



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

RAQUEL SOUSA DA SILVA

A LÍRICA CECILIANA: LEITURAS E LEITORES

JOÃO PESSOA – PB

JUNHO DE 2017

RAQUEL SOUSA DA SILVA

A LÍRICA CECILIANA: LEITURAS E LEITORES

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção de grau de Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a Dr^a Daniela Maria Segabinazi

Coorientador: Prof. Me. Valnikson Viana de Oliveira

JOÃO PESSOA – PB

JUNHO DE 2017

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade Federal da Paraíba.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Silva, Raquel Sousa da.

A lírica cecilianiana: leituras e leitores / Raquel Sousa da Silva. - João Pessoa, 2017.

100 f.:il.

Monografia (Graduação em Letras, língua portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Daniela Maria Segabinazi.

1. Ensino de poesia. 2. Estratégias de leitura. I. Meireles, Cecília. II. Título.

BSE-CCHLA

CDU 82-1

RAQUEL SOUSA DA SILVA

A LÍRICA CECILIANA: LEITURAS E LEITORES

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito para obtenção de grau de Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Data da aprovação: 07/06/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Daniela Maria Segabinazi
(Orientadora)

Prof. Me. Valnikson Viana de Oliveira
(Coorientador)

Prof^ª Dr^ª Josete Marinho de Lucena
(Examinadora)

Prof. Dr. João Paulo da Silva Fernandes
(Examinador)

Pela força na existência, todo esforço e toda dedicação a quem o incentivo e o apoio desconhecem limites: **Rosânia, a mãe.**

AGRADECIMENTOS

Gratidão a quem criou essa palavra, que diz em pouco o muito que não consigo expressar, especialmente:

A Deus, que nos dá a graça do viver e permite todos os dias que eu faça minhas escolhas, abençoando cada uma delas;

À minha mãe, Rosânia, e aos irmãos, Rosana, Rosimar e Ricardo, que estiveram e estão ao meu lado nos momentos difíceis e compartilham das menores às maiores conquistas e felicidades comigo da forma mais autêntica que eu conheço;

À Professora Daniela Segabinazi, orientadora que trilhou junto a mim este trabalho e um período de pouco mais de três anos ao longo dos quatro da graduação, que chega ao fim de um modo que não encontro formas para descrever tudo o que ela representa nesta formação, indo além das orientações acadêmicas e alcançando um grau desmedido de importância em minha vida. Pelas inúmeras vezes que me incentivou a sempre ir além, que apoiou minhas decisões, que encaminhou com sabedoria meus passos ansiosos em querer abraçar o mundo e indecisos quando o caminho nem sempre esteve fácil, que dividiu tantas leituras, discussões e escritas, que emprestou livros (muitos!), que me acompanhou em tantas visitas às escolas, que me confiou cuidados e responsabilidades importantes e que tem acompanhado o trajeto da minha vida de uma forma tão humana, sincera e justa, deixo meu mais profundo sentimento de gratidão, sempre feliz por nossos caminhos terem cruzado e desejosa para que longe ou perto nosso laço nunca se desfaça;

Aos demais professores que de forma especial contribuíram em minha formação acadêmica, com menções importantes àqueles que deixaram suas marcas em meu exercício docente e/ou no trato com a literatura, esses dois combustíveis que me alimentam a querer seguir nesse caminho: Cristiane Marinho, Roberto Rondon, Raquel Basílio, Sérgio de Castro Pinto, Marco Valério Classe Colonnelli, Amador Ribeiro Neto, Expedito Ferraz, Isabel Marinho, Ana Cláudia Gualberto, Socorro Cláudia, Luciana Calado, Vanessa Rimbau, Margarete Von Mühlen Poll, Josete Marinho, Maria Bernadete, Maria de Fátima Melo, Renata Junqueira, Claurênia Silveira; Fabiano Lima; João Paulo da Silva, Arturo Gouveia e Eduardo Vieira;

À banca examinadora deste trabalho: Professora Josete Marinho de Lucena e Professor João Paulo da Silva Fernandes, que carinhosamente aceitaram o convite para participarem deste momento tão especial em minha vida;

A todos que colaboraram na consecução deste trabalho, com palavras de incentivo, com empréstimos ou dicas de material bibliográfico; agradeço especialmente aos colaboradores da exaustiva e muito gratificante investigação dos livros didáticos: Professora Josete, Professor Eduardo, Ana Paula, Irany, Ingrid, Aline, Carla, Lusiana, Lidiane e funcionários das editoras e das bibliotecas visitadas, que bondosamente me acolheram e me auxiliaram. Eu nunca vou esquecer o que vocês fizeram por mim nesta etapa preocupada, curiosa e agonizante;

Ao Grupo de Pesquisa em Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF), que desde o início de sua existência me apresenta pessoas, leituras e discussões que inegavelmente têm colaborado em minha formação acadêmica e humana;

Aos colegas e amigos que o Curso me apresentou ao longo desses quatro anos, que também deixaram suas marcas em mim e também muito me fizeram aprender; deixo meu carinho especial à turma de 2013.1 (noturno), que ingressei e tenho apreço particular, mesmo que alguns de nós tenham se desmembrado da sequência do curso; expresso minha gratidão especialmente a Amanda e a Elania (por ser essa dupla dinâmica que sempre me acolheu com alegria e muito me escutou, se divertem comigo e respeitam meu tempo), a Claudinha (por ser uma das pessoas mais verdadeiras que a vida poderia ganhar, cheia de amor no coração, garra e bem-querer comigo e com quem passa pelo seu caminho), a Ingrid (por ter sido mais que uma dupla desde o primeiro trabalho acadêmico), a Laís (pelas inúmeras caronas e vezes que faz o grupo rir com seu jeito peculiar), a Larissa (pela paciência em me ouvir e por sempre mostrar humildade e ética acadêmica), a Lidiane (que sempre foi tão generosa e gentil comigo), a Seu França (por sua acolhida desde o primeiro dia em que entrei na sala de aula da universidade e por sempre ter mantido a cordialidade, o respeito e a amizade), a Valter/Tinho (por ser, do seu jeitinho particular, um amigo para todas as horas, quebrando todos os galhos, ouvindo com atenção e ajudando com humildade sempre que preciso) e a Thiago (por não ter desistido de nós, Lindinhos da Lindinha, mesmo que o curso não faça mais parte de seu percurso, sempre se mostrou um amigo solícito e de brinde carrega na bagagem as palavras que trazem um pouco de leveza à vida).

A quem também fui conhecendo nesse caminho e fizeram com que a vida continuasse a ser preenchida com bondade: Fabiana Lima (por acreditar verdadeiramente na educação e fazer com que a realidade se torne menos pesada, oferecendo uma amizade tão doce, respeitosa e gentil, que até encabula), André Wesley (por ter ajudado a segurar as pontas do barco e gentilmente ter colaborado na tradução do resumo deste trabalho,

confirmando quanta bondade seu coração é capaz de suportar), Ana Paula Serafim (pela sinceridade nas palavras, nos gestos, na vida e por acompanhar com tanto afinho cada etapa deste trabalho, revisando cada versão e dedicando seu tempo a me ajudar de forma tão bela, preocupada e verdadeira, tê-la mais próximo a mim foi um dos maiores presentes que eu poderia receber da vida acadêmica, pois sei que seu caráter ultrapassa esse universo às vezes perverso), Irany André (pela graça da companhia, por sempre oferecer risos e não hesitar em me ajudar), Valnikson Viana (porque prontamente aceitou o convite em coorientar este trabalho e atentamente também revisou todas as versões dele, mesmo na minha agonia e preocupação em desacomodá-lo de suas obrigações, Val, também sou grata pelo incentivo e palavras que me apoiaram quando o cansaço estava tão grande e eu quase pensava que não tinha mais forças), Felipe de Castro (por comprovar quão desinteressada deve ser uma relação de amizade, por aguentar a distância em detrimento das minhas ocupações, por ouvir as angústias e comigo dividir a imensidão do mundo poético, acreditando nele mesmo quando a maré contraria), Victor Medeiros e Francinilda Brito (pela parceria nos projetos, nos estudos, nas visitas às noventa e cinco escolas e por serem tão profissionais e comprometidos com a formação de nossa carreira), Cristina Rothier (pela grata surpresa de conquistar em tão pouco tempo uma admiração pela pessoa que é, plena de solicitude, de alegria e de simplicidade), Amanda Barreto (pela compreensão e amizade que timidamente foi se firmando nesses últimos tempos), Deborah Amaral (por presentear minha vida com sua doçura de pessoa, fazendo-se amiga e irmã, deixando sempre o coração apertado de saudades), Thenio e Fabiano (por serem os dois melhores presentes que as aulas de violão poderiam ter me ofertado);

