sobre a realidade e sobre o ser, portanto, um meio de formação. Isso se confirma no comentário de Cecília sobre a literatura infantil:

Se a Beleza é gratuita no seu aparecimento, é utilitária, em seu aproveitamento. Certos símbolos entrevistados pelos grandes autores são, também, verdades, com outra aparência; exemplos gerais, figurações da experiência do mundo, que nos acompanham para sempre, como avisos, sugestões, ensinamentos. (MEIRELES, 1984, p.122-124)

Também segundo Candido em “A Literatura e a Formação do Homem” (2002), uma das funções da literatura seria a de favorecer o conhecimento do mundo e do ser. Tal função ocorreria porque, ainda que a obra literária possua autonomia de significado, não se desliga de suas fontes de inspiração no real ademais de não perder sua capacidade de atuar sobre ele. Portanto, como representação de uma realidade social e humana, pode tanto garantir maior inteligibilidade dessa realidade de modo a humanizar o leitor, como alienar em função de uma representação reificante da realidade.

Nesta monografia, investigar-se-á se, nos poemas da obra analisada, a representação da realidade promove ou não a humanização das crianças. Considerando a especificidade do público, será observado se são acentuadas ou minimizadas as assimetrias entre adulto e criança, bem como se a realidade é apresentada de forma pueril ou complexa.

Sendo assim, são objetivos desta monografia descrever, por um lado, como as relações analógicas são empregadas na estruturação da linguagem do poema e, por outro, se tal linguagem auxiliaria ou não na humanização da criança, formando modelos de sensibilidade que permitem uma compreensão profunda da realidade física e social.

No capítulo 1, serão examinadas as teorias sobre o conceito de poesia, segundo Pound (s.d.), Jakobson (1969) e Pignatari (2005). Já, no segundo capítulo, a partir de considerações da obra **Problemas da Literatura Infantil** (1984) de Cecília Meireles, discutir-se-á a especificidade da literatura e da poesia infantil, confrontando as proposições da poeta com as teorias de Lajolo e Zilberman (2002), Bordini (1986) e Camargo (1998), além de se investigar o caráter humanizador da literatura e da poesia, considerando Candido (2002). Por fim, no terceiro capítulo, foram feitas análises de alguns poemas da obra e, no quarto, as considerações finais.

1. O que é poesia?

“Grande literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível” (POUND, 2006, p. 40)

“a ‘poeticidade’ não consiste em acrescentar ao discurso ornamentos retóricos; implica antes uma total reavaliação do discurso e de todos os seus componentes, quaisquer que sejam.” (JAKOBSON, s.d., p.161)

Para iniciar a reflexão sobre o que seria poesia, foi transcrita uma fala de Cecília Meireles presente em entrevista cedida à **Folha do Norte**, de Belém do Pará, em 1949, e reproduzida parcialmente em Notícias Biográficas, presentes em **Poesia Completa** (1994):

Todos sabem que um poema perfeito é o que apresenta forma e expressão, num ajustamento exato. Não sei se as condições atuais do mundo permitem esse equilíbrio, porque serão raros os poetas tão em estado de vivência puramente poética, livres do atordoamento do tempo, que consigam fazer do grito, música – isto é, que criem poesia como se formam os cristais. Mas creio que todos padecem, se são poetas. Porque, afinal se sente que o grito é o grito; e a poesia já é o grito (com toda sua força) mas transfigurado. Isto, porém, é uma opinião pessoal. (MEIRELES)

Em respeito às convicções de Cecília, optou-se por pensar o que define a poesia, discutindo as particularidades da linguagem usada nesse tipo de texto. Inicia-se a reflexão examinando a especificidade da linguagem poética e suas relações com a construção do sentido, ou seja, pensando a linguagem poética a partir de sua forma. Posteriormente, foi feita a discussão do que seria poesia infantil – interpretando o adjetivo como uma determinação do público – e, depois, pela consideração do que a autora comenta sobre literatura e especialmente sobre literatura infantil em **Problemas da Literatura Infantil** (1984), em uma segunda etapa, considera-se a ideia de que as obras poéticas em sua forma revelam o “Humano” e sua leitura pode humanizar o leitor.

1. 1. O paralelo entre o ideograma e a poesia proposto por Pound

O escritor e crítico Ezra Pound, nos primeiros capítulos de **Abc da Literatura** (2006), propõe um método para o estudo da poesia e da literatura. Deriva sua proposta da aplicabilidade do método científico à crítica literária, baseado no “Ensaio sobre os Caracteres Gráficos Chineses” (2000), de Ernest Fenollosa, no qual o estudioso discute como a escrita chinesa pressupõe um meio de transmissão e registro do pensamento bastante diverso do meio empregado por europeus.

Os ideogramas chineses representam ou uma imagem do ser por eles nomeado, ou, quando se quer nomear uma ideia abstrata, um conjunto de seres em relação. Assim, todo o processo de representação e, portanto, de compreensão da realidade depende da remissão à realidade por meio de figuras. Como explica Pound (2006), os ideogramas são desenhos simplificados, “figuras abreviadas” do que se quer nomear. Já, na tradição europeia, a escrita não é a imagem do ser, mas uma representação da sequência sonora da palavra a qual remete ao mundo.²

Segundo a leitura que Pound (2006) fez de Fenollosa (2000), a distinção da escrita remete a formas distintas de pensamento. Enquanto o pensamento oriental explicaria a realidade por meio de figuras em relação, isto é, de desenhos que representam elementos concretos da realidade; o pensamento ocidental associa a compreensão da realidade a uma capacidade de explicação abstrata tanto que a linguagem escrita não remete diretamente aos seres por meio de figuras, remete ao significante - do signo verbal - ao qual se associa um significado conceitual já distante do ser representado. O exemplo que, no texto, ilustra essa diferença de formas de pensar e representar é a definição de “vermelho”: segundo o pensamento ocidental, o “vermelho” se definiria como cor e, posteriormente, como vibração ou refração da luz; já,

² Os termos “significante”, “significado” e “signo” – tomados neste trabalho das definições de Saussure (s.d) – não foram empregadas por Pound (2006), mas servem bem para descrever a oposição entre um tipo de signo – o ideograma –, que remete ao conceito por semelhança de forma com o dado da realidade, e outro tipo de signo - empregado na escrita europeia -, cuja imagem acústica - já relacionada em sua maioria arbitrariamente a um conceito relativo à realidade – receberia também arbitrariamente uma representação gráfica. Assim a oposição essencial seria, para Fenollosa (2000), entre a motivação – por similaridade da forma – presente na constituição do ideograma, e a majoritária arbitrariedade da relação entre a representação gráfica do significante com o significado, na constituição da escrita europeia. Contudo, tal interpretação do ideograma como motivado não é considerada válida por Saussure.

segundo o pensamento oriental, a compreensão do que seria o “vermelho” se daria pela apresentação de exemplos de seres com tal característica, por isso, o ideograma que nomeia o “vermelho” se comporia das figuras abreviadas de “rosa”, “cereja”, “ferrugem” e “flamingo”.³ Enfatiza-se por meio do ideograma não a abstração conceitual, mas o vínculo dessa ideia – “vermelho” – às sensações perceptivas que a geram.

A escrita, por meio de ideogramas, seria poética. Afinal o método de composição do ideograma caracteriza-se, segundo o poeta, pela representação da realidade por meio de uma escrita que a ela remete pela similaridade da forma. É possível, segundo tal perspectiva, afirmar que a escrita chinesa se organiza por meio um pensamento analógico, o mesmo tipo de pensamento empregado na composição da poesia.⁴

A poesia se definiria como “linguagem carregada de significado até o máximo grau possível” (POUND, 2006, p. 40) e os meios para propiciar a saturação da linguagem se dariam pela exploração significativa do som, da imagem ou, ainda que raramente, das ideias. Por isso os poemas se classificariam em função do predomínio de um desses meios de condensação do significado: o predomínio da exploração da sonoridade caracterizaria a melopeia; o das imagens, a fanopeia; o das ideias, a logopeia.

Pound (2006) acredita ainda que só é possível compreender aquilo que se conhece bem e que o emprego do método ideográfico –, ou seja, de um pensamento que analisa as mais diversas relações entre as partes - possibilita a melhor compreensão da realidade.

³ Haroldo de Campos (2000) comenta que o signo do vermelho não se compõe dos elementos citados por Fenollosa (2000) e Pound (2006) – na verdade, seria composto de “homem” sobre “fogo”, isto é, “enrubescer de raiva” -, mas que o mais importante seria justamente “sugestão’ por extensão, a partir do concreto (...); trata-se (...) da ‘lógica da correlação’, característica do pensamento chinês (...)”. (Haroldo, 2000, p.94)

⁴ A diferenciação entre pensamento lógico e analógico não aparece no texto de Ezra Pound (2006), mas, ao explicar como se forma o ideograma, Pound afirma que é um tipo de signo que “lembra” o que nomeia, ou seja, sugere que o pensamento que rege tal escrita se governa pela similaridade, diferentemente da escrita das línguas europeias em que há associação por contiguidade. Tomo os conceitos de similaridade, contiguidade, pensamento lógico e analógico segundo as definições empregadas por Pignatari (2005, p. 11-18).

1.2. A função poética, segundo Jakobson

Ao definir poesia, Jakobson (s.d.) caracteriza-a por ser a forma de comunicação em que a função dominante seria a poética. Para definir tal função, inicia caracterizando os dois arranjos utilizados no comportamento verbal: a seleção e a combinação. Enquanto a seleção é determinada em função da semelhança ou dessemelhança das palavras, isto é, da sinonímia ou antonímia, a combinação se baseia na contiguidade.

O critério linguístico empírico da função poética é a verificação se, na constituição da mensagem, projeta-se “o princípio da equivalência do eixo de seleção sobre o eixo da combinação. A equivalência é promovida a recurso constitutivo da sequência. (...)” (JAKOBSON, s.d., p.130), ou seja, o teórico defende que ocorre a projeção da equivalência do eixo de seleção sobre o da combinação sempre que as similitudes entre as unidades léxicas resultarem em uma proximidade semântica, sejam aquelas sonoras, morfológicas ou sintáticas. Assim tal função promoveria o caráter palpável dos signos, aprofundando a dicotomia fundamental de signos e objetos.

O linguista insiste ainda na oposição entre a função metalinguística e a poética:

Pode-se objetar que a metalinguagem também faz uso seqüencial de unidades equivalentes quando combina expressões sinônimas numa sentença equacional: $A=A$ ('A égua é a fêmea do cavalo.'). Poesia e metalinguagem, todavia, estão em oposição diametral entre si; em metalinguagem, a sequência é usada para constituir uma equação, ao passo que em poesia é usada para constituir uma seqüência. (JAKOBSON,s.d., p.130)

Assim, nas palavras de Haroldo de Campos (2000, p. 86), a função poética “se vale da ‘equação de equivalência’ para construir uma seqüência auto-reflexiva por sua materialidade mesma” (CAMPOS, 2000, p. 86); já função metalinguística “usa da seqüência para construir uma equação sinonímica, tipo verbete de dicionário” (CAMPOS, 2000, p.86). Naquela o aspecto semântico se mune de todas as aproximações ou diferenciações do significante na

constituição do significado⁵, já nesta a aproximação ocorre apenas no plano do significado.