À melhor companhia deste caminhar, que torce verdadeiramente por mim e sabe das dificuldades que tenho enfrentado para chegar até aqui: Ingrid/Indgri, mais uma vez obrigada por ofertar a melhor parceria que uma acadêmica poderia ter e por ir além disso, me acompanhando desde que cheguei a esse novo e maravilhoso lugar, dividindo comigo a companhia, o colo, os conselhos, a casa, a família, a comida, as conversas, o sol, a chuva, os trabalhos, a sapiência, os risos, as angústias e muito mais. Ter você comigo faz uma diferença enorme em minha vida;

Enfim, a todos que as letras, a educação, o inglês, a literatura, o teatro, a música e todas as formas de arte me apresentaram ao longo desses últimos quatro anos, reitero minha gratidão e desejo que as melhores coisas lhes aconteçam!

*É preciso não esquecer nada:
nem a torneira aberta nem o fogo aceso,
nem o sorriso para os infelizes
nem a oração de cada instante.*

*É preciso não esquecer de ver a nova borboleta
nem o céu de sempre.*

*O que é preciso é esquecer o nosso rosto,
o nosso nome, o som da nossa voz, o ritmo do
nosso pulso.*

*O que é preciso esquecer é o dia carregado de
atos,
a ideia de recompensa e de glória.*

*O que é preciso é ser como se já não fôssemos,
vigiados pelos próprios olhos severos conosco,
pois o resto não nos pertence.*

(É preciso não esquecer nada, Cecília Meireles)

RESUMO

Realizamos esta pesquisa com o objetivo principal de apresentar uma proposta metodológica de leitura de poesia em sala de aula a partir da lírica ceciliana, por meio de estratégias de compreensão leitora. Para isso, selecionamos três poemas (“Ou isto ou aquilo”, “O último andar” e “A língua do nhem”) do livro *Ou isto ou aquilo* (2012), de Cecília Meireles. A escolha por tal obra justifica-se por ela proporcionar aos públicos infantil e juvenil um elevado valor estético e ter amplo reconhecimento da crítica literária, assim, possibilidades de leituras e de leitores diversos fazem parte desta discussão. No percurso deste trabalho, realizamos um levantamento da fortuna crítica da autora, de sua produção como educadora e como poetisa e sua relação com essas duas áreas. O propósito disso foi colocar em voga as discussões já levantadas pela autora em sua obra *Problemas da literatura infantil* (1984), livro teórico pioneiro em território nacional sobre algumas questões que envolvem a produção literária infantil, seu ensino e seu público, a fim de dimensionarmos um diálogo entre as facetas da educadora e poetisa. Em um segundo momento, fizemos considerações acerca da recepção literária, fundamentando, por meio de Hans R. Jauss et al (1979) e de Wolfgang Iser (1996; 1999), a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito Estético, respectivamente. Além do mais, tratamos especificamente da recepção de parte da poesia ceciliana em *Ou isto ou aquilo* (2012) – pelos críticos e pela escola, mais detidamente pela análise de livros didáticos, de como eles abordam os poemas da escritora a partir de atividades e da recorrência de tais composições poéticas. Foram, principalmente, as considerações de Miguel Sanches Neto (2001), de Regina Zilberman (2005), de Nelly Novaes Coelho (2006) e de Luís Camargo (2012) que contribuíram nesta etapa. Por fim, depois de confrontarmos algumas abordagens teórico-metodológicas do que identificamos nos livros didáticos, propomos sugestões de exploração do texto poético em sala de aula, a partir das estratégias de leitura propostas por Isabel Solé (1998) e por Cyntia G. S. Giroto e Renata J. de Souza (2010). Nesse sentido, visamos à atualização da lírica ceciliana em seu estado artístico a um panorama escolar atual e defendendo a manutenção de sua obra no tipo de material didático investigado, justificando que não é por que ela esteve tantos anos no ambiente escolar que necessariamente deva ser apagada/substituída/esquecida na contemporaneidade escolar. Desse modo, este trabalho também apresenta uma função social, pois reúne uma possível contribuição para os estudos acadêmicos sobre a autora, sobre as teorias utilizadas a respeito de livros didáticos e fornece para a escola alternativas metodológicas ao trabalho com poesia, fugindo dos paradigmas da tradição.

Palavras-chave: Cecília Meireles; *Ou isto ou aquilo*; Ensino de poesia; Estratégias de leitura.

ABSTRACT

The main objective of our study is to present a methodological proposal of poetry reading in classroom from the poetry of Cecília Meireles, by means of reading comprehension strategies. Thus, we selected three poems (“Ou isto ou aquilo”, “O último andar” and “A língua do nhem”) from her book *Ou isto ou aquilo* (2012). We selected this work because of its high aesthetic value and its wide recognition to literary criticism considering the children’s and youth readers. Then, several readings and readers take part of this discussion. In this research, we analyzed studies regarding the aforementioned author, her production as a teacher and poet, and her relation with these two fields. This proposal was to bring the author’s discussions up in *Problemas da literatura infantil* (1984), in order to investigate her teacher and poet aspects. Regarding the book, this pioneering theoretical work in Brazil deals with aspects of children’s literature, its teaching and its audience. Then, we approached the literary criticism concerning the book, based on Hans R. Jauss et al (1979) and Wolfgang Iser (1996; 1999), the Aesthetic of Reception and the Theory of Aesthetic Response, respectively. Furthermore, we considered the approach of *Ou isto ou aquilo* (2012) in relation to the critics and to school, especially in terms of analyzes of textbooks, their approach towards the author’s poems from the activities and from the recurrence of those poems. This was based on Miguel Sanches Neto (2001), Regina Zilberman (2005), Nelly Novaes Coelho (2006) and Luís Camargo (2012). Finally, after comparing some theoretical-methodological approaches that were identified in the textbooks, we propose suggestions concerning poetry in classroom, based on the reading strategies of Isabel Solé (1998) and Cyntia G. G. S. Giroto and Renata J. de Souza (2010). Hence, we aim at updating the literary works of Cecília Meireles to a current educational perspective, defending the maintenance of her works in the analyzed textbooks. We argue that, although her works are present at school, they should not have to be omitted/substituted/forgotten at school nowadays. Therefore, this study also provides a social function, since it includes a possible contribution to academic studies concerning Cecília Meireles, about theories regarding textbooks and provides for school methodological alternatives to work with poetry, avoiding traditional approaches.