Assim não só as semelhanças sonoras estabelecidas por meio de figuras sonoras como a rima e a paronomásia, mas toda similitude entre unidades léxicas (seja na morfologia, na função sintática, no processo de formação...) resulta em uma proximidade semântica:

Em poesia, não apenas a seqüência fonológica, mas, de igual maneira, qualquer seqüência de unidades semânticas, tende a constituir uma equação. A similaridade superposta à contigüidade comunica à poesia sua radical essência simbólica, múltipla, polissêmica (...) tudo quanto é transitório é símile. Em poesia, onde a similaridade se superpõe à contigüidade, toda metonímia é ligeiramente metafórica e toda metáfora tem um matiz metonímico. (JAKOBSON, s.d., p.149)

O teórico russo em seu ensaio, embora faça referência à projeção do eixo da similaridade sobre o eixo da contigüidade em diferentes níveis de organização da língua, discute principalmente o caráter palpável do signo decorrente das escolhas sonoras:

Em poesia, qualquer similaridade notável no som é avaliada em função da similaridade de sentido e/ou dessemelhança no significado. Mas o preceito aliterativo de Pope aos poetas – ‘o som deve ser um Eco do sentido’ – tem aplicação mais ampla. Na linguagem referencial, a conexão entre *signans* e *signatum* se baseia, na esmagadora maioria dos casos, em sua contigüidade codificada, a qual recebe amiúde uma denominação que se presta à confusão: ‘arbitrariedade do signo verbal’. A pertinência do nexosom-significado é um simples corolário da superposição da similaridade sobre a contigüidade. O simbolismo sonoro constitui uma relação inegavelmente objetiva fundada numa conexão fenomenal entre diferentes modos sensoriais, em particular entre a experiência visual e auditiva. (...)

A poesia não é o único domínio em que o simbolismo dos sons se faz sentir; é, porém, uma província em que o nexosom-significado se converte de latente

⁵ Os termos “significante”, “significado” e “signo” empregados neste texto seguem as definições de Saussure (s.d.) e não foram empregados por Jakobson (s.d.). Ademais o russo questiona o postulado de arbitrariedade do signo proposto por Saussure como se observa em “ Na linguagem referencial, a conexão entre *signans* e *signatum* se baseia, na esmagadora maioria dos casos, em sua contigüidade codificada, a qual recebe amiúde uma denominação que se presta à confusão: ‘arbitrariedade do signo verbal’”(JAKOBSON, s.d., p.153).

em patente e se manifesta de forma mais palpável e intensa (...). (JAKOBSON, s.d., p.153)

Por outro lado, a discrepância som-sentido será ‘camuflada’ por poetas. E se a repetição, isto é, a quantidade de fonema pode ser significativa, também pode ser significativa uma única aparição em posição pertinente contra fundo contrastante. (JAKOBSON, s.d., p. 154-155)

Outras duas observações essenciais de Jakobson (s.d.) remetem primeiramente ao fato de não só a referência em textos em que ocorre a proeminência da função poética se torna ambígua, mas também o remetente e o destinatário, uma vez que o emissor se desdobra em autor e eu lírico, e o destinatário muitas vezes se desdobra em um “tu” a quem este se dirige e o leitor. A segunda é que a função poética propicia a reprodução da totalidade da mensagem, provocando sua reificação:

A ambigüidade se constitui em característica intrínseca, inalienável, de toda mensagem voltada para si própria, em suma, é corolário obrigatório da poesia. (...) A supremacia da função poética sobre a função referencial não oblitera a referência, mas torna-a ambígua. A mensagem de duplo sentido encontra correspondência num remetente cindido, num destinatário cindido e, além disso, numa referência cindida (...). A repetência produzida pela aplicação do princípio de equivalência à seqüência torna reiteráveis não apenas as seqüências da mensagem poética, mas a totalidade desta. A capacidade de reiteração, imediata ou retardada, a reificação de uma mensagem poética e de seus constituintes, a conversão de uma mensagem em algo duradouro – tudo isto representa, de fato, uma propriedade inerente e efetiva da poesia. (JAKOBSON, s.d., p.149-150)

É possível estabelecer uma ponte entre o pensamento do poeta e do linguista, uma vez que, se o predomínio da função poética caracterizaria a poesia, é possível compreender a projeção do eixo da similaridade sobre o da contigüidade como o meio de condensação do sentido. A projeção da similaridade na contigüidade em diferentes planos da organização textual produzira a “linguagem carregada de significado até o máximo grau possível” (POUND, 2006, p.40).

1.3. Alguns desdobramentos propostos por Décio Pignatari

Décio Pignatari, ao iniciar sua definição de linguagem poética em **O que é comunicação poética** (2005), defende primeiramente que esta linguagem se aproxima mais da música e das artes plásticas do que da literatura. Para defender essa ideia retoma e ressignifica as proposições de Jakobson (s.d.), Fenollosa (2000) e Pound (2006).

O semioticista retoma alguns conceitos essenciais das teorias de Jakobson (s.d.). Menciona as relações de contiguidade (proximidade) e similaridade (semelhança), as quais determinam, respectivamente, os eixos de combinação ou sintagmático e de seleção ou paradigmático. Comenta então a proposição de que metonímia e metáfora resultam da exploração de cada um dos dois eixos a fim de questionar a representatividade desta como figura constituída a partir das relações de similaridade, bem como para redefinir linguagem poética.

Para isso, refere-se à nomenclatura empregada por Charles Peirce: os “símbolos” seriam os signos constituídos por uma relação de contiguidade e “ícones”, por similaridade. Questiona a proposição de que a metáfora seja a figura resultante de uma relação de similaridade. Isto porque aproximaria, na terminologia de Décio Pignatari (2005), “seres”, não signos, isto é, promoveria a associação das palavras exclusivamente por seu sentido, não pela sua totalidade – significante e significado. Seria, portanto, resultado de analogia por contiguidade, melhor definido, em termos semióticos, como um hipoícone por contiguidade.

Já a paronomásia seria um verdadeiro ícone por similaridade, pois seria a “transposição ou tradução da semelhança entre objetos para uma semelhança de sons entre os próprios signos que designam os objetos”, um ícone por similaridade do signo, não do ser. (PIGNATARI, 2005, p.15-17) Assim a metáfora, por resultar de uma semelhança de significados, seria menos representativa do eixo de similaridade do que a paronomásia que é resultado da aproximação de significantes e, por conseguinte, significados.⁶

⁶ Pignatari (2005) emprega o paronomásia com um sentido ampliado, pois refere-se a qualquer similaridade sonora como anagramas, aliterações e rimas.

Segue ressignificando a teoria do russo em termos semióticos e defende que “a função poética da linguagem se marca pela projeção do ícone sobre o símbolo – ou seja, pela projeção de códigos não-verbais (musicais, visuais, gestuais, etc.) sobre o código verbal. Fazer poesia é transformar o símbolo (palavra) em ícone (figura).” (PIGNATARI, 2005, p. 17-18)

Para definir o que caracterizaria essa projeção de códigos não verbais sobre o código verbal, Pignatari (2005) retoma e reelabora o que seria a diferenciação – proposta por Fenollosa/Pound (2006) – entre a escrita ocidental e a oriental – especificamente realizada por meio do ideograma. Para o brasileiro, a oposição decorre do predomínio da lógica discursiva que seria própria das línguas ocidentais, do pensamento científico⁷ e, por conseguinte da metalinguagem, ou do predomínio da lógica analógica, que seria própria da poesia e das línguas orientais – em especial do chinês.

A lógica discursiva seria baseada na predicação⁸ (a organização da frase como sujeito/ predicado/ atributos), que é a estrutura fundamental das línguas ocidentais, e é reforçada pelo código alfabético. Caracteriza-se pela linearidade, pela relação entre causa e efeito, bem como pela organização do texto em início, meio e fim. “Na predicação, há um verbo que domina todo o sistema: é o verbo ser. Dentro desse sistema, você pode afirmar qualquer coisa por mais contraditória que pareça, no mesmo nível da certeza” (PIGNATARI, 2005, p. 47). Ademais, para controlar, isto é, para estabelecer uma relação de

⁷ As diferenças entre as proposições de Pound (s.d.) e de Pignatari (2005) são muitas, entre elas, por exemplo, pode-se observar essa indicação de que o pensamento científico se aproximaria para o primeiro da lógica de estruturação do ideograma por basear-se na observação da realidade; já o brasileiro defende que o discurso científico se estrutura a partir das relações lógicas e da digitalização, o que o distanciaria da poesia que seria regida pelas relações analógicas. Já Haroldo de Campos (2000) volta a associar ciência e poesia, defende, por exemplo, que o diagrama é um “ícone de relações” e que “toda equação algébrica é um ícone, na medida em que indica, por meio de signos algébricos (que por si não são ícones), as relações das qualidades em causa”. (CAMPOS, 2000, p. 91)

⁸ Segundo Haroldo de Campos (2000), a estrutura da predicação decorre do fato de o ocidente pensar sob a égide da gramática grega/ indo-europeia. Por isso, a substância e, por conseguinte, o sujeito (transposição da categoria de substância para a linguagem) determinaria a estruturação do pensamento ocidental. A lógica silogística – construída a partir do emprego do verbo “ser”, usado para indicar a substância – permitiria essencialmente a subsunção de classe em nível mais abstrato, o que, numa perspectiva menos logocêntrica, ou mais contemporânea, seria apenas uma das formas de relação entre os seres. Assim, explicitar-se-ia a limitação de tal lógica discursiva. Já a lógica composicional do ideograma, das ciências, na contemporaneidade, e da poesia seria mais rica, pois apresentaria uma lógica correlacional que apenas englobaria a subsunção como uma das muitas relações possíveis entre os signos.

dominação, é necessária a digitalização – a tradução das “coisas” por meio de números e palavras -, operação fundamental das operações lógicas. Assim, sempre que se pretende controlar um elemento do mundo emprega-se um linguagem que faça uso da lógica.

Já o pensamento analógico, que é o pensamento das formas, permite a medição e a comparação de realidades contínuas tais como o tempo, o espaço e o peso. São formas do pensamento analógico o desenho, o som, o tato, o olfato e o paladar. Assim, enquanto o pensamento lógico tende a dividir as coisas em parte, trabalhando com unidades discretas (isto é, separadas), o pensamento analógico apresenta-as em conjunto.

A lógica discursiva favorece então a dominação dos signos-para⁹, bem como da contiguidade e, por conseguinte, da metonímia. Favorece a percepção do mundo por partes, separadas e desligadas umas das outras. É essencialmente um meio de análise apropriado para a construção do pensamento científico e, no caso do estudo da língua, para a estruturação da metalinguagem, afinal a metalinguagem toma a linguagem como objeto de análise; já a poesia e as demais artes instauram outra lógica.

O ideograma e a poesia não apresentam sinônimos, porque procuram “mostrar a coisa”, não “dizer” o que ela seja, isto é, buscam uma compreensão da realidade que não se dá por uma definição abstrata dos seres, mas que procura recriar, por meio da e na linguagem, as relações entre os seres.

Outra característica do ideograma que o aproxima da poesia é que o ideograma não apresenta uma categoria gramatical fixa, sua posição determina se é um substantivo, adjetivo ou verbo. Ademais, em sua leitura, os ideogramas são como fotogramas de um filme. Assim, remetem ao mundo por meio da similaridade de forma e relacionam-se por parataxe. Isso não ocorre com a escrita ocidental, uma vez que o leitor precisa mentalizar a palavra e associá-la por contiguidade aos seres e aos fatos.

⁹ Pignatari (2005) retoma nesse trecho os conceitos empregados por Charles Morris para diferenciar a linguagem cotidiana da linguagem poética. Esta se diferenciaria daquela em função do uso que se faz dos signos. Haveria, por um lado, os signos-para – signos que conduzem para a ação e que estabelecem relações de contigüidade – e, por outro, os signos-de – signos que são tomados em si, aqueles “querem ser alguma coisa” e os quais apresentam relações de similaridade. Seriam, respectivamente, símbolos e ícones na terminologia de Peirce.

Portanto, no sistema lógico-discursivo, além dos signos-para, predomina ainda a hipotaxe. Já, na poesia, a parataxe e os signos-de que favorecem uma percepção globalizante e, por conseguinte, a síntese.

“Poesia é a arte do anticonsumo. A palavra poeta vem do grego *poites* = aquele que faz’. Faz o que? Faz linguagem. E aqui está a fonte principal do mistério.” (PIGNATARI, 2005, p. 10)

Décio Pignatari (2005) define poesia ocidental em versos como “um corpo analógico dentro de um corpo lógico”, isto é, um texto em que as palavras se relacionam de forma analógica na criação do sentido, mas fazendo uso de uma linguagem regida pelas relações de contiguidade.

A poesia em versos é como um corpo analógico dentro de um corpo lógico representado pela palavra e suas relações lógico-semânticas, que obedecem a um processo linear (causa-efeito, princípio/meio/fim). (PIGNATARI, 2005, p. 54-55)

Pignatari (2005, p. 10-12) comenta ainda que, para Mallarmé, “poemas não se fazem com ideias – mas com palavras” (MALLARMÉ In PIGNATARI, 2005, p. 10) e “a flor que está ausente de todos os buquês é a palavra flor.” (MALLARMÉ In PIGNATARI, 2005, p. 11). Isso porque o poema seria “um ser de linguagem” segundo interpretação do poeta brasileiro, afinal, para os poetas, vida e linguagem seriam “(quase)” o mesmo: no poema, sempre se colocaria em xeque a relação entre a “coisa” e o “signo”. Assim, como, ao criar o poema, cria-se e recria-se a linguagem, cria-se e recria-se a percepção que se tem do mundo, segundo Pignatari. (2005, p.10- 12).

Essa recriação da linguagem – dentro do e por meio do próprio texto – criaria um novo modelo de sensibilidade, ampliando a percepção do leitor sobre as relações dos seres na realidade.

Em poesia, você observa a projeção de uma *analógica* sobre uma *lógica* da linguagem, a projeção de uma ‘gramática’ analógica sobre a gramática lógica. (...) Um poema cria sua própria gramática. E o seu próprio dicionário. Um poema transmite a qualidade de um sentimento. Mesmo quando parece estar veiculando ideias, ele está transmitindo a

qualidade do sentimento dessa ideia. Uma ideia para ser sentida, não apenas entendida, explicada, descascada. (PIGNATARI, 2005, p. 18)

A poesia situa-se no campo do sensível, no campo da precisão da imprecisão. A questão da poesia é esta: dizer coisas imprecisas de modo preciso. As artes criam modelos para a sensibilidade e para o pensamento analógico. Uma poesia nova, inovadora, original cria modelos novos para a sensibilidade: ajuda a criar uma sensibilidade nova. (PIGNATARI, 2005, p. 53)

Assim, em sua definição de poesia, Pignatari (2005) a apresenta como linguagem em que se emprega uma lógica analógica, criada dentro do e por meio do próprio texto, a qual cria um novo modelo de sensibilidade, ampliando a percepção do leitor sobre as relações dos seres na realidade¹⁰.

¹⁰ Mário de Andrade (2002) também partilha da ideia de que a poesia, por sua linguagem, é uma forma de conhecimento que difere do conhecimento científico, e cuja força geratriz integraria planos distintos dos sentidos e dos sentimentos. Nessa definição de poesia, o autor compara a revelação possibilitada por um poema ao momento de descoberta intuitiva da criança e do homem paralogístico: “A poesia é também, pois que o seu material é a palavra (elemento em que se move a inteligência consciente), a poesia é também um processo de conhecimento. Ela, porém, se coloca no pólo oposto a esse outro processo verbal de conhecimento que é a ciência, a qual se utiliza da prosa. (...) A poesia com a ciência são os dois processos verbais de conhecimento. O que os distingue essencialmente é que a poesia é uma intuição, ao passo que a ciência (ou a prosa, si quiserem) é uma dedução. (...) Galileu, murmurando o “Eppur si muove” ainda não estava ou já não estava mais no domínio da ciência, mas no da poesia. Porém nos raciocínios (...) posteriores a esse momento de intuição, ele pisava no terreno da ciência (...). Si tivesse ficado apenas no seu clamor, como qualquer criança que grite “Mamãe, o lampião está mexendo”, ele teria se confinado ao mundo da poesia. E si penetrarmos agora nesse ambiente da criança ou do homem paralogístico, imediatamente perceberemos que multidão de interpretações fecundas e fantasmáticas tiraremos dessa frase de poesia, mundo em que se interpretam imagens, idéias, juízos, sensações, movimento físicos, rítmicos e dinâmicos do ser por completo, não apenas do ser inteligência consciente, mas integral com todas as milionárias co-participações da vida, do eu e do não-eu. E agora não pararemos mais, porque essa riqueza é de uma poderosa força geratriz, e pra cada indivíduo é uma unidade irredutível, incomparável, inadaptável a leis gerais: é o seu mundo. Poderemos em vão, analisar e sentir a criança que exclamou. Na verdade estaremos nos analisando e sentido nós mesmos, e adquirindo um conhecimento amplo, misterioso, entranhado e ao mesmo tempo luminosíssimo, que estoura em nós com a verdade, o divinatório, o divino da revelação: ‘Tanto era bela no seu rosto a morte’ (...)” (ANDRADE, 2002, p.78-79).

2. Literatura infantil

Para pensar a especificidade da poesia voltada para o público infantil, será considerado especialmente o que Cecília Meireles defende em **Problemas da Literatura Infantil**. Este livro é resultado da fusão e reescritura de três conferências sobre literatura infantil apresentadas no Curso de Férias, promovido em Belo Horizonte, em 1949, pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. A autora organizou o volume a fim de publicá-lo em 1951 como volume integrante da Coleção Pedagógica da Secretaria de Educação. Ademais serão cotejadas as proposições de Meireles (1984) com as de outros estudiosos da literatura – Pignatari (2005) e Candido (2002) -, bem como de estudiosos da literatura infantil – Lajolo e Zilberman (2002), Bordini (1986) e Camargo (1998).

2.1. Literatura geral e infantil

“Evidentemente, tudo [Literatura oral e escrita, inclusive a Literatura Infantil] é uma Literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera especialmente como do âmbito infantil.” (MEIRELES, 1984, p. 20)

Cecília Meireles (1984) inicia seu texto comentando que a literatura precede o alfabeto, isto é, engloba manifestações não só escritas, mas também orais, uma vez que a palavra empregada como forma de expressão não precisa estar registrada no papel: tanto os povos primitivos como os agrupamentos humanos que não fazem uso da escrita não deixam de ter sua produção literária em forma de cânticos, lendas, histórias etc.

Introduz então o questionamento relativo à definição do que seria literatura infantil. Começa defendendo que esta se insere no âmbito da literatura geral e que, embora geralmente aquela se defina “*a priori*” em função do público a quem o texto se destina, deveria, na verdade, se definir “*a posteriori*”, pois só deveria ser delimitada em função da aceitação infantil – “Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer.” (MEIRELES, 1984, p.20). Define literatura infantil, portanto, como aquela acolhida pelo público infantil desde que o texto possua atributos

literários, isto é, a obra que consiga “sugerir mundos de prazer espiritual e de alto exemplo” (MEIRELES, 1984, p. 26)

É interessante observar que a poeta subverte ainda que parcialmente a assimetria típica da relação entre o adulto e a criança, ao propor que só se defina uma obra como literatura infantil, quando fosse efetivamente acolhida por esse público e não simplesmente escolhida por um adulto.

Questiona então a dificuldade de se definir qual seria o estilo, o conteúdo e a linguagem apropriados ao livro infantil, uma vez que a obra infantil decorre da projeção do que o adulto acredita ser adequado à criança. Defende que a criança é mais “arguta” e “poética” do que os adultos tendem a pensar e que as obras que se pretendem portadoras de ensinamentos morais, com linguagem simples e de fácil alcance para criança são o resultado dos preconceitos adultos. Sugere que as obras sejam submetidas “ao uso” pela criança e que se permita que ela expresse suas preferências. Ademais defende que não se confunda o interesse pontual que gravuras, capas coloridas e títulos empolgantes, com o a leitura experimentada com tal intensidade que sua influência se reflita na vida da criança (grifos meus):

Só nesses termos interessa falar de Literatura Infantil. O que a constitui é o acervo que, de século em século e de terra em terra, *as crianças têm descoberto, têm preferido, têm incorporado a seu mundo*, familiarizadas com seus heróis, suas aventuras, até seus atos e sua linguagem, sua maneira de sonhar e suas glórias e derrotas. (...) *A Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição. 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. Deixando sempre uma determinada margem para o mistério, para o que a infância descobre pela genialidade da sua intuição.* (MEIRELES, 1984, p.31-32)

Assim Meireles (1984) inclui primeiramente a literatura infantil no âmbito da literatura geral, o que significa que, para que um texto infantil seja considerado literário, deva apresentar a função poética da linguagem em primeiro plano, tanto quanto os textos voltados aos adultos. Não elimina, contudo, o caráter formativo de tais textos, desde que estes deixem “margem ao mistério” (MEIRELES, 1984, p.32), ou seja, devem contribuir para a

formação do indivíduo, mas não deveriam assumir um caráter pedagógico-moralizante.

O caráter formativo dos textos, na perspectiva da autora, configurar-se-ia pela apresentação das qualidades que favoreceriam o desenvolvimento do que já designara, em “Explicação Prévia” presente na primeira edição – publicada em 1951 –, como o conjunto das qualidades que deveriam ser desenvolvidas nas crianças de modo a favorecer a identificação entre os povos. Portanto, as obras infantis que os adultos deveriam oferecer aos pequenos seriam as que apresentassem as qualidades próprias para uma formação humanista e que, por conseguinte, favorecessem a harmonia entre os povos.

Se em tal assunto [Literatura Infantil] 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 da cultura, nas bases do que se poderia muito marginalmente chamar de ‘humanismo infantil’. Na esperança de que, se todas as crianças se entendessem, talvez os homens não se hostilizassem. Isso, porém, não passa de uma aspiração. (MEIRELES, 1984, p. 16)

Na tentativa de definir os elementos que tornam a experiência de leitura relevante, a autora cita relatos de experiências vivenciadas por grandes escritores. Alguns dos relatos são especialmente interessantes como o de Renan (apud MEIRELES, 1984, p. 40):

(...) eu só via a antigüidade através de Telêmaco e Aristonoüs. Eu me encantava. Foi ali que eu aprendi a arte de pintar a natureza, através de traços morais. Até 1865, só imaginava a ilha de Chio através dessas três palavras de Fénelon: A ilha de Chio, pátria afortunada de Homero. Estas três palavras, harmoniosas e ritmadas, me pareciam uma pintura completa, e apesar de Homero não ter nascido em Chio, como talvez não tenha nascido em parte alguma, elas me evocavam melhor a bela... ilha grega do que todos os amontoados de pequenos traços materiais.

É possível associar essa percepção da realidade mediada por um texto ficcional que explora a musicalidade e a conotação ao que, nas palavras de Pignatari (2006), seria o conhecimento analógico, o que constituiria um discurso distinto e mais representativo, segundo o relato de Renan, do que o

conjunto de conhecimentos que adquiriu por meio de textos referenciais, em que predomina a lógica.

Já La Fontaine (apud MEIRELES, 1984, p. 41) comenta que “Sendo menino, lia seu romance [L’**Astrée** de Honoré d’Urfé], E ainda o leio, tendo a barba grisalha” e, assim, sugere que a grande obra permite a leitura em diferentes momentos da vida. Isso porque admite diferentes níveis de interpretação. Cecília defende explicitamente essa ideia ao comentar a leitura de **As aventuras de Gulliver**, de Swift, pelos mais diferentes tipos de públicos:

E foi lido por toda a gente, desde os estadistas até as *nurses*, cada um entendeu como pôde, ou como quis. Tal é a sorte de muitos livros. As imagens passaram a viver por si mesmas livres do autor, teceram sua história, ao gosto da sensibilidade dos leitores. Que fazer, quando as personagens adquirem tal força, e podem emancipar-se? O leitor de hoje, sem saber de nada da Inglaterra de Jorge I, continua a divertir-se ou a meditar, enquanto Gulliver viaja pela terra dos gigantes e dos pigmeus, sentindo-se ora tão grande, ora tão pequeno entre leis tão absurdas e linguagens tão enigmáticas. (MEIRELES, 1984, p.92)

Assim, quanto à linguagem poética empregada em Poesia Infantil, considerando as proposições de Cecília Meireles (1984), pode-se afirmar que não precisa ser “simples” – isto é, não tem de deixar de apresentar uma forma elaborada - para atingir o público infantil – definido muito bem, por Meireles (1984), como mais poético e mais perspicaz do que se supõe. Essa ideia de que a literatura e a poesia infantil não diferem das demais obras – quanto aos procedimentos estruturais - também é partilhada por autoras contemporâneas que discutem o que definiria a literatura e a poesia infantil:

(...) a poesia infantil genuína é indistinguível da poesia não-adjetivada, salvo, talvez, em termos temáticos. (BORDINI, 1986, p.13)

(...) vale a pena notar que ela [a literatura infantil] talvez se defina pela natureza peculiar de sua circulação e não por determinados procedimentos internos e estruturais alojados nas obras ditas para crianças. (...)