Keywords: Cecília Meireles; *Ou isto ou aquilo*; Poetry teaching; Reading strategies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LD – Livro Didático

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atividade do LD 9 – p. 103 (do Quadro 2) sobre o poema “Ou isto ou aquilo” 44

Figura 2: Atividade do LD 10 – p. 74 (do Quadro 2) sobre o poema “O último andar” 47

Figura 3: Atividade do LD 21 – p. 204 (do Quadro 2) sobre o poema “A língua do nhem” .. 48

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. CECÍLIA MEIRELES E A LITERATURA INFANTIL: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS	17
1.1. A crítica sobre a poesia infantil no pós-1951 e a criação poética para a infância ao tempo de Cecília Meireles	19
1.2. Caminhando pela crítica e pela produção de Cecília Meireles	24
2. A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: DISCUTINDO A RECEPÇÃO	30
2.1. O leitor literário em foco	31
2.2. A recepção de <i>Ou isto ou aquilo</i> pela crítica literária	35
2.3. A recepção de <i>Ou isto ou aquilo</i> pelos livros didáticos	40
2.3.1. <i>Ou isto ou aquilo</i> : a formação de um cânone escolar pelo livro didático	50
3. A LÍRICA CECILIANA EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA	53
3.1. Poesia em sala de aula: concepções teóricas e metodológicas	55
3.2. Estratégias de leitura: três poemas de <i>Ou isto ou aquilo</i>	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
APÊNDICES	79
APÊNDICE A – Livros didáticos investigados – <i>sem</i> a presença de poemas de <i>Ou isto ou aquilo</i> , de Cecília Meireles	80
APÊNDICE B – Livros didáticos investigados – <i>com</i> a presença de poemas de <i>Ou isto ou aquilo</i> , de Cecília Meireles	93
APÊNDICE C – Poemas de <i>Ou isto ou aquilo</i> , de Cecília Meireles, encontrados nos livros didáticos investigados	96
ANEXOS	97
ANEXO I – Poema “Ou isto ou aquilo”	98
ANEXO II – Poema “O último andar”	99
ANEXO III – Poema “A língua do nhem”	100

INTRODUÇÃO

A condução deste trabalho foi dada com vistas a, principalmente, repensar a literatura no ambiente escolar, especialmente a poesia. Considerando isso e motivados pelo pensar de uma educadora e poetisa que dedicou sua vida a questões que envolvem o ensino e a arte, nossa pesquisa foi tomando direção. Cecília Meireles (1901-1964) é a causa disso e a defesa da permanência de sua obra nos anos vindouros é guia para as proposições aqui estabelecidas.

Possibilidades de leituras e de leitores para a lírica cecilianiana são muitas, por isso delimitamos para esta pesquisa a análise de três poemas: “Ou isto ou aquilo”, “O último andar” e “A língua do nhem”, presentes no livro *Ou isto ou aquilo* (2012), seu título aceito pela crítica literária devido ao grande valor estético para o público infantil e juvenil: *Ou isto ou aquilo* (2012). Para isso, propusemos fazer um percurso investigativo nos livros didáticos (LD) em que tais composições também aparecem, analisando-os de modo a saber do que tratam os poemas em questão, como isso é feito e qual a recorrência deles nesse tipo de material. E, enfim, realizamos propostas metodológicas que contraponham as atividades problemáticas desse material didático e para que sirvam de auxílio ao professor que trabalha com poesia em sala de aula.

Subdividimos em três capítulos as discussões aqui elencadas, focalizando a produção teórica e poética de Cecília Meireles, a fim de conhecer melhor quem foi essa estudiosa tão dedicada a dois campos essenciais à sociedade: a educação e a poesia. São essas as facetas que destacamos desta autora que, como pode ser visto ao longo do trabalho, ainda dedicou-se a outras áreas mais amplas. Escolher pesquisar sobre Cecília Meireles envolve muito mais do que saber sobre sua vida pessoal, pois requer um conhecimento de sua trajetória intelectual e suas contribuições sociais.

No primeiro capítulo deste trabalho, escolhemos discutir algumas questões pertinentes à literatura infantil, tendo como maior motivação a obra que Cecília Meireles publicou pioneiramente no país como livro e que problematiza alguns aspectos desse assunto. O intitulado *Problemas da literatura infantil* (1984), este livro é o norte para repensarmos atribuições dessa literatura desde meados do século passado, período em que ele foi publicado pela primeira vez, até os dias atuais. Entretanto, para mostrar que ela não estava sozinha nesse caminho em que a literatura escolarizada passava por transições, elencamos uma fortuna crítica tanto sobre ela quanto sobre outros autores que também merecem destaque no que diz respeito à poesia infantil no pós-1951. Para

isso, foram indispensáveis os estudos de Nazira Salem (1970), de Leonardo Arroyo (2001), de Cecília Meireles (1984) e de Hercília M. Fernandes (2008).

O segundo capítulo discute a recepção da obra literária e focaliza o leitor nesse percurso, por meio das considerações da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito Estético, em que os nomes Hans R. Jauss et al (1979) e Wolfgang Iser (1996; 1999) amparam nossa pesquisa. Seguidamente é a crítica literária sobre o *Ou isto ou aquilo* (2012) que aparece como foco para pensarmos a recepção desta obra e, mais adiante, quem protagoniza essa investigação são os livros didáticos, que se apresentam como suporte para parte de sua poética. Nesta mesma etapa do trabalho, em que um número razoável deste tipo de material consultado foi devidamente catalogado com fins de saber especificidades de suas publicações e as (não) recorrências de poemas do livro literário em questão, analisamos as propostas didáticas que eles trazem como caminho de direcionamento do texto poético na escola por meio de atividades problemáticas e dignas de um repensar, é que propomos os passos seguintes.

Nesse sentido, o terceiro capítulo discute propostas teórico-metodológicas sobre poesia em sala de aula, especialmente a partir dos postulados de Renata J. de Souza (2012) e José Hélder P. Alves (1995; 2008) e faz um guia de exploração do texto literário em sala de aula dos três poemas selecionados. Para tanto, são as considerações sobre estratégias de leitura, de Isabel Solé (1998) e de Cyntia G. G. S. Giroto e de Renata J. de Souza (2010) que conduzem nossas propostas metodológicas para um trabalho com a lírica cecilianiana diferenciado do que foi constatado no ambiente escolar por meio dos livros didáticos.

Desse modo, nosso propósito também é defender a permanência da poetisa em questão em sala de aula, de modo a não deturpar a natureza estética de sua poesia. Vale ressaltar que não é porque outros autores vão ganhando mais espaço nos livros didáticos que a produção poética da autora tem de sumir; o que mais carece, nesse sentido, é um repensar sobre a abordagem metodológica do que está posto por meio desse tipo de didático, e é justamente nisso que nosso trabalho finaliza, com vistas a futuras aplicações das propostas apresentadas.

1. CECÍLIA MEIRELES E A LITERATURA INFANTIL: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

Ao pensarmos nas contribuições que temos de autores nacionais em relação à literatura infantil, é crescente o número daqueles que parecem ter uma preocupação com a criança no que diz respeito à formação leitora por meio de uma obra literária. Mas não devemos esquecer que nem sempre foi assim, principalmente no que concerne à poesia, componente literário que há muito persiste para ter valor equivalente aos demais gêneros, principalmente em espaços educativos, como a própria escola.

E, ao falarmos em instituição de ensino, de poesia e de literatura infantil e juvenil como um todo, imediatamente podemos nos lembrar do cerne de tudo isso no contexto nacional: um caminho datado, segundo Salem (1970), por volta da segunda metade do século XIX e que traz os já tão conhecidos expoentes Alberto Figueiredo Pimentel (1869-1914), Olavo Bilac (1865-1918) e Monteiro Lobato (1882-1948). Não é nosso foco enumerar todos os autores que figuram esse cenário, mas nos cabe elencar que outros nomes também o compunham e ao seu modo fazem a nossa história literária se configurar tal qual a encontramos nos dias atuais.

Pensar a literatura, de um modo geral, requer rompimento com (pre)conceitos que há muito a tradição insiste em nos tomar à memória e nos questionar sobre o que é diferente. Não que o panorama literário até agora construído consista necessariamente em um problema em nosso tempo, entretanto, é preciso considerar as exigências do contexto social, político e cultural de cada período histórico, ainda mais quando a pretensão é de uma literatura imersa no ambiente escolar, pensada para leitores específicos e formadora de seres humanos.

É por isso que fazer um caminhar pela história nos permite chegar ao avançar de teorias, tendências, gostos e necessidades que estão atrelados à literatura. Não longe desse objetivo, chegamos a um ícone desse processo: a lírica ceciliana no encontro com a literatura endereçada ao público infantil e juvenil. Inevitavelmente, a maioria desse público encontra tal poesia inicialmente na escola, por isso, foi pensando nesse ambiente e nas contribuições como educadora e poetisa que propomos este trabalho, com a intenção de contribuir para as áreas afins aos campos educacional e literário.

Para tanto, selecionamos o que chamamos de encontro entre Cecília Meireles e a preocupação com a infância e a educação literária como um todo. Em uma carreira concomitante entre a docência e a escrita, a autora se consagrou tanto pela riqueza

estética de sua obra quanto pela pertinência com que tratava as questões educacionais brasileiras, de longe e insistentemente debatendo precariedades no ensino e de perto contribuindo para que, de algum modo, ele fosse melhorado, como, por exemplo, sendo uma fiel fomentadora da leitura literária desde a infância.