Mas, se o caráter infantil de uma obra talvez não se defina necessariamente por seus elementos internos, à medida que os livros para crianças foram se multiplicando, eles passaram a ostentar certas feições que, pela frequência com que se fazem presentes,

parecem desenhar uma segunda natureza da obra infantil. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p.13)

Vale observar que, enquanto Bordini (1986) pontua apenas a possível especificidade temática, Lajolo e Zilberman (2002) defendem que, quanto aos procedimentos de estruturação do texto, as obras infantis de qualidade não se diferenciam das voltadas ao público adulto, embora apresentem certas feições específicas que se definiram em função da frequência com que figuram nos livros destinados às crianças. Assim, na perspectiva dessas, é possível descrever traços definidores dessa literatura e dessa poesia.

Uma das observações de Lajolo e Zilberman (2002) sobre a natureza das obras infantis é que, por um lado, o autor adulto, ao escrever para o público infantil, frequentemente apresenta, buscando a adesão infantil, uma realidade projetada, segundo a perspectiva que crê deva ser conhecida pela criança. Ademais, por outro lado, tal literatura busca incorporar ao texto “o universo afetivo e emocional da criança” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p.13), expressando simbolicamente as vivências interiores da criança. A expressão das projeções utópicas dos adultos e a das vivências infantis, segundo as autoras, podem tanto se contradizer, quanto se complementar (grifos meus):

Outras características completam a definição da literatura infantil, impondo sua fisionomia. A primeira delas dá conta do tipo de representação a que os livros procedem. Estes deixam transparecer o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo. Em outras palavras, não se trata necessariamente de um espelhamento literal de uma dada realidade, pois, como a ficção para crianças pode dispor com maior liberdade da imaginação e dos recursos da narrativa fantástica, ela extravasa as fronteiras do realismo. E essa propriedade, levada às últimas conseqüências, permite a exposição de um mundo idealizado e melhor, embora a superioridade desenhada nem sempre seja renovadora ou emancipatória.

Dessa maneira, o escritor, invariavelmente um adulto, transmite a seu leitor um projeto para a realidade histórica, buscando a adesão afetiva e/ou intelectual daquele. (...)

Esse fato, somado aos anteriormente citados, dão a entender que a literatura infantil padece do perigo do escapismo, da doutrinação ou de ambos. Todavia, por matizar essa aptidão. ou desejar aniquilá-la, ela assegura sua continuidade histórica. Esta, por seu turno, advém ainda de outro fator característico: sua permeabilidade ao interesse do leitor.

Apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando, nesse caso, do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola, *a literatura infantil equilibra e, freqüentemente, até supera — essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança*. Por intermédio desse recurso, traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que, se exige, para efeitos de análise, a atitude decifradora do intérprete, é assimilada pela sensibilidade da criança.

Ambas as propriedades citadas — a de projeção de urna utopia e a expressão simbólica de vivências interiores do leitor — não são necessariamente contraditórias, pois a visão do adulto pode se complementar e fortalecer com a adoção da perspectiva da criança. A contradição apresenta-se no momento em que a primeira opõe-se à segunda; contudo, é sob essa condição que a obra desmascara sua postura doutrinária e a decisão por educar. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002: p.19-20)

Como, neste trabalho, não se propõe a pontuar qual a especificidade da produção infantil fazendo um recorte diacrônico, mas observando especificamente a obra **Ou isto ou aquilo** de Cecília Meireles, restringir-se-ão as observações do capítulo 3 aos procedimentos que nela figuram. Mas, desde já, pontue-se que a poesia infantil, embora apresente – como comentam Lajolo e Zilberman (2002) – procedimentos típicos, pode comportar diferentes níveis de leitura, as quais não necessariamente se restringem à capacidade leitora das crianças. Tais características figuram nessa obra da poeta como comenta Camargo, ao afirmar, em **Poesia Infantil e Ilustração: estudo sobre *Ou isto ou aquilo*** de Cecília Meireles (1998), que, se por um lado, é possível identificar nessa obra da poeta “estratégias que visam estimular a empatia da criança” (CAMARGO, 1998, p.159) – as quais seriam, portanto, próprias de seus textos voltados ao público infantil –, por outro, “esse direcionamento para a criança (...) não restringe o significado dos poemas à compreensão infantil” (CAMARGO, 1998, p. 160).

Assim, a compreensão da obra infantil pode comportar diferentes níveis de leitura. O contato com a lógica analógica que o estrutura pode abrir ao leitor mirim paulatinamente uma janela que será vislumbrada distintas vezes até a fase adulta, para que, após longo namoro, este possa descortinar o que motivou seu encantamento inicial, incompreendido, mas sentido desde as primeiras vezes que vê o mundo por sua moldura. Como sugere La Fontaine (apud MEIRELES, 1984, p. 41) ao relatar que lera desde menino até a fase

adulta o mesmo romance de Honoré d'Urfé, uma obra literária, especialmente a poética, convida o público a debruçar-se diversas vezes sobre ela.

Ademais, fazendo uso da lógica analógica, a poesia instrui não só por seu conteúdo humano, - como defende a poeta mais explícita e reiteradamente –, mas também por sua linguagem rica de sugestões analógicas, as quais revelam novas percepções, nas palavras de Cecília Meireles (1984): “Certos símbolos entrevistados pelos grandes autores são, também, verdades, com outra aparência; exemplos gerais, figurações da experiência do mundo, que nos acompanham para sempre, como avisos, sugestões, ensinamentos.” (MEIRELES, 1984, p. 124) ou ainda, como defende Pignatari (2005, p. 53), a poesia, como outras artes, cria modelos para sensibilidade e para o pensamento analógico. Desse modo é possível considerar que a poesia pode auxiliar na compreensão do mundo e na criação de paradigmas de sensibilidade.

2.2. Da literatura oral à escrita

“(...) as bibliotecas, antes de serem as estantes, com as vozes presas dentro dos livros, foram vivas e humanas, rumorosas, com gestos, canções entremeadas às narrativas.” (MEIRELES, 1984, p. 49)

A autora narra o percurso da literatura da oralidade à escrita, pois acredita que existe um paralelo íntimo entre a necessidade de ouvir e ler histórias, especialmente quando se pensa no público infantil: as duas experiências satisfariam a necessidade humana de ter acesso ao conhecimento acumulado pelos antepassados, ademais de serem as narrativas um meio encantatório que permitiria o enfrentamento dos obstáculos oferecidos pela vida.

Conta-se e ouve-se para satisfazer essa necessidade íntima de sede de conhecimento [sobre o que serviu aos antepassados na marcha da vida] e instrução que é própria da natureza humana. Enquanto se vai contando, passam os tempos de inverno, passam as doenças e as catástrofes – como nos contos de Decameron – chegam as imagens do sonho – como quando as crianças docemente descaem adormecidas. (MEIRELES, 1984, p.49)

Comenta que o valor estético acrescentou-se depois como acessório que favorece o primeiro valor: o utilitário, pois, no início, a palavra teria sido instrumento mágico e elemento do ritual para compelir a natureza a conceder-lhe o que seria essencial para o bem estar humano. Defende também que resquícios da função primitiva da literatura tradicional – transmitida nos povos primitivos por meio da oralidade - permaneceriam na literatura infantil – seja oral como escrita, seja tradicional ou não. Quanto ao contato infantil com a literatura tradicional, comenta:

Por esse caminho, recebe a infância a visão do mundo do sentido, antes de explicado; do mundo ainda em estado mágico. 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. Essa pedagogia secular explica-lhe, em forma poética, fluida, com as incertezas tão sugestivas do empirismo, o ambiente que a rodeia – seus habitantes, seu comportamento, sua auréola.

Vagarosamente elaborada, pela contribuição de todos, essa literatura possui todas as qualidades necessárias à formação humana. Por isso, não admira que tenham tentado fixá-la por escrito, e que sem narradores que a apliquem no momento oportuno, para maior proveito do exemplo, a criança se incline com ávida curiosidade para o livro, onde os ensinamentos perduram. (MEIRELES, 1984, p.83-84)

Assim a criança buscaria no contato com a Literatura – em todas as suas modalidades – essa visão do mundo sentido, não explicado, ou nas palavras de Décio Pignatari (2005), a representação da realidade por meio de um discurso analógico.

Ainda, segundo a autora, o livro vem suprir a falta do convívio familiar e humano que antes favorecia mais a formação da criança por meio da transmissão oral da experiência.

Cecília Meireles (1984, p.59) comenta que, ao longo dos séculos, se repercutiu a “ideia do ensinamento útil sob o adorno ameno”, que se constituiu no ocidente e se manifestou por meio da compilação da literatura oral a fim de empregá-la, por seu conteúdo moral, como instrumento de educação pelas instituições religiosas e culturais. Isto também ocorreu no oriente, por exemplo, com o **Hitopadexa**. E, posteriormente, as narrativas orais teriam se eternizado

“quando servidas por um estilo que as imortalize” (MEIRELES, 1984, p.69), por exemplo, as **Fábulas** de La Fontaine e **Contos** de Charles Perrault.

2.3. A permanência da Literatura Oral e Escrita decorrente de sua capacidade humanizadora

A educadora pontua que a semelhança entre a literatura tradicional dos mais variados povos seria um indício de que a experiência humana, embora sofra transformações segundo as distintas regiões e épocas, apresentaria uma só essência humana e, utopicamente, Cecília Meireles (1984) então propõe que as pessoas sejam, desde a infância, apresentadas a esse manancial comum – composto da literatura tradicional dos mais variados países – a fim de que se criasse uma linguagem comum entre os povos e os séculos (os grifos são meus):

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. Por essa comunhão de histórias, que é uma comunhão de ensinamentos, de estilos de pensar, moralizar e viver, o mundo parece tornar-se fácil, permeável a uma sociabilidade que tanto se discute. Se as religiões tentam realizar a fraternidade estabelecendo princípios que tornam os homens reconhecíveis à luz do seu credo, *essa moral leiga ajuda a realizar tal fraternidade, estabelecendo uma compreensão recíproca à luz das mesmas experiências milenares*, traduzidas em narrativas amenas. (MEIRELES, 1984, p.77-78)

A Literatura Tradicional apresenta esta particularidade: sendo diversa em cada país, é a mesma no mundo todo. É que a mesma experiência humana sofre transformações regionais, sem por isso deixar de ser igual nos seus impulsos e idêntica nos seus resultados. Se cada um conhecer bem a herança tradicional do seu povo, é certo que se admirará com a semelhança que encontra, confrontando-a com a dos outros povos. *Esse manancial profundo que a todos nos alimenta não constitui apenas uma riqueza, mas um milagre, quando se pensa na facilidade que daí advém para as relações humanas. É um humanismo básico, uma linguagem comum, um elo entre as raças e entre os séculos.* (MEIRELES, 1984, p.78-79)

A construção dessa linguagem comum que garantisse o elo entre os mais distintos homens seria possível na perspectiva da autora, porque o contato, desde a mais tenra infância com as narrativas tradicionais, geraria uma empatia entre a experiência individual e a coletiva de modo que o homem se identificaria com a humanidade. Como argumento, a autora refere-se a relatos de importantes autores que construíram suas obras baseados em relatos tradicionais:

Em todas as grandes vidas, esse elemento tradicional aparece como raiz profunda, que penetra igualmente o solo da pátria e o solo do mundo; que vem da infância de cada um e da infância de todos e concorre com essa fusão do individual no coletivo, do coletivo no individual, essa identificação do homem com a humanidade. (MEIRELES, 1984, p. 81-82)

Defende então que as crianças se interessam também pela literatura escrita que apresente o conteúdo humanista e cuja forma seja poética e requintada como se poderia constatar pela perpetuação da leitura de grandes obras pelo público infantil.