Respeitavelmente marcada entre os intelectuais da época, Cecília Meireles foi precursora, segundo aponta Arroyo (2001, p. 14) e Camargo (2012, p. 192) na preocupação em levantar questões sobre a literatura infantil que estava sendo veiculada até o tempo da publicação do seu livro teórico sobre o assunto: *Problemas da literatura infantil*, primeiramente publicado em 1951. Desse modo, mesmo com a persistência que diversos autores continuam a tratar do tema, defendemos que vale, sim, de se dar destaque à estudiosa, que viveu na turbulência de uma virada de séculos e que não se prendeu a modelos pré-definidos de pensamento ideológico e de criação literária, podendo, assim, começar a pôr em xeque discussões tão pertinentes ao contexto da primeira metade do século XX.

Destacamos esse livro neste momento do nosso trabalho por ele poder elencar apontamentos importantes para que a autora em questão seja reconhecida com pertinência no que diz respeito à educação e à literatura infantil e juvenil brasileira, sendo sua voz reverberada como fonte de grande parte do que hoje conhecemos sobre o que dá título à obra. Arriscamos dizer que mais do que as inúmeras facetas de Cecília Meireles – poeta, cronista, educadora, ensaísta, tradutora, dramaturga, folclorista – foram e continuam a ser o ponto alto por sua escolha a sensibilidade na qual tratava a vida por meio da poesia, sempre preocupada com o outro, com a criança, com a leitura, com a qualidade do ensino, da escrita, que por si se fez criativa e grande.

De acordo com os apontamentos de Fernandes (2008), desde muito cedo, iniciando em 1917, quando terminou os estudos na Escola Normal Estácio de Sá do Rio de Janeiro, Meireles abraçou o ensino de literatura, fazendo do magistério um percurso pelo qual sua vida foi traçada. Seus constantes debates como ávida defensora da educação e da literatura em colunas jornalísticas, em conferências nacionais e internacionais, em ensaios, em crônicas, nas próprias poesias etc., revelam o quanto a autora persistiu na defesa da causa educacional e contribuiu com sua escrita literária.

O contexto carioca, local onde nasceu, foi criada e permaneceu até os últimos anos de sua vida, constitui um palco favorável para a escritora alimentar a cultura brasileira de forma efervescente. Entre os anos de 1901 e de 1964, período em que esteve viva, Cecília Meireles foi sempre lembrada como uma ativa participante das

questões sociais em que estava inserida. Àquele tempo, inúmeros escritores configuraram a história da literatura brasileira, parte do que hoje os teóricos definiram como o período literário conhecido como Modernismo. Entretanto, conforme também esclarece Fernandes (2008), vale lembrar que, mesmo inserida nessa conjuntura, a educadora e poetisa não a se enquadra de forma fixa nesse movimento literário.

1.1. A crítica sobre a poesia infantil no pós-1951 e a criação poética para a infância ao tempo de Cecília Meireles

Em retomada ao que já elencamos acerca das problemáticas que envolvem a literatura infantil e, em cadência, a sua escolarização, buscamos apontar outros autores que ao longo dos anos, posteriores a 1951, também se envolveram nesse assunto. Para estabelecer esta busca, exploramos mais detidamente às reflexões desses estudiosos no que diz respeito à poesia, visto que essa é nossa prioridade enquanto investigamos parte da literatura infantil. Além do campo da crítica, procuramos também dar destaque a alguns nomes do campo da escrita literária poética contemporânea à produção de Cecília Meireles.

Para tanto, faz-se necessário que o leitor deste trabalho tenha em mente que *Problemas da literatura infantil* (1984) foi registrado, de acordo com o que expressamos anteriormente, como o livro que deu partida às discussões críticas sobre questões do leitor infantil e da literatura destinada a ele, segundo aponta Arroyo (2001). Logo, no pós-1951, ano em que essa obra fora lançada, depois que outros estudiosos também compilaram discussões acerca da temática que a autora que é centro do nosso estudo lança mão, consideramos pertinente dar voz às contribuições deles, que também caminharam à época de Cecília Meireles e de perto vivenciaram as transformações às quais o campo educacional e literário atravessavam naquele contexto.

Vale acrescentar que a política educacional vigente no Brasil durante o século XX passava por transformações e algumas exigências eram necessárias para que os alunos tivessem uma formação de acordo com os padrões da época. Naquele tempo, os escritos literários ainda tinham objetivos que deviam atender à formação cívica de cunho formal e moralista, ou seja, o caráter estético do texto literário pouco era exigido e valorizado. Assim, com o reconhecimento da crítica literária, os escritores que de algum modo conseguiram caminhar nesse percurso e alcançar finalidades para além do âmbito escolar, apresentam-se diferenciados em relação aos demais.

Dentre alguns nomes de críticos contemporâneos à Meireles, destacamos o de Antônio D'Ávila, que em 1967 publicou *Literatura infanto-juvenil*, segundo Trevisan (2015); o de Bárbara Vasconcelos de Carvalho, que em 1959 lançou *Compêndio de literatura infantil: para o 3º ano normal*, de acordo com Oliveira (s.d.); e o de Nazira Salem, que em 1959 publicou *História da literatura infantil*, conforme consta na segunda edição desta mesma obra.

Literatura infanto-juvenil (1969 [1958]) defende o campo poético como aquele que adentra no gosto do público infantil e juvenil desde muito cedo. Nas expressões de seu autor, D'Ávila (1969, p. 242), a criança tem “[...] uma alma poética, que diante do mundo é nova, original, virgem, mas sensível à palavra, à rima, aos sons. Criadora de imagens, a infância é também criadora do belo, no exercício de suas atividades lúdicas, quando inventa rimas e ritmos [...]”. Podemos inferir, assim, que antes de tudo, o autor entende o texto poético como princípio para a formação leitora da criança. Possibilidade que nos é muito cara, visto que já é a partir desse formato de texto que, eficazmente, o público mirim já se naturaliza, por ser nessa idade mais tenra em que a criação imagética do ser humano se faz despertar e aflorar por mundos e mundos, assim como o que a poesia é capaz de proporcionar. Entendemos que, por isso, então, o crítico diz que os pequenos têm “alma poética”, associando-os ao estado de poesia que a literatura por vezes é capaz de nos alocar e por meio das imagens que a mente pode criar, proporcionar que as sensações sejam mais intensas.

Em outro momento, Antônio D'Ávila (1969, pp. 256-257) cita o texto de Orlando Leal Carneiro (s.d.) , intitulado “Leitura”, o qual levanta a questão da poesia ser considerada na escola como um gênero inferior. Na referência em questão, é centralizado o preconceito daqueles que são contra a poesia nesse ambiente, alegando que ela é uma barreira para que a criança entenda o texto literário. Em contrapartida, há ao mesmo tempo nesse texto, a argumentação de que é função do professor conduzir com sensibilidade a leitura poética que os alunos fazem, explorando as imagens e os símbolos dela e, desse modo, não haveria necessidade da poesia estar afastada da escola, muito pelo contrário. Por isso, podemos entender que, ao selecionar esse texto para compor sua obra, D'Ávila (1969) propõe o que naquela época não era muito comum: a aceitabilidade da poesia no ambiente escolar a partir da mediação do professor, logo, seu bom trabalho continua sendo tão essencial quanto a própria literatura em sala de aula.

Compêndio de literatura infantil: para o 3º ano normal (s.d.) também atesta que poesia infantil é injustamente rechaçada na escola, com a justificativa de que não é acessível à criança. A autora deste livro, Bárbara Vasconcelos de Carvalho (s.d.), ressalta o papel do professor em aproximar a linguagem poética ao leitor mirim, selecionando textos que a criança possa se identificar, pois, segundo a estudiosa:

Além de desenvolver a memória, pela facilidade que oferecem o ritmo, a cadência, a harmonia e a rima no processo de memorização, tornando-o até agradável, a poesia emociona, sugere valores estéticos possibilita enriquecimento cultural e, finalmente, alternando-se com a prosa, é um meio de variar e quebrar a monotonia, de um só tipo de leitura: a linguagem significativa, intelectual (CARVALHO, s.d., pp. 97-98).