Que as crianças gostam de histórias ricas de conteúdo humano, prova-o a escolha que têm feito, através dos tempos, entre livros tão variados. Que são sensíveis à arte literária, a certos requintes de técnica, basta ouvir-se o testemunho de alguns que recordam a infância. (...)

Um livro de Literatura Infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. Nem se deveria consentir que as crianças frequentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem seu gosto. (MEIRELES, 1984, p. 122-123)

Esse interesse ocorreria porque, assim como a literatura tradicional, as obras literárias que perdurariam seriam aquelas que, por seu conteúdo e forma, enriqueceriam a experiência de todos, não apenas a infantil. Contudo, para esse público, não se poderia desprezar seu papel formativo e sua potencialidade como linguagem comum a garantir a comunhão entre os povos.

Se a criança desde cedo fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse do modo mais perfeito.

(...)

Porque, assim como a sabedoria popular se condensando nessa Literatura Tradicional que perdura na memória humana em razão da sua utilidade profunda, também as grandes obras do engenho artístico se imortalizam pela essência que trazem, e a forma que as reveste, constituindo-se em aquisições importantes para a nossa vida. Se a Beleza é gratuita no seu aparecimento, é utilitária, em seu aproveitamento. Certos símbolos entrevistados pelos grandes autores são, também, verdades, com outra aparência; exemplos gerais, figurações da experiência do mundo, que nos acompanham para sempre, como avisos, sugestões, ensinamentos. (MEIRELES, 1984, p.123-124)

Antonio Candido também discute o papel humanizador da literatura, embora não especificamente da infantil, em “A Literatura e a Formação do Homem” (2002). O crítico crê que a literatura confirmaria a humanidade do homem. Isso porque, para o crítico, a literatura deveria ser encarada “como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem.” (CANDIDO, 2002, p.80)

Segundo o autor, a literatura teria uma função psicológica, uma vez que o homem apresenta uma necessidade universal de ficção e de fantasia, o que se comprovaria pelo fato de a ficção e a fantasia figurarem entre os agrupamentos humanos primitivos e civilizados, entre crianças e adultos, entre instruídos e analfabetos. Ademais a literatura assumiria uma função integradora e transformadora, uma vez que a fantasia nunca é pura, sempre há um vínculo entre a imaginação literária e a realidade concreta do mundo de modo que as obras promoveriam a integração desses dois planos e promoveriam transformações individuais e coletivas. Sua atuação se daria inclusive nos planos subconsciente e inconsciente como sugere em:

Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, (sic) atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente. (CANDIDO, 2002, p.82)

Quanto a essa função formadora, comenta que a obra, ao promover o contato do jovem com diferentes realidades – que muitas vezes inclusive lhe são escamoteadas –, permitiria a experimentação de várias facetas até mesmo as reprimidas socialmente, garantindo assim uma espécie de “iniciação na vida” e contribuindo para a formação da personalidade. Essa função educativa seria complexa e não se restringiria ao ponto de vista pedagógico:

A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A Literatura pode formar, mas não como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos segundo os interesses dos grupos dominantes, para reforço de sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (...), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela - com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 2002,p. 83)

Assim a função de favorecer o conhecimento do mundo e do ser ocorreria porque, ainda que a obra literária possua autonomia de significado, não se desliga de suas fontes de inspiração no real ademais de não perder sua capacidade de atuar sobre ele. Portanto, como representação de uma realidade social e humana, pode tanto garantir maior inteligibilidade dessa realidade de modo a humanizar o leitor, quanto alienar em função de uma representação reificante da realidade.

Como exemplo de obra que promove a alienação, Candido (2002) comenta a literatura regionalista de Coelho Lopes, que, embora se propusesse a recuperar a imagem do homem posto à margem – o homem rústico e inculto do campo – como distancia muito a linguagem do narrador culto de terceira pessoa da fala da personagem - retratada com muitas corrupções sonoras -, termina por distanciar também o leitor da personagem. Já Simão Lopes promoveria humanização “adotando como enfoque narrativo a primeira pessoa de um narrador rústico (...) que se situa *dentro* da matéria narrada (...)” (CANDIDO, 2002, p. 91).

Desse modo, por reduzir “o hiato entre criador e criatura, dissolvendo de certo modo o homem culto no homem rústico. Este deixa de ser um ente separado e estranho, que o homem culto contempla, para tornar-se um homem realmente humano, cujo contato humaniza o leitor” (CANDIDO, 2002, p. 91).

Graças a isso [a estilização da linguagem da fala gaúcha representando a fala do narrador rústico], o universo do homem rústico é trazido para a esfera do civilizado. O leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua e, deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade. (CANDIDO, 2002, p. 92)

Candido (2002), assim como Cecília Meireles (1984), acredita, portanto, na importância do papel formador e transformador das obras literárias, bem como na sua capacidade reduzir os hiatos entre os homens. Ambos também associam essa capacidade transformadora às escolhas dos procedimentos literários empregados pelos autores, embora a poeta trate a “essência” das obras e a forma como elementos distintos e Candido aponte que o caráter humanizador decorre dos procedimentos literários empregados. Considerando a especificidade do público e da produção, observar-se-á, em **Ou isto ou aquilo**, se são acentuadas ou minimizadas as assimetrias entre adulto e criança, no caso, entre a poeta e o leitor infantil.¹¹

¹¹ É possível discutir capacidade formadora e a transformadora da poesia infantil determinadas pelo uso da linguagem poética, considerando algumas observações de Maria da Glória Pondé (1990). A estudiosa defende primeiramente que a linguagem da poesia – altamente condensada e caracterizada por Pignatari (2005) como uma linguagem regida por relações analógicas – transgrediria à lógica da linguagem empregada pelo adulto em contextos pragmáticos e, por isso, a linguagem da poesia aproximar-se-ia da percepção e do pensar infantil que são globalizantes: “Toda expressão literária é sempre poética e transgressora, contudo, a poesia apresenta um grau maior de violentação do pensar por sua linguagem altamente condensada, a qual, por ser eminentemente emocional, vai se aproximar do modo de apreensão globalizante da criança. A linguagem da poesia é econômica porque opera com imagens e símbolos, abolindo tudo o que é supérfluo.” (PONDÉ In Belinky, Tatiana [e outros], 1990, p. 125)

A aproximação do pensamento infantil e da poesia dar-se-ia graças à concretude da linguagem poética - uma vez que esta é regida pela similaridade - “apresenta”, em vez de “representar” – empregando uma lógica regida pela contiguidade: “A poesia, assim como o pensamento infantil, tem uma lógica metafórica que privilegia a imagem, atribuindo uma força maior à palavra, que se torna concreta e mágica, pois retoma o sentido originário das coisas que representa. Portanto, a palavra em vez de representar apenas, passa a apresentar, por intermédio da imagem.” (PONDÉ In Belinky, Tatiana [e outros], 1990, p. 124)

Ademais Pondé (1990) propõe que o papel do ilogismo na poesia infantil, ou do uso de uma lógica que a autora nomeia como a lógica distinta da do adulto – que seria a lógica discursiva de Pignatari (2005) – pode ter um papel emancipador ou inibidor. O primeiro constituir-se-ia sempre que o ilogismo presente em um poema jogasse ludicamente com a lógica discursiva e a subvertesse permitindo a reconstrução dos esquemas lógicos. Já o papel inibidor se manifestaria, contudo, sempre que o ilogismo empregado no poema distorcesse a realidade e fosse empregado como meio de fixar regras de conduta e padrões desejáveis pela classe dominante: “Uma das constantes no poema infantil é o ilogismo ou a utilização de uma lógica que não é normalmente usada pelos adultos. Esse ilogismo apresenta-se sob dois

aspectos: *emancipador* – quando permite a exercitação do pensamento lógico, isto é, quando joga ludicamente com a quebra e a reconstituição dos esquemas lógicos; e *inibidor* – quando mascara ou distorce a realidade com o fim de preservar a posição do adulto que pretende fixar regras de conduta e padrões de normalidade social desejáveis pela classe dominante.” (PONDÉ In Belinky, Tatiana [e outros], 1990, p. 124)

Pondé (1990) defende ainda que a poesia infantil válida do ponto vista literário promove a emancipação da criança em relação à lógica discursiva – própria do universo pragmático do adulto – e, assim, acreditamos que assumiria o que Candido (2002) e Meireles (1984) definem como o papel humanizador, ou a capacidade de o homem reconhecer em si e no outro o caráter humano.

3. Os poemas de **Ou isto ou aquilo**

O livro, na versão estabelecida por Cecília e apresentada como Primeira parte de **Ou isto ou aquilo** na versão publicada pela Editora Nova Aguilar, apresenta 20 poemas, dos quais serão analisados quatro: “Pescaria”, “Jogo de bola”, “Bolhas” e “Ou isto ou aquilo”.

No presente capítulo, serão empregadas a teoria de Jakobson (s.d.) e Pignatari (2005) para a análise dos recursos da linguagem poética empregados na obra. Considerar-se-á, por um lado, como os diferentes planos de organização do poema são explorados na composição do significado, isto é, a projeção do plano paradigmático sobre o sintagmático de modo que se promova a materialidade dos signos; por outro, analisar-se-á como ocorre a exploração das relações analógicas na composição do significado.

A linguagem da poesia, por empregar relações distintas da lógica discursiva ocidental, favorece, segundo Pignatari (2005), uma compreensão globalizante da realidade e cria novos modelos de sensibilidade, propiciando outros modelos de conhecimento. Assim, demonstrar-se-á que, por meio de seus poemas, Cecília apresenta à criança leitora outros parâmetros de compreensão do mundo e dos seres, discute, por meios das imagens, conceitos abstratos e sentimentos difíceis de serem assimilados.

Esses parâmetros oferecidos pela poesia, segundo Pondé (1990), aproximam-se da percepção infantil justamente por não seguir a lógica do adulto. Assim os poemas de Cecília, em função das suas escolhas temáticas e estruturais, bem como em função dos valores ideológicos, aproximam-se do universo infantil e favorecem a redução das assimetrias entre o adulto e a criança.

Quanto à especificidade da poesia infantil, investigar-se-á brevemente as estratégias para a conquista do público leitor, como sugerido, por Camargo (1998).

Discutir-se-á também, nas análises, o papel formador da literatura considerando as proposições de Candido (2002, p. 91). O estudioso defende que a literatura favorece o conhecimento do mundo e do ser, uma vez que, ainda que a obra literária possua autonomia de significado, não se desliga de suas fontes de inspiração no real além de não perder sua capacidade de atuar

sobre ele. Essa função educativa não se prestaria a uma noção convencional, pois “A Literatura pode formar, mas não como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos segundo os interesses dos grupos dominantes, para reforço de sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (...), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela - com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 2002: 83). Uma das razões para que essa formação não se restrinja aos valores convencionais é que a literatura aborda inclusive temas que são socialmente escamoteados.

Como representação de uma realidade social e humana, a literatura pode auxiliar na maior inteligibilidade dessa realidade de modo a humanizar o leitor. A humanização se daria quando a representação presente na obra favorecesse a compreensão de todas as dimensões da realidade e favorecesse a redução dos hiatos entre os homens. Na análise dos poemas de Cecília, investigar-se-á especificamente a redução das distâncias entre a poeta e seu público-alvo, entre a adulta e a criança.

Essa redução da distância entre a escritora adulta e a criança na obra **Ou isto ou aquilo**, segundo Lajolo e Zilberman (2002), ocorreria devido à aproximação da poeta ao universo infantil ou pela “tematização do cotidiano infantil ou pela adoção, por parte do autor, de um ponto de vista que compartilha com seus pequenos leitores a anticonvencionalidade, quer da linguagem, quer do recorte de realidade” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p. 149).

Ainda segundo as estudiosas, embora retrate o cotidiano infantil e assuma, por vezes, a ingenuidade do olhar infantil perante o mundo, a poesia infantil de Cecília não renuncia à profundidade, pelo contrário, nela o lirismo mais profundo é trabalhado por meio de temas prosaicos. O mesmo sugere Camargo (2000):

Os poemas infantis de Cecília Meireles não ficam restritos à leitura infantil, permitindo diferentes níveis de leitura. A insatisfação com os limites e o desejo de plenitude estão presentes no poema ‘Ou Isto Ou Aquilo’, que dá título ao seu livro de poesia infantil, publicado em 1964.