São essas algumas das possibilidades que a autora aponta como essenciais em um texto poético endereçado para a criança. Isso não quer dizer que toda poesia as tenha, sendo relevante que seja considerada a importância de uma boa escolha e acompanhamento adequado da leitura por parte do mediador. Diante disso, vislumbramos no trabalho de Carvalho (s.d.), assim como no de D'Ávila (1969), o levantamento de pontos tão pertinentes para a ordem da poesia na escola, que não pudemos deixar de lançar mão desse aporte bibliográfico para ancorar nosso pensar sobre o processo de construção e de constituição da literatura infantil e juvenil no campo da poesia na contemporaneidade de Cecília Meireles.

História da literatura infantil (1970 [1959]) não trata propriamente da defesa da poesia e seu espaço na escola, mas faz um passeio histórico contundente de autores que estavam envolvidos diretamente com a literatura infantil, o que muito nos importa, pois delinear esses escritores àquela época (final da década de 1959) não era tão comum e se fazia necessário aos estudos da área. De caráter mais documental do que as duas obras anteriormente apontadas, o estudo de Salem (1970) nos permite o (re)conhecimento de nomes que ao longo dos anos podem não ter sido lembrados ou foram aos poucos sendo esquecidos.

Posteriormente às publicações desses autores, vieram muitos outros, como Leonardo Arroyo, que em 1968 lançou o livro *Literatura infantil brasileira*, como Lúcia Pimentel Goés, que publicou em 1984 o livro *Introdução à literatura infantil e juvenil* e como Nelly Novaes Coelho, que em 1991 lançou a primeira edição de sua obra *Literatura infantil: teoria e análise didática*. Para este momento, não nos detemos a

descrever essas obras e seus respectivos autores em minúcias justamente para não desfocarmos do nosso propósito inicial, que foi elencar alguns nomes cujas escritas caminhavam a um período mais próximo daquele em que Cecília Meireles lança o primeiro livro que expõe as problemáticas da literatura infantil na primeira metade do século XX.

De todo modo, vale ressaltar que esses autores também têm grande relevância quando se trata do assunto, sendo referência para tratarmos das questões que o envolvem. Não que eles não estivessem preocupados com o que acontecia em torno da literatura infantil e juvenil àquela época, apenas suas obras foram publicadas posteriormente ao nosso foco de análise. E, ao contrário do que se pode vir a ser pensado, não estamos afirmando que a obra de Cecília Meireles negligencia as discussões de seus sucessores, afinal, é da soma das contribuições de todos eles que devemos pautar nosso olhar ao discutirmos a literatura construída para a infância ao longo dos anos.

Quanto ao campo da escrita poética, cabe mencionar Francisco Marins (1922-2016), Manuel José Gondin da Fonseca (1899-1977), Guilherme de Almeida (1890-1969), Elza Soares Barros Kyrillos (1916-?), entre muitos outros, de acordo com Salem (1970). Entretanto, vamos nos deter àqueles de destaque na escrita poética, como: Henriqueta Lisboa (1901-1985), que em 1943 lançou *O menino poeta*, Sidónio Muralha (1920-1982), que em 1962 publicou *A televisão da bicharada*, segundo Coelho (2000) e Correia Júnior (1912-1992), que, segundo Arroyo (2001), lançou *Poesias infantis*, sendo a primeira publicação deste livro datada de 1934.

O menino poeta (1943) trata da infância na poesia com cuidado e sensibilidade para encontrar satisfação no texto literário; nas palavras de Alves (2009), este impresso:

[...] faz parte de um projeto literário que reconhece, na gratuidade lúdica da linguagem infantil, uma boa oportunidade para se cultivar a poesia. Em alguns poemas, a infância é apresentada como tempo privilegiado, paradisíaco; em outros, é o cotidiano da criança, suas "artes" e traquinagens, que é retratado. Há poemas que desenvolvem a temática religiosa e há outros ainda que descrevem a natureza de um modo lírico. Explorando as repetições, o jogo de palavras e a sonoridade das rimas bem marcadas, os poemas de *O menino poeta* proporcionam à criança a fruição da poesia (ALVES, 2009, p. 95).

Desse modo, fica Henriqueta Lisboa não por acaso registrada entre os nomes que alavancaram a poesia destinada para a criança como objeto estético de valor. Em

seu trabalho, Alves (2009, p. 37) defende que essa obra traduz o principal objetivo de sua criadora no que diz respeito a creditar a poesia como arte, “[...] que conduz à compreensão do mundo, ultrapassando a inteligência. Para ela, a arte transcende o objetivo [...]”, alegando, ainda, que o texto poético é essencial na infância, que “[...] a presença da poesia nessa fase da vida contribuirá para refinar a sensibilidade e estimular a criatividade do ser em formação.”.

A televisão da bicharada (1962) é defendida por Coelho (2000, p. 243) como um livro inovador, que explora as imagens e tem uma edição semelhante a um álbum de figuras. Scherner (2015, p. 2), afirma que, para ter uma obra próxima às crianças, Sidónio Muralha “[...] recorre à simpatia dos animais, cujo comportamento conhece muito bem, usando deste conhecimento em benefício das crianças.”. Além do mais, Ferreira (2009, p. 194) menciona que este foi o livro que rompeu o paradigma da literatura infantil ser destinada à criança para moralizá-la, estando ele mais sob efeito de arte que preza pelo estético em detrimento do pedagógico. Desse modo, possivelmente justificado porque sua aceitabilidade foi tamanha pelo público infantil, além de rompimentos que o autor conseguiu com a tradição de seu tempo ao construir uma obra diferenciada.

Desse modo, salientamos que, mesmo Cecília Meireles merecendo destaque com relação à produção infantil e juvenil e também contribuindo com a crítica a respeito do assunto, a escritora não estava sozinha nessa produção. Os autores mencionados também tiveram e têm devida importância quando tratamos dessas questões. São nomes que nos ajudam a entender melhor as transformações em que nossa literatura passa e contribuem para que, de algum modo, a arte literária seja mantida viva, seja em maior ou menor grau. Assim, paralela à escrita da obra-prima de Meireles, esses autores e suas obras também merecem olhares e estudos diferenciados a respeito do que tratam.

Além dos autores supracitados, a literatura infantil como um todo foi ganhando um crescente número de escritores de poesia no século XX, a exemplo de Olegário Mariano (1889-1958), Judas Isgorogota (1901-1979), Lourdes Figueiredo (1907-1989), Martins D’Alvarez (1903-1993), Helena Vieira (1908-1992), Mary Buarque (1896-1970), Herbert Carvalho (1946-1992), Guilherme de Almeida (1890-1969), Vicente Guimarães (1906-1981) etc., segundo os apontamentos de Carvalho (s.d., p. 99). Com isso, nossa pretensão é também demonstrar a relevância desse campo que Cecília Meireles dedicou a maior parte de sua vida: a escrita poética reconhecida em meio a tantos nomes do seu tempo. Mesmo com os recorrentes preconceitos que, inevitável e

infelizmente, a literatura infantil tem enfrentado ao longo dos anos, principalmente com relação ao campo da arte, a poetisa não desistiu de dar algum sentido à sua escrita e a quem a lia (e lê), fazendo-se, assim, digna de reconhecimento.

1.2. Caminhando pela crítica e pela produção de Cecília Meireles

Sendo considerada um ícone da literatura brasileira, a poetisa Cecília Meireles é reconhecida pelo elevado caráter artístico em suas composições literárias e pelas suas valiosas contribuições no meio educacional. Coelho (2000, p. 39) alude que já desde as primeiras décadas do século XX ela desponta como marco nessa área, afirmando que, pela sua relação com o magistério e por ter sido “[...] atenta aos problemas educacionais, Cecília Meireles (uma das grandes vozes poéticas dos anos 20/30) começa a escrever poemas infantis divulgando-os na imprensa, e que mais tarde foram incluídos em antologias e manuais escolares.”. E, mais à frente, a mesma estudiosa (2000) retoma a voz poética de Meireles tendo como um marco de sua escrita, especialmente para o público infantil, a obra *Ou isto ou aquilo* – com foco em três poemas dela –, lançada inicialmente em 1964. Como já adiantamos, este será nosso *corpus* de pesquisa porque se fundamenta em um período de amadurecimento da composição artística de Cecília Meireles, vendo o leitor com intentos não mais moralistas e pedagógicos, os quais eram típicos dos escritores até aquela época.

Além das muitas áreas do conhecimento que Cecília Meireles era reconhecida, cabe ainda mencionar sua relevância no folclore brasileiro. Assim, sua defesa pela poesia já advinha da literatura de cultura oral, reverberada na lírica da escritora. Sabendo disso e reconhecendo sua importância na constituição de uma literatura que considera o universo infantil e juvenil como mais próximo de seu público, permanecemos justificando a escolha por estudarmos parte de sua obra.

Dando continuidade a esse aporte crítico, Cecília Meireles é referenciada por Arroyo (2011) como componente de uma lista honrosa de críticos da literatura infantil brasileira, ressaltando seu pioneirismo na publicação de um livro que assume e questiona a literatura destinada aos pequenos. Ainda, direcionando bons predicados à escritora, o mesmo estudioso afirma, em sua primeira edição, nos anos 1960, no que diz respeito à produção literária da poetisa, “Em *Ou isto ou aquilo*, livro de excepcionais virtudes literárias para sensibilidade infantil, Cecília Meireles deixou-nos uma verdadeira obra-prima da poesia moderna para crianças.” (ARROYO, 2011, p. 317).

Antônio D'Ávila (1969) explora as diversas formas de poesia e aponta um poema de Cecília Meireles – no caso, composição intitulada “A canção dos tamanquinhos” (D'ÁVILA, 1969, p. 245) – como um modelo de poesia reiterativa, ingênua e simples. Ele possivelmente queira dizer que a lírica de Meireles já fora vista de forma mais simplória, mas que conseguiu ser maturada ao longo dos anos e alcançar melhores críticas. Prova disso é o que diz Ferreira (2009) em seu estudo sobre a obra-prima da poetisa para crianças, afirmando que os textos contidos nesta publicação

[...] ressaltam uma educação do leitor em que a ludicidade, a fantasia e o humor próprios da linguagem literária de Cecília Meireles podem ser usufruídos por uma leitura leve, prazerosa, fortuita. Neles, a poesia, por ser de qualidade, não exige esforço na sua recepção, no seu entendimento por parte do leitor (FERREIRA, 2009, p. 199).

Nesse ponto, gostaríamos ressaltar a escolha por estudar Cecília Meireles e sua obra: a latente preocupação com o leitor, revelando que ele deveria ser levado em conta quando se constrói uma escrita literária com fins estéticos. Paralelamente a isso, destacamos que Goés (1991, pp. 181-182) enquadra a poetisa em um patamar de autores que “[...] falaram especificamente para crianças, pois linguagem fácil pode levar aos erros capitais da literatura infantil: didatismo, moralismo e puerilidade”. E, como dissemos anteriormente, ao passar dos anos no contexto em que viveu Cecília Meireles, sua lírica foi evoluindo e açando um leitor que necessitava de uma escrita diferenciada daquela com os “erros capitais” anteriormente apontados.

Paralelo à discussão até aqui elencada, buscamos trazer à tona o que Cecília Meireles já apontava em *Problemas da literatura infantil* (1984), quando se referia à preocupação da escrita direcionada à criança. Era uma clara defesa da autora o fato de que, antes de tudo, os pequenos deveriam ser formados a partir da literatura cunhada especificamente para eles, com as especificidades estéticas que permeavam o universo da imaginação, típico e pertencente à infância. Ela esclarecia que:

A Crítica, se existisse, e em relação aos livros infantis, deveria discriminar as qualidades de formação humana que apresentam 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. 32).

À época da poetisa, de fato não existia crítica ao universo infantil no que diz respeito à literatura destinada a ele, problema que, como sabemos, felizmente tem sido aos poucos superado ao longo das últimas décadas. Mas insistimos em apresentar as preocupações da estudiosa para ilustrar quão atual ainda se fazem as questões por ela levantadas em sua obra de estreia à crítica literária infantil. Na citação supracitada, Meireles (1984) não deixa de nos conduzir a um entendimento que, em outros termos, podem ser descritos como: a literatura para a criança deve ser direcionada especificamente a ela, em caráter estético próprio para a sua formação – em seu universo, e não o do adulto.

Por meio disso e não deixando de reconhecer que os demais autores que ao longo dos anos também foram mostrando preocupação com as questões que envolvem a literatura infantil e juvenil, bem como sua própria criação enquanto arte, mais uma vez destacamos a importância de concentrarmos nossa pesquisa nos postulados de Cecília Meireles. Sem dúvidas seus contemporâneos também tiveram sua relevância no campo literário; mas, em detrimento deles, damos mais voz a esta poetisa por considerarmos seus trabalhos com a educação literária e com a constituição da matéria artística extremamente ligados e circunscritos em um contexto passível de mudanças, de evoluções que o público pedia, que a arte exigia.

Traçado o percurso anterior, retomamos as problemáticas delineadas por Cecília Meireles no campo educacional e no da escrita literária poética, focalizando com mais atenção parte da produção crítica e artística da autora, a fim de explorarmos mais do que trata *Problemas da literatura infantil* (1984), assim como *Ou isto ou aquilo* (2012). Tomamos a decisão de estabelecer um caminho a partir de *Problemas da literatura infantil* (1984), por reconhecermos que a autora elenca pontos necessários à crítica sobre a literatura destinada à criança, que até então – 1951, ano do lançamento dessa obra – não tinham sido compilados em um material formal como o livro de Cecília Meireles. Em síntese, essa obra chega ao leitor sustentada em muitos questionamentos de como a leitura infantil era tratada à época (vale refletirmos se assim ainda o é em alguns quesitos).

A exemplo disso, percebemos a distinção entre o oral e o escrito e o conjunto deles enquanto componente de um texto literário, o que muitas vezes assim não é levado em conta, sendo a literatura oral menos reconhecida, tida como “menor”. Sobre isso, Meireles (1984, p. 49) afirmava que “O gosto de contar é idêntico ao de escrever” e que “O gosto de ouvir é como o gosto de ler”. Logo, é permissivo entendermos que a valia

dessas duas facetas literárias são igualmente importantes, principalmente no que concerne à poesia, âmbito em que a cultura oral é constituída como princípio de disseminação dos versos desde longínquos tempos. Sobre isso, dizia Cecília Meireles (1984):

[...] por toda parte temos ainda vivas histórias e lendas pertencentes ao patrimônio oral do povo. E ousamos dizer que essa é ainda a contribuição mais profunda na literatura infantil. Parlendas, provérbios, adivinhas têm sido um pouco abandonados, na redação escrita, ligadas a jogos, brinquedos e outras práticas (MEIRELES, 1984, p. 87).

Por isso consideramos por bem darmos destaque a essas ponderações da autora no que diz respeito à cultura oral e à escrita, sendo elas importantes na constituição da matéria literária. A partir desse ponto a autora elenca *quatro casos da literatura infantil*: o primeiro remete à tradição escrita a partir da oralidade; o segundo diz respeito aos livros escritos a um tipo específico de criança e que depois foram disseminados às demais; o terceiro faz referência aos livros que inicialmente não foram produzidos pensando nas crianças, mas que posteriormente, por meio de adaptações, chegaram ao acesso delas; enquanto o quarto caso trata de uma literatura elaborada especificamente para o público infantil, com ideais próprios da Europa dos séculos XVII e XVIII (MEIRELES, 1984, p 98).

Dentre esses casos apresentados pela autora, destacamos o último, que trata da perspectiva de literatura, e de certo modo de ensino também, para a infância que tinham por finalidade três aspectos principais: moralidade, instrução e recreação (MEIRELES, 1984, p. 99). No contexto brasileiro, tais objetivos perduraram, especialmente na escola, por boa parte do século XX, resultando nas tantas produções estritamente pedagógicas. Em alguns casos, desse período, algumas obras conseguiram escapar desse viés pedagógico e chegar ao estado de arte literário, como é o caso de *Ou isto ou aquilo* (2012), de Cecília Meireles.