3.1. “Pescaria”

Pescaria

Cesto de peixes no chão.

Cheio de peixes, o mar.

Cheiro de peixe pelo ar.

E peixes no chão.

Chora a espuma pela areia,
na maré cheia.

As mãos do mar vêm e vão,
as mãos do mar pela areia
onde os peixes estão.

As mãos do mar vêm e vão,
em vão.

Não chegarão
aos peixes do chão.

Por isso chora, na areia,
a espuma da maré cheia.

(MEIRELES, 1996, p. 803-804)

O poema polimétrico apresenta estrofação irregular. Ocorrem rimas consoantes em todos versos, mas sua distribuição não apresenta regularidade. Nas quatro primeiras estrofes, emprega-se a parataxe entre quatro frases nominais de modo que se reproduz a simultaneidade da existência dos quatro elementos que, no tecido do poema, são apresentados como realidades

estanques, embora sejam descritas como partes da mesma paisagem: o cesto de peixes no chão, o mar cheio de peixes, o ar com o cheiro de peixe morto e os peixes caídos no chão. Essa distribuição espacial, bem como o uso das frases nominais remetem já – pela estrutura – à impossibilidade do contato entre o mar e os peixes mortos.

Há entre os três versos iniciais diversas semelhanças sonoras: apresentam a mesma métrica e ritmo – são redondilhas maiores com acento na primeira, na quarta e na sétimas sílabas -, a assonância do /ê/, a paronomásia entre “cheiro” e “cheio”, a rima externa entre “mar” e “ar”, bem como o início dos versos com sibilantes /s/ ou /x/ e o emprego do termo “peixes” no meio do verso. Assim a semelhança sonora e o termo “peixes” são o que, nesse início, constituem a ponte entre os versos estanques.

Já, no quarto, embora se mantenham vários elementos da sonoridade dos anteriores, já que se repetem os termos “peixes” – presente em todos os anteriores – e “chão” presente no primeiro, ocorre uma quebra rítmica, pois o verso é uma redondilha menor e não maior como os demais. Isso enfatiza a apresentação do dado trágico referenciado pela primeira vez no poema: os peixes mortos ou morrendo nas areias da praia.

O uso dos verbos no presente instaura o movimento na cena apresentado nas estrofes seguintes. O mar, que já havia sido colocado em destaque graças à inversão e à pausa presentes no verso “cheio de peixes, o mar”, é personificado e referenciado por metonímia: a espuma que chora na maré cheia, as ondas - apresentadas metaforicamente como as mãos do mar – que tentam em vão chegar aos peixes mortos ou que morrem no chão. Observe-se ainda que animismo, no caso, pela personificação do mar, foi empregado, inserindo assim um elemento que se aproxima a representação da percepção da criança.

O ruído das ondas, ao tomarem paulatinamente a areia da praia durante a maré cheia, é aproximado metaforicamente ao do choro. Ademais, a partir da quinta estrofe, primeiramente, apenas as consoantes e depois também as vogais nasais vão tomando o poema e só deixam de dominar a sonoridade na última estrofe. Assim, no plano sonoro, o movimento das ondas de tomada do ambiente, no caso, o sonoro, ocorre de modo similar ao movimento da maré

que ocupa a praia e retira-se. Esse movimento das ondas também aparece no aspecto gráfico devido ao emprego de diferentes metros no poema.

Na sétima estrofe, a que apresenta maior variação métrica – um verso com sete, um com duas, um com quatro e um com cinco sílabas –, a palavra “vão” é empregada primeiramente como flexão do verbo “ir” e depois como substantivo que faz parte da locução “em vão”. Na segunda ocorrência, o termo remete tanto ao vácuo que se forma entre as ondas, quanto à inutilidade da tentativa da maré de recuperar os peixes. Essa ressignificação propiciada pelo emprego de termos homônimos, um dele inclusive polissêmico, conduz o leitor-mirim a observar os múltiplos sentidos dos termos, iluminando uma das características essenciais do texto poético, a ambiguidade, a referência cindida de Jakobson (s.d., p.149).

Na oitava estrofe, retoma-se a imagem presente na quinta – o choro do mar na areia -, mas o emprego da locução conjuntiva conclusiva “por isso” torna a estrofe que a antecede em uma explicação – ou seja, apresenta-se o causa do choro: a impossibilidade de reintegrar os peixes ao seu ambiente marinho, a impossibilidade de salvá-los da morte.

No poema, não se retrata o que o título sugere, uma vez, como o homem não figura no poema, não se apresenta a pescaria convencional. Assim, considerando novamente a referência cindida de Jakobson (s.d.), o título alude também a outra pescaria: não remete só a pesca que determinou a colocação dos peixes no cesto e sua queda no chão, mas também à pescaria malograda do mar que debalde suas tentativas não recupera os peixes. O poema, portanto, discute a perplexidade diante da irreversibilidade da morte e o sofrimento decorrente da impotência para reverter essa realidade. E, em todos os planos, seja na estruturação dos sintagmas, seja na seleção morfológica, seja no plano fônico, seja na diagramação dos versos, ocorre a projeção do eixo paradigmático sobre o sintagmático, ocorre a convergência entre a forma e o sentido. E, assim, aborda-se de forma analógica um tema difícil, frequentemente camuflado no discurso do adulto quando se dirige à criança: a impotência diante da morte.

3.2. “Jogo de bola”

Jogo de bola

A bela bola
rola:
a bela bola do Raul.

Bola amarela,
a da Arabela.

A do Raul,
azul.

Rola a amarela
e pula a azul.

A bola é mole,
é mole e rola.

A bola é bela,
é bela e pura.

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

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

(MEIRELES, 1996, p. 805)

O poema constitui-se de um terceto e sete dísticos. Os versos são de metros variados: apresentam uma, duas, quatro, seis, sete e oito sílabas. As rimas apresentam certa regularidade nas três primeiras estrofes, já que rimam

os dois versos iniciais da primeira; e, nos dísticos, os versos de cada estrofe rimam. Já, nas demais, a distribuição rimática não segue um padrão.

Inicia-se o poema com a apresentação da bola de Raul, caracterizada como bela. Observe-se aí o emprego da paronomásia entre “bela” e “bola” de modo que a sonoridade já sugere analogicamente que a beleza é efetivamente inerente ao objeto. Nas duas estrofes seguintes, as cores das bolas servirão para diferenciar a que pertence à menina e a que pertence ao menino. A similaridade entre o nome das cores e das crianças, por um lado, estabelece novamente uma ligação analógica entre os seres – donos e objetos – e, por outro, reforça a distinção visual e sonora entre a referência a uma e outra bola.

Na quarta estrofe, reforça-se a diferenciação, pois as duas bolas com distintas cores executam distintos movimentos: rola a de Arabela e pula a de Raul. A ideia de complementaridade, contudo, é inserida, uma vez que os versos em que se apresentam as ações executadas pelo objeto pertencem ao mesmo dístico e relacionam-se por meio da conjunção “e”, enquanto, nas estrofes anteriores, a relação era paratática. Ademais ocorre a mescla da rima presente na segunda e na terceira, justamente as rimas em que figuram os nomes de cada uma das duas crianças. Aproximam-se assim também sonoramente às alusões aos dois meninos.

Já, na quinta, há a uma neutralização das oposições entre a bola de Arabela e de Raul, pois há uma referência “a bola”, ou seja, ao brinquedo, primeiro caracterizado como mole, qualidade reiterada no segundo verso. Já, na sexta, não só é descrito como bonito, mas também como puro. Essa segunda atribuição só poderia se referir ao brinquedo por metonímia como referência seja à brincadeiras das crianças, seja às próprias crianças. Observe-se ainda no plano sonoro e sintático que, nas estrofes cinco e seis, a enumeração apresenta uma particularidade: o primeiro elemento é apresentado no primeiro verso e repetido no segundo antes de que se apresente o segundo elemento. Ocorre assim um desdobramento dos atributos do brinquedo, que figuram em dois versos distintos em posições diferentes, ora no final ora no início. Essa distribuição remete no plano semântico tanto ao movimento das bolas quanto ao jogo semântico: apresenta-se, nessas estrofes, uma bola ou as duas?

Na sétima, no primeiro verso do dístico, retomam-se a referência à beleza da bola e às ações que executa – rolar e pular. No segundo verso, completa-se enfim a fusão entre as duas bolas, pois “a bola” é “mole, amarela, azul”. Por parataxe, enumeram-se explicitamente duas características que seriam de apenas uma das bolas. Se, nas primeiras estrofes, a parataxe apontava para o retratar de seres isolados e não conectados; na sétima estrofe, conota uma existência fundida.

Essa fusão sugere, por um lado, o efeito visual resultante do próprio movimento das bolas trocadas pelos meninos durante o jogo, por outro, sugere-se também, na última estrofe, que a bola de um seria a bola do outro. Contudo, como as bolas e os meninos, fundem-se pela semelhança da designação das crianças e das cores das respectivas bolas – “Arabela”/“amarela” e “Raul”/“azul” -, também algo dos meninos se funde nessa troca.

Na última estrofe, novamente ocorre a referência explícita às duas bolas distintas: a de Raul e a de Arabela, mas, para indicar, que após o jogo, após a junção, a fusão lúdica e sensual que a brincadeira e o poema propiciam, a bola de um é do outro: ocorre efetivamente o compartilhamento dos brinquedos.

As sonoridades alternadas das vogais abertas /a/, /E/, /O/ e a fechada /u/, assim como das plosivas combinadas com as laterais, por um lado, e as laterais combinadas com as vibrantes, de outro, sugerem os movimentos das bolas. A variação das vogais remete às mudanças de posição da bola e as combinações das consoantes, respectivamente, sugerem o rolar e o pular. Já, na estrofe em que se comenta que a bola é mole, a entrada do /m/ combinado com o // gera a sensação sonora da moleza. Por fim, a rima entre “Arabela” e “bela” gera a aproximação entre a bola de Raul, única caracterizada explicitamente com bela, e a menina reforçando a ideia da partilha, da troca e - por que não? – da brincadeira pura e bela do conhecimento do corpo e dos sentidos, presente no “troca-troca”.

O compartilhamento propiciado pela brincadeira infantil ocorre, no poema por meio da fusão das bolas dos meninos, a qual se dá analogicamente por meio das sonoridades e das imagens. O conceito abstrato do partilhar se constrói no poema analogicamente e sensualmente pelas imagens e pela sonoridade.

3.3. “Bolhas”

Bolhas

Olha a bolha d’água
no galho!
Olha o orvalho!

Olha a bolha de vinho
na rolha!
Olha a bolha!

Olha a bolha na mão
que trabalha!

Olha a bolha de sabão
na ponta da palha:
brilha, espelha
e se espalha.
Olha a bolha!

Olha a bolha
que molha
a mão do menino:

A bolha da chuva da calha!

(MEIRELES, 1996, p. 806-807)

O poema, com estrofes irregulares, é polimétrico, apresenta versos de duas, três, cinco, seis e oito sílabas. A distribuição rítmica é irregular, ocorrem rimas consoantes externas e internas. São brancos o primeiro e o oitavo versos.

Ao longo do poema, o eu lírico convida o leitor a visualizar bolhas distintas – a formada pelo orvalho nas plantas, pelo vinho nas rolhas, pelo trabalho nas mãos humanas, pelo sopro humano em canudo, pela chuva na calha. Em cada uma das estrofes, convida-se o leitor a observar uma bolha diferente, exceto, nas duas últimas, nas quais se desdobra a cena do menino que se molha com a bolha formada na calha. A relação entre as estrofes é paratática e o nexos semântico se dá pela reiteração do convite à observação do feitio das diferentes bolhas.