Nesse ponto percebemos como a autora já antecipa uma preocupação com o receptor da (sua) obra literária, conseguindo evoluir sua escrita criativa de modo a atender as demandas de um leitor que não carecia mais tão somente de uma formação simplória, carente de um trabalho estético. Além do mais, a poetisa cada vez mais se mostrou preocupada com uma formação efetiva do leitor literário, considerando a criança para além da moralidade, da repressão, da exemplaridade etc.

Outro importante tema que pode ser abordado a partir de *Problemas da literatura infantil* (1984) são as influências das primeiras leituras para a infância, ou seja, a importância de o leitor/ouvinte ter acesso experiências e emoções leitoras desde muito cedo da sua vida. Segundo Meireles (1984, p. 128), “A intensidade dessas emoções podem repercutir na vida do pequeno leitor de maneira definitiva. [...] muitas vezes a repercussão tem resultados práticos: vocações que surgem, rumos de vida, determinações futuras.”. Desse modo, é pertinente afirmar que a autora entendia o compartilhamento da experiência leitora como possibilidade para que mais e mais leitores em formação sintam-se preenchidos e inspirados por meio da literatura, tendo a possibilidade de seus caminhos futuros serem definidos a partir dessa arte.

Assim, para chegarmos à delimitação do nosso *corpus* de análise, constituímos uma investigação a partir da produção crítica de Cecília Meireles, ampliando para a criação literária da autora, com ênfase na poesia e no livro intitulado *Ou isto ou aquilo* (2012), sua obra infantil de valor mais apurado enquanto arte. Tal obra é reconhecida por ser a primeira em que a poetisa rompe com algumas tendências do contexto em que estava alocada, como o moralismo e o pedagogismo da literatura destinada ao público infantil.

Volume inicialmente lançado em 1964, *Ou isto ou aquilo* foi composto por vinte poemas e a partir da sua segunda edição, em 1969, conforme mostra o trabalho de Ferreira (2009, p. 191) e de Camargo (2012, p. 197), foram acrescentados trinta e seis poemas aos que constituíam versão inicial e recebendo o título de *Poesias Ou isto ou aquilo & Inéditos*. Vale lembrar que hoje em dia o título consagrado da obra é o mesmo que deu nome à primeira edição, firmando-se em cinquenta e seis composições poéticas. Também é importante saber que são muitas as críticas que ressaltam a importância dessa obra, tanto para a segunda metade do século XX quanto sua pertinência para os dias atuais, como veremos mais à frente, quando alguns de seus poemas forem analisados.

Antes de publicar a obra que nos referimos anteriormente, Meireles já havia passado por um caminho no campo poético da literatura infantil, tendo outra obra também muito conhecida, intitulada de *Criança meu amor* (1924). Todavia, conforme nos afirma Fernandes (2008, p. 60), este é um exemplar que compromete o valor estético do texto literário, explorando mais a natureza pedagógica da poesia destinada à criança do que o próprio estado da arte que mais à frente ela alcança. A esse fato, podemos atribuir a possível razão da autora trilhar as exigências literárias de seu

contexto e, por isso, sua obra conseguir galgar outro patamar no decorrer dos anos. Com relação a esse livro, Luís Camargo (2012) também contribui fazendo a ressalva de que ele:

[...] pode ser colocado entre os melhores livros de literatura infantil que circulavam na escola brasileira nas primeiras décadas do século XX. Mas ele responde a uma visão de criança e de educação que começa a ser questionada nos anos 1930, pelos educadores da Escola Nova, entre os quais a própria Cecília, que assinou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, com outros 25 educadores, em 1932. (CAMARGO, 2012, p. 196, grifo do autor).

Vale destacar que o ano de publicação de *Criança meu amor* (1924) estava mais próximo do século XIX, logo, como já mencionamos anteriormente, o início do século XX ainda caminhava de acordo com os comportamentos do século anterior – de caráter mais moralista e pedagógico. Nesse sentido, Camargo (2012, p. 196) continua sua ideia dizendo que a visão de criança postulada nessa obra é anacrônica ao nosso tempo e aos interesses e necessidades de nosso contexto social e educacional.

Por essas razões, daremos continuidade às discussões aqui propostas de modo a contemplar outras visões acerca da poesia de Cecília Meireles, especialmente no que diz respeito ao *Ou isto ou aquilo* (2012). Desse modo, o próximo capítulo tratará da recepção de sua obra por olhares que vão além do leitor “leigo” que a recebe, considerando também a crítica contemporânea e os livros didáticos como também constituintes de um público da lírica ceciliana.

2. A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: DISCUTINDO A RECEPÇÃO

Considerando que Cecília Meireles já apresentava uma preocupação com a formação do leitor literário (ponderando-se que não com esses termos à sua época), principalmente pelas questões apresentadas em *Problemas da literatura infantil* (1984), acreditamos ser pertinente darmos continuidade ao interesse pelo público leitor. Em outras palavras, faz-se necessário ampliar os modos de recepção da obra literária a partir da visão para quem a recebe. Atravessando um contexto de mudanças educacionais, de necessidades formativas no ambiente escolar e fora dele, o leitor ceciliano recebe *Ou isto ou aquilo* (2012)¹ por um viés não mais pedagógico, típico da época que antecedia e ainda permeava o período de sua criação.

Pelo seu contexto de vida, a autora provavelmente não teve contato com as teorias que envolvem a recepção do leitor de uma obra literária – vale ressaltar que na primeira metade do século XX brasileiro ainda não vigoravam alguns conceitos no meio literário e acadêmico. Entretanto, ao longo do estudo de suas ideias, verificamos que ela já tinha consciência a respeito da formação desse leitor. Portanto, por meio de algumas questões já lançadas em *Problemas da literatura infantil* (1984), nos deteremos a uma preocupação com a formação do leitor literário que recebe uma obra infantil e juvenil. Para isso, fizemos um paralelo entre as discussões da autora com outras que focalizam o leitor no processo de recepção de uma obra literária, especialmente com a Estética da Recepção (JAUSS et al, 1979) e a Teoria do Efeito Estético (ISER, 1996; 1999).

Nesse percurso, também consideramos pertinente ver outras formas de recepção do texto literário, não restringindo somente a um leitor ideal, comum nas discussões dessas teorias. Para isso, buscamos a visão de críticos sobre o que dizem sobre a lírica ceciliana, e especificamente sobre o *Ou isto ou aquilo* (2012), como uma forma de recepção da obra literária. Chartier (1998) é quem nos auxilia a pensarmos assim, quando nos conduz ao entendimento sobre *comunidade de leitores*². De antemão, vale advertir que os críticos e pesquisadores desta obra da autora a tratam como infantil, assim como o catálogo da editora que atualmente circula sua edição³; entretanto, como veremos a seguir, ao tratarmos dos LD, percebemos que ela também é endereçada a um

¹ Aqui, vale reiterar o ano em que esta obra foi inicialmente lançada: 1964.

² A noção de comunidade de leitores, introduzida por Chartier (1998), diz respeito aos vários grupos que compartilham dos mesmos objetos, objetivos e contextos de leitura.

³ Em tal catálogo, que é da Editora Global, há a delimitação de faixa estaria de 3 a 6 anos de idade, isto é, destina-se mesmo ao público infantil. Disponível em: <http://globaleditora.com.br/catalogos/livro/?id=3797>. Acesso em: 07 mai. 2017.

público juvenil – a isso podemos atribuir o fato desse tipo de material atribuir uma concepção contemporânea de público, desligada do seu contexto de produção e ampliando a idade de seus receptores.

Além disso, entendendo a importância do *Ou isto ou aquilo* (2012) na constituição lírica que Cecília Meireles legou à literatura infantil e juvenil, buscamos rastrear a presença dos poemas desta obra no ambiente escolar, por meio dos LD em circulação no nível fundamental da escola básica brasileira, considerando-os também como um grupo que forma uma comunidade leitora. A partir disso, nos será possível identificar e discutir um pouco o modo como era dada a recepção da obra literária em questão ao longo dos anos – neste caso, estamos tratando do alunado escolar, que, por consequência do contato com os LD, passa a também ser um receptor da poesia da autora.