Nessa enumeração das bolhas, embora sempre se designe a matéria de que a bolha se constitui e sempre se convide o leitor a maravilhar-se com as bolhas – pelo uso do imperativo combinado à exclamação -, ocorre, em cada estrofe, uma observação de ordem distinta. Na primeira, ocorre a identificação e a nomeação do tipo de bolha, já que “a bolha d’água/ no galho” é imediatamente designada como “orvalho”. Como se a primeira etapa de apropriação dessa forma fosse regida por uma relação de contiguidade, a identificação mediada pela razão. Já, na segunda estrofe, a surpresa se dá estritamente pela forma, pois fecha-se a estrofe com um convite à observação de seu feitio, ou seja, como um convite à fruição desse exercício de olhar.

Na terceira, há uma referência metonímica ao trabalho, ou seja, a bolha é um resultado secundário da atuação humana. Já, na quarta estrofe, convida-se o leitor novamente observar a bolha – agora feita propositalmente pelo homem –, convida-se o leitor a ver do que é feita, onde está, mas também e especialmente como se comporta: ela brilha, espelha e se espalha. Assim, torna-se possível o paralelo entre a bolha e o poema. Ambos espelham de modo não fiel a realidade – afinal o formato esférico da bolha, por um lado, provoca uma distorção da imagem e, por outro, a bolha-poema é uma representação. Ambos – bolha e poema - espalham-se molhando os arredores: a “bolha”, no poema, “espalha-se” pela sonoridade dos fonemas consonantais da palavra – os quais se reiteram ao longo dos versos –, “espalha-se” também por sua perpetuação na memória do leitor. Ademais a forma circular remete à ideia de perfeição e concisão.

Por fim, na última estrofe, convida-se o leitor a observar a bolha que molha a mão do menino. Esta é resultado do contato entre um elemento natural – a água – que tem sua forma alterada ao entrar em contato com um produto

do trabalho humano, a calha. A água que escorre em forma de chuva e cria uma bolha ao sair da calha.

O menino retratado no poema molha-se com a bolha da chuva da calha, enquanto menino-leitor se molha com a do poema. Assim, a última surpresa seria com a bolha que modifica aquele que tem contato com ela: o menino retratado e o menino-leitor. Enfatiza-se que o motivo do encantamento seja fruto do contato entre o universo natural e o cultural, uma vez que ocorre a separação do aposto explicativo “A bolha da chuva da calha” em um verso que constitui uma nova estrofe.

Às imagens, ou seja, à visão, associam-se os sentidos tátil e auditivo, os seja, estabelecem-se relações analógicas em distintos planos entre os seres referenciados e os signos que os representam. Afinal, como já foi comentado, ao longo das estrofes, a aliteração da consoante lateral “lh”, bem como das plosivas labiais “b” e “p” promovem o espalhamento da sonoridade do termo “bolhas” pelo poema. Reiteram-se os sons que remetem não só à palavra, mas à própria bolha, pois as plosivas sugerem o explodir das bolhas – episódio narrado na quarta estrofe -, enquanto a consoante lateral remete à sensação do molhado – referenciada na quinta e sexta estrofes. Assim, entrecruzam-se no poema, na palavra, os três sentidos condensando um novo saber sobre um dado mezinho do cotidiano, mas certamente tão significativo seja na descoberta dos sentidos vivenciada pelas crianças ao experimentar o mundo, seja na abertura da percepção propiciada pela leitura do poema. Afinal “Bolhas” é um poema que convida ao maravilhamento diante da forma das bolhas e é um poema cuja forma se evidencia como elemento de deslumbramento. O leitor descobre e redescobre a bolha da realidade e a bolha-poema. O poema – por sua linguagem que permite a percepção de relações analógicas: auditivas, táteis, visuais – convida o leitor a vislumbrar de outros modos a realidade e a própria linguagem.

3.4. “Ou isto ou aquilo”

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol,

ou se tem sol e não se tem chuva!

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

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

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

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

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

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

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

(MEIRELES, 1994, p. 815-816)

O poema se compõe de oito dísticos, os versos variam de metro, apresentam entre nove e onze sílabas. A rima figura de forma regular: o segundo verso de um dístico rima com o segundo do dístico que o sucede e essas rimas são diferentes em cada par de estrofes.

Diferentemente dos outros poemas analisados, o eu lírico assume uma voz infantil¹². Inicia o poema com a mera constatação de que a ocorrência da chuva exclui a presença do sol e vice-versa, ou seja, um dado natural e

¹² Ocorre, portanto, o emprego explícito do remetente cindido de Jakobson (s.d.)

objetivo, mas o eu lírico não deixa de expressar seu espanto incômodo por meio da exclamação. Passa, então, às escolhas: primeiro do vestuário, depois - ambigualmente graças ao uso do pronome indefinido “quem” – remete, no plano denotativo, aos seres que ocupam o ar ou o chão e, no plano conotativo, àqueles que se deixam levar pelo imaginário ou que optam por se manter presos à realidade. Lamenta então no dístico seguinte a impossibilidade de conciliar a ocupação dos dois lugares: o ar e o chão, bem como o imaginário e a realidade.

Nas estrofes seguintes, o eu lírico questiona-se quanto à opção por comprar doce, brincar e correr, por um lado, ou poupar, estudar e ficar tranquilo, por outro: as quais reiteram metonimicamente a referência à seleção ou da satisfação do desejo/ do prazer – a saciação do imaginário/ da fantasia -, ou da manutenção da seriedade e responsabilidade – necessidades do universo pragmático. Essa oposição sugere inclusive a crise relativa ao momento de transição da infância para a vida adulta: a adolescência. Mas o eu lírico não se define, permanece incapaz de escolher entre as duas experiências, igualmente importantes e significativas. Conforme assinala Camargo (1998), a mudança rítmica decorrente do encadeamento entre os versos dessa estrofe central em que figura a expressão do descontentamento bem como a hipérbole “vivo escolhendo o dia inteiro”, sugerem o desejo de transcender os limites. Assim, a poeta, por meio da voz infantil, recria a experiência infantil para remeter a questões que extrapolam o universo da criança: o descontentamento com a necessidade de fazer escolhas diariamente e o desejo de transcender os limites. Não se minimizam os dilemas da criança ou do adolescente, pelo contrário, discute-se uma questão humana vivenciada não estritamente na infância.

O poema convida indiretamente o leitor a partilhar das dúvidas, identificando-se com a voz infantil representada no poema e, desse modo, Cecília Meireles reduz ao máximo a distância entre “o criador e a criatura” – para usar os termos empregado por Candido (2002) – entre a poeta adulta e o seu público infantil. O universo e a voz infantis são recriados de forma respeitosa, inclusive apontando para temas que não se restringe ao universo da criança, ou seja, cria-se no poema realmente uma ponte entre a experiência infantil e um desejo universal.

Quanto à forma, nesse poema, as similaridades sintáticas são exploradas para sugerir a equivalência dos dois planos: o da saciação da fantasia e do prazer, bem como o da manutenção da responsabilidade. Afinal a estruturação paralelística e o uso de orações alternativas nas estrofes um, dois, três, cinco, seis e sete reiteram na forma a equivalência dos elementos comparados, reforçando a dificuldade da escolha.

Já, nas estrofes quatro e oito, o encadeamento dos dísticos quebra o ritmo do poema introduzindo o pensamento reflexivo. Especialmente, na última estrofe, com o uso da conjunção “mas” - não com valor adversativo, mas tal qual se emprega na linguagem coloquial como forma de sugerir uma ênfase – reforça-se a incapacidade do eu lírico de definir o que é o melhor e justifica-se o desejo de transcendência dos limites, sejam ou não socialmente impostos.

3.5. Considerações sobre os poemas

Quanto aos procedimentos empregados em sua estruturação, os poemas analisados não diferem dos que são usados na poesia destinada aos adultos, mas ocorre, como comentam Lajolo e Zilberman (2002, p.150), a potencialização dos recursos sonoros¹³. Nos poemas, “Pescaria”, “Jogo de bola” e “Bolhas”, empregam-se aliterações onomatopaicas. Estão presentes ainda, embora em menor profusão, a assonância e a paronomásia. A rima frequentemente está presente, ainda se empreguem versos brancos. Todos os poemas analisados são polimétricos e mais frequentemente se exploram os versos curtos. Quanto à estrofação, há regularidade apenas em “Ou isto ou aquilo”.

Constatou-se ainda por meio da análise que, nos poemas de **Ou isto ou aquilo**, a materialidade dos signo e as relações analógicas são explorada em todos os níveis de estruturação do texto: nos planos sonoro e imagético, bem como na distribuição espacial dos versos e na estruturação sintática.

¹³ “Essa concreção da sonoridade da palavra que, espessando-se, chama atenção para si mesma não é privilégio do poema para crianças. Mas parece coincidir com algumas práticas de linguagem infantis, quando a linguagem se configura uma massa sonora a ser explorada, de onde emergem significados” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p. 150)

Também são explorados analogicamente os sentidos – o tato, o olfato, a visão e a audição – de modo a construir uma compreensão globalizante dos temas abordados. Embora três dos poemas abordem o universo infantil no plano denotativo – o jogar bola, o brincar de fazer bolhas, correr, estudar e outras atividades – , todos apresentam, no plano conotativo, a abordagem de temas que não se restringem ao universo da criança. Afinal, em “Pescaria”, representa-se a impotência e o sofrimento diante da morte; em “Jogo de bola”, o sentimento de integração resultante do prazer do compartilhar, no caso, o brinquedo; em “Bolhas”, o prazer da fruição dos sentidos seja por meio da observação e interação com o mundo – representado no poema pela “bolha” –, seja por meio da leitura de um poema; e, por fim, em “Ou isto ou aquilo”, retrata-se, por um lado, a dúvida diante da necessidade de escolher entre a satisfação do desejo, ou da manutenção da seriedade e responsabilidade determinadas pelas necessidades pragmáticas e, por outro, o desejo de transcender esses limites

Já, como meio de aproximação do universo infantil, observa-se a representação de ações do cotidiano das crianças, em todos os poemas analisados, exceto “Pescaria”. Neste contudo, a personificação do mar não deixa de se aproximar da percepção animista dos pequenos.

Quanto ao caráter humanizador dos poemas, pode-se comentar que, embora os poemas retratem o universo infantil, não o fazem de forma tola e, permitindo diferentes níveis de leitura, favorecem a conquista paulatina de sua compreensão. O uso da linguagem poética consegue construir uma representação da realidade a partir de imagens que referenciam experiências concretas que dialogam com a percepção e a compreensão infantil – posto que se exploram a sensorialidade ao máximo – de modo a permitir que criança tenha acesso a um compreensão analógica de temas complexos. Ademais, em “Ou isto ou aquilo”, a poeta representa respeitosamente a voz e os dilemas infantis sem minimizar sua importância e, assim, também auxilia na redução da distancia entre o adulto e a criança. Logo é possível afirmar que a obra de Cecília favorece a compreensão da realidade pela criança, bem como sua humanização.

Considerações finais

Nesta pesquisa, analisaram-se poemas de **Ou isto ou aquilo** de Cecília Meireles, partindo das proposições da poeta, que, em **Problemas da Literatura Infantil** (1984), defende que a literatura infantil se insere no âmbito da literatura geral – caracteriza-se por seu valor estético – e que ela deveria ser um meio empregado na formação das criança por “sugerir mundo de prazer espiritual e de alto exemplo” (MEIRELES, 1984, p.26). Considerando essas ideias, investigou-se como se configura o literário na obra **Ou isto ou aquilo** – voltada para o público infantil -, além de observar como os dois planos – o literário e o formativo - se entrecruzam na composição dos poemas.

Primeiramente refletiu-se sobre o que define a poesia e, em um segundo momento, o que é atributo específico da poesia voltada para o público infantil. Foram consideradas as proposições de Jakobson (s.d), quanto ao “princípio da equivalência do eixo de seleção sobre o eixo da combinação.” (JAKOBSON, s.d., p.130), o qual promove o caráter palpável dos signos, isto é, sua materialidade. Ademais, considerou-se a caracterização da linguagem da poesia por Décio Pignatari (2005) como marcada especialmente pelo emprego tanto das relações analógicas nos diferentes planos de estruturação do texto, quanto da parataxe, as quais favoreceriam uma percepção globalizante da realidade recriada no poema.

Discutiram-se também as especificidades da poesia e da literatura infantil, usando como eixo as reflexões de Meireles (1984) e cotejando com textos de outros teóricos. A poeta defende que a literatura infantil caracteriza-se por seu valor estético e que deveria ser empregada como meio de formação da criança. Isso porque, como a literatura revelaria a essência da experiência humana, poderia favorecer a criação de um “humanismo infantil”, o qual, utopicamente, Cecília aponta como um meio de reduzir a hostilidade entre os povos (MEIRELES, 1984, p. 16).

Quanto aos procedimentos empregados em textos literários voltados ao público infantil, Bordini (1986), Lajolo e Zilberman (2002) partilham a ideia de não seriam distintos dos empregados em literatura adulta, embora a primeira ressalve que talvez os poemas se diferenciem pelos temas e as outras criam

que certas feições se tornaram típicas dessa literatura pela frequência em que figuram nas obras: entre elas a tentativa de incorporar “o universo afetivo e emocional da criança” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p. 13). Já, sobre os poemas de **Ou isto ou aquilo**, Camargo (1998, p. 159) acrescenta que apresentam estratégias que estimulam a empatia infantil, mas que não restringem o significado dos poemas à compreensão das crianças.

Constatou-se, pelas análises, que, nos poemas “Pescaria”, “Jogo de bola”, “Bolhas” e “Ou isto ou aquilo”, se explora uma rica construção rítmica. Os poemas são polimétricos, apresentam majoritariamente versos curtos e estrofação irregular. Apresentam os mais variados recursos rítmicos: principalmente aliterações e assonâncias onomatopaicas, paronomásias e encadeamento. Empregam-se rimas principalmente consoantes e externas, mas também há rimas consoantes internas e toantes externas. Ainda estão presentes os versos brancos.

A exploração do aspecto sonoro está em estreita consonância com o plano semântico na construção do significado. Em “Bolhas”, por exemplo, a aliteração das consoantes plosivas remete ao estourar das bolhas e a repetição da consoante lateral representada pelo “lh” recria sonoramente a referência ao molhado. Já, em “Jogo de bola”, a rima entre o nome de cada criança e a designação da cor da bola de cada uma – “Arabela” e “amarela” – “Raul” e “azul” – reforça, no início do poema, a associação entre o brinquedo e seu respectivo dono, e reforça a distinção entre cada um dos meninos com seu brinquedo.

O aspecto visual é também bastante explorado, seja pela distribuição gráfica do poema – em “Pescaria”, a irregularidade do metro sugere o desenho das ondas na areia da praia –, seja pela aproximação de cenas pela semelhança da forma – em “Bolhas” –, seja pela exploração plástica das cores - em “Jogo de bola”, as cores são usadas para fundir as bolas dos meninos. Outros sentidos também são acionados: em “Pescaria”, o olfato, graças à referência ao cheiro dos peixes que morrem nas areias da praia, e o tátil em “Jogo de bola” e “Bolhas”.

Constatou-se, portanto, que, nos poemas de **Ou isto ou aquilo**, ocorre a materialidade dos signo e a exploração das relações analógicas. São agenciados em sua leitura quatro sentidos – o tato, o olfato, a visão e a audição

– de modo a construir uma compreensão globalizante dos temas abordados. Embora três dos poemas abordem o universo infantil no plano denotativo – o jogar bola, o brincar de fazer bolhas, correr, estudar e outras atividades – , todos apresentam, no plano conotativo, a abordagem de temas que não se restringem ao universo da criança. Afinal, em “Pescaria”, representa-se a impotência e o sofrimento diante da morte; em “Jogo de bola”, o sentimento de integração resultante do prazer do compartilhar, no caso, o brinquedo; em “Bolhas”, o prazer da fruição dos sentidos seja por meio da observação e interação com o mundo – representado no poema pela “bolha” –, seja por meio da leitura de um poema; e, por fim, em “Ou isto ou aquilo”, retrata-se, por um lado, a dúvida diante da necessidade de escolher entre a satisfação do desejo, ou da manutenção da seriedade e responsabilidade determinadas pelas necessidades pragmáticas e, por outro, o desejo de transcender esses limites.

Como meio de aproximação do universo infantil, observa-se a representação de ações do cotidiano das crianças, em todos os poemas analisados, exceto “Pescaria”. Nesse, contudo, a personificação do mar não deixa de se aproximar da percepção animista dos pequenos.

Por fim, quanto ao que a autora denominou “qualidades de formação humana”, isto é, as qualidades que os textos literários voltados para o público infantil deveriam apresentar para que esta literatura seja “uma nutrição”, decorrem não só de suas temáticas, mas também e principalmente da linguagem empregada nos poemas. Em **Problemas da Literatura Infantil** (1984), a autora não discute diretamente a relevância do acesso a textos constituídos a partir de relações que não sejam estritamente lógicas, mas principalmente analógicas, como meio de formação do indivíduo, mas sugere acreditar na relevância do contato da criança com essa outra forma de representação da realidade, própria do texto literário. Por isso é lícito compreender que o contato com uma linguagem verbal governada não pela lógica, mas por outras formas de relação, a lógica analógica de Décio Pignatari (2005), é - também na perspectiva da autora - uma forma essencial de enriquecimento da compreensão humana sobre a realidade e sobre o ser, portanto, um meio importantíssimo de formação. Isso se confirma no comentário de Cecília sobre a literatura infantil já citado anteriormente: “Se a Beleza é gratuita no seu aparecimento, é utilitária, em seu aproveitamento.

Certos símbolos entrevistados pelos grandes autores são, também, verdades, com outra aparência; exemplos gerais, figurações da experiência do mundo, que nos acompanham para sempre, como avisos, sugestões, ensinamentos.” (MEIRELES, 1984, p.122-124).

Também segundo Candido (2002), uma das funções da literatura seria a de favorecer o conhecimento do mundo e do ser. Tal função ocorreria porque, ainda que a obra literária possua autonomia de significado, não se desliga de suas fontes de inspiração no real ademais de não perder sua capacidade de atuar sobre ele. Como representação de uma realidade social e humana, pode viabilizar maior inteligibilidade dessa realidade e, quando isso ocorre, humaniza o leitor reduzindo o hiato entre ele e outros homens. Considerando a especificidade do público, observamos a minimização das assimetrias entre adulto e criança, a escritora e seu público alvo.

Comentou-se, em relação aos poemas analisados que, embora retratem o universo infantil, não o fazem de forma pueril e, permitem diferentes níveis de leitura, favorecendo a conquista paulatina de sua compreensão. O uso feito da linguagem poética contrói, neles, uma representação da realidade a partir de imagens que referenciam experiências concretas, as quais dialogam com a percepção e a compreensão infantil – posto que se exploram a sensorialidade ao máximo e, pela personificação, o animismo. Desse modo, os poemas favorecem uma compreensão analógica de temas complexos, inclusive de temas muitas vezes considerados, pelo senso comum, como impróprios para a criança: a morte, a sensualidade, o desejo de transcendência. Ademais, no poema “Ou isto ou aquilo”, Cecília representa respeitosamente a voz e os dilemas infantis sem minimizar sua importância e, assim, também auxilia na redução da distância entre o adulto e a criança. Logo é possível afirmar que a obra de Cecília favorece a compreensão da realidade pela criança, bem como sua humanização.

Parece, assim, que o presente estudo ajuda a compreender como, na obra **Ou isto ou aquilo** de Cecília Meireles, a palavra poética assume o papel humanizador. Seria, contudo, interessante expandir a investigação dessa hipótese, pensando em outras obras da autora como o livro didático **Criança meu amor...** (1924) e a tese **O espírito vitorioso** (1929) apresentada ao concurso da literatura da Escola Normal do Distrito Federal.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Mário de. Cecília e a Poesia. In:_____. **O empalhador de Passarinhos**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2002. p.75-80.

_____. Viagem. In:_____. **O empalhador de Passarinhos**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2002. p. 165-168.

AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 61-83

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. **Poesia e estilo de Cecília Meireles: a pastora de nuvens**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970. 199 p.

BANDEIRA, Manuel. Cecília Meireles: Viagem. In: _____. **Andorinha, andorinha**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. p.209-210.

_____. Cecília Meireles: Metal Rosicler. In: _____. **Andorinha, andorinha**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. p.210-211.

_____. Cassiano Nunes e Mário da Silva Brito: Poesia Brasileira para a Infância. In: _____. **Andorinha, andorinha**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. p. 217-218

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática, 1986. 72 p.

BOSI, Alfredo. Em torno da poesia de Cecília Meireles In: GOUVÊA, Leila V. B. (org.) **Ensaio sobre Cecília Meireles**. São Paulo: Humanitas, 2007. p.13-32

CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAMARGO, Luís Hellmeister de. **Poesia infantil e ilustração: estudo sobre *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles**. 1998. 203 p. Tese (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. A Poesia infantil no Brasil. Palestra apresentada no LAIS – Instituto Latino-americano –, da Universidade de Estocolmo, e no Instituto Sueco do Livro Infantil (neste último, em inglês), Estocolmo, Suécia, em outubro de 1999. Disponível em <http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/art021.htm> Acesso em: 24 de ago. 2011.

CAMPOS, Haroldo de. Fenollosa revisitado In: CAMPOS, Haroldo de (org). **Ideograma: lógica, poesia, linguagem.** 10. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2000. p. 11-21

_____. Ideograma, Anagrama, diagrama: uma Leitura de Fenollosa. In: CAMPOS, Haroldo de (org). **Ideograma: lógica, poesia, linguagem.** 10. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2000. p.23-108

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema.** São Paulo: Editora Humanitas, 1996.

_____. A Literatura e a Formação do Homem In DANTAS, V. **Bibliografia de Antônio Candido – textos de intervenção.** São Paulo Duas Cidades/Editora 34, 2002.

_____;CASTELLO, José Aderaldo. **Presença da Literatura Brasileira: modernismo.** 9. Ed. São Paulo: Difel, 1983.

DAMASCENO, Darcy. Poesia do Sensível e do Imaginário In: MEIRELES, C. **Poesia completa.** 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. P.21-47

FENOLLOSA, E. Os caracteres da escrita chinesa como instrumento para poesia In: CAMPOS, Haroldo de (org). **Ideograma: lógica, poesia, linguagem.** 10. ed. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2000. p. 109-148

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Um estudo das edições de *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles. **Pro-posições**, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 185-203, maio/agosto 2009

GOLDSTEIN, Norma S. **Versos, sons e ritmos.** 10. ed. São Paulo: Ática, 1998. 71p.

JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia In: _____. **Lingüística e comunicação.** 10. ed. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix/ Edusp, s.d. p. 34-62

_____. Lingüística e Poética In: _____. **Lingüística e comunicação.** 10. ed. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix/ Edusp, s.d. p. 118-162

KIKUTI, Sheila da Guia Schneider. Um estudo da obra poética de Cecília Meireles dedicada à infância. **Olho d'água**, São José do Rio Preto, v. 1, n.1 2009, p. 17-28.

LAJOLO, Marisa. Poesia: uma frágil vítima da escola. In: _____. **Do mundo da leitura à leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993. p. 41-51

_____. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.) **História social da infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p.229-250

_____; ZILBERMAN, R. **Um Brasil para crianças**. Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. 4. ed. São Paulo: Global, 1986. 357p.

_____; _____. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002. 190 p.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. In: _____. **Poesia completa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 801-840

_____. **Problemas da Literatura Infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. 155 p.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. 8. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005. 66 p.

POUND, Ezra. **Abc da Literatura**. 11. ed. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2006. 217 p.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. Poesia e folclore infantil In Belinky, Tatiana [e outros] (Org. Regina Zilberman) **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990. p. 118-145

SAUSSURE, Ferdinand de. Natureza do Signo Linguístico In **Curso de Linguística Geral**. 7ª edição. São Paulo: Cultrix, s.d.

ZILBERMAN, Regina. Sensibilização para a leitura. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, Maringá, v. 30, n. 1, p. 1-9, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/762/2893>> Acesso em: 24 de jun de 2012.