2.1. O leitor literário em foco

Sabendo que Cecília Meireles levantou questões direcionadas à educação brasileira – em conferências, em crônicas, em debates e em demais produções – não deixamos de lançar mão do fato de suas defesas serem pautadas no entendimento de uma literatura que reconhecesse o leitor mirim como tal. Assim, considerando que mesmo não teorizando conceitos sobre a recepção de um leitor literário, entendemos que a estudiosa defendia a ideia desse leitor ser visto como ativo em seu processo de formação.

Desse modo, constituindo um tópico mais conceitual sobre esse tipo de leitor, entendemos que “[...] a obra é um signo estético dirigido ao leitor, o que exige a reconstrução histórica da sensibilidade do público para entender-se como ela se concretiza”, já nos dizia Felix Vodička (1978 *apud*. BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 82). Ponderando isso, não deixamos de fazer alusão ao leitor que leu Cecília Meireles há meio século e ao que ainda hoje tem acesso à sua obra, atribuindo significação a ela tanto em um tempo quanto em outro.

Ao lembrarmos do contexto social e educacional da época de Cecília Meireles, sabemos que não estava em voga dar vez e voz às crianças e jovens, na sociedade e em sala de aula, considerando suas particularidades e suas necessidades coletivas enquanto indivíduos em formação. Ainda, por muitos anos do século XX, ressoavam propósitos em que os textos literários infantis não precisavam obrigatoriamente estar pautados no

teor artístico, pois o viés pedagógico estava muito presente na escolar brasileira – que era, e ainda o é, o espaço também destinado a uma parte do acesso à literatura.

Pensando nisso e no que nos alertou Vodička (1978 *apud.* BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 82), defendemos a ideia de que a adequada formação de um leitor literário, mesmo que isto só esteja mais claro nos últimos anos, precisa ser pautada também em seu contexto de recepção. Em outras palavras, entender que a obra literária privilegia um receptor que possa renovar seu olhar em direção a ela é também função da escola, que também endereça o texto literário a ele, por vezes subvertendo esse propósito. Além do mais, quando se desconsidera que o leitor atribui sentido a partir das suas experiências em determinado contexto e de seus conhecimentos de mundo, também se desvirtua sua competência leitora, pois, para alcançá-la, já nos diz Cosson (2014a, p. 27): “O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes [...]”. Logo, é dialogando com seus conhecimentos de mundo que cada leitor compreenderá um texto de modo particular, mesmo que esses saberes sejam compartilhados coletivamente.

Ainda pensando nisso, focalizamos a ideia de um leitor que, por meio da literatura, é conduzido a atribuir significações de e para sua vida. E isso acontece não de um modo simplista, visto que a partir de uma abordagem teórico-metodológica que o reconheça como fundamental quando um texto literário é endereçado à leitura. Mencionamos tal reconhecimento por concordarmos quando a Estética da Recepção (JAUSS et al, 1979) e a Teoria do Efeito Estético (ISER, 1996; 1999) consideram, por exemplo, os horizontes de expectativa do leitor ao mesmo tempo que afirmam que esse mesmo leitor é capaz de fazer associações pertinentes para que sejam preenchidos vazios que toda obra literária pode deixar – e que isso só se concretiza quando na ação leitora são estabelecidos vínculos com as particularidades do público.

Não podemos deixar de ressaltar que é por ideais dessa estirpe que entendemos um leitor literário. Mesmo que a teoria recepcional o conceba como ideal, sem necessariamente remeter à realidade escolar, por exemplo, não deixamos de tomar partido dela para que seja o mote das abordagens metodológicas mais pertinentes à tão discutida formação da criticidade dos leitores. Afinal, se o leitor reflete sobre as possibilidades de significações que podem ser atribuídas a um texto literário, é pertinente dizer que não cabe a ele critérios normativos (formais, estruturais...) ao longo de seu processo de letramento literário, e isso é reflexo da Estética da Recepção.

Paralelo a isso, lembremos do que nos diz Zilberman (1989) a respeito das contribuições de um dos maiores nomes desse movimento:

Jauss, com seu programa de reabilitar metodologicamente os estudos de história da literatura, transformando-a no fundamento para a formulação de uma teoria da literatura equidistante do estruturalismo e do marxismo, encontra em Gadamer um de seus principais guias e modelos. Como o mestre, recupera a história como base do conhecimento do texto; e, igual ao outro, pesquisa seu caminho por uma via que permite trazer de volta o intérprete ou o leitor, sua defesa predileta na luta intelectual contra as correntes teóricas indesejadas (ZILBERMAN, 1989, p. 12).

Percebemos, portanto, que desde as raízes da teoria que embasa um método que protagoniza a recepção de um texto por um leitor, a natureza de uma obra não deixa de ser trabalhada, preservando suas especificidades. No nosso caso, com vistas a defender a literariedade de uma obra literária em detrimento de finalidades outras que a deturpem – como o trabalho com conteúdos gramaticais, abordagens apenas formais e estruturalistas no ambiente escolar – acreditamos que esse é o traçado a ser percorrido ao longo do trabalho também com o texto poético.

Ademais, o que se sabe a respeito do leitor por meio de uma abordagem teórico-metodológica que visa sua recepção e os efeitos do ato de sua leitura, em que pautamos nossa defesa, é que uma adequada formação do leitor literário pode e deve ser efetivada desde os primeiros passos de sua formação escolar. No caso da literatura infantil e juvenil, cabe-nos ainda mais atentarmos para essas questões e ao seu ensino, pois às vezes é somente nesse período e nesse espaço (da escola) que há um maior (ou único) contato com obras literárias. E as razões não são restritas a isso: aludimos também ao fato de que a formação leitora desde as idades iniciais podem refletir pelo resto da vida de alguém. Ainda, a respeito disso, relacionamos ao que já dizia Cecília Meireles (1984):

Se considerarmos que muitas crianças, ainda hoje, têm na infância o melhor tempo disponível da sua vida, que talvez nunca mais possam ter a liberdade de uma leitura desinteressada, compreenderemos a importância de bem aproveitar essa oportunidade.
Se a criança desde cedo fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processe de modo mais perfeito (MEIRELES, 1984, p. 123).

Mesmo em contextos diferentes, as discussões que Cecília Meireles compilou em 1951 no seu relevante livro *Problemas da literatura infantil* (1984), como já mencionamos, mostram-se atuais, pois também há preocupações com a formação do leitor, que ainda não foram de todo superadas. Seu olhar interessado em perceber que o indivíduo desde cedo precisa ter contato com os livros de literatura realça a ideia de que mais uma importante voz das transformações que os meados do século XX experienciou por meio de seus escritores e estudiosos em assuntos literários.

Continuando a pensar o leitor literário e suas funções no interior dessas discussões, recorreremos ao que diz Colomer (2007) a respeito do avanço que ele alcança ao entrar em contato com os textos. Nesse sentido, mais uma vez insistimos na questão de ser dado destaque à recepção do texto, a fim do leitor contribuir na construção dos sentidos de uma obra. Sobre isso, depois de fazer algumas alusões acerca da literatura e suas possibilidades no entorno da vida, diz a autora:

O progresso do leitor ocorre então a partir de uma leitura baseada nos elementos internos do enunciado, em direção a uma leitura mais interpretativa que utiliza sua capacidade de raciocinar para suscitar significados implícitos ou símbolos que o leitor deve fazer emergir; porque, como disse Henry James há mais de um século, “o autor constrói o seu leitor muito mais do que os seus personagens. Quando o faz bem, ou seja, quando consegue interessá-lo então o leitor faz a metade do trabalho” (COLOMER, 2007, p. 70).

Considerando isso e vislumbrando a ideia da estudiosa sobre o papel que um leitor literário exerce sobre a obra que lhe foi destinada para leitura, atribuímos a relação permissiva de ser feita entre autor e leitor de modo tão próximo que esse complementa a ideia daquele, a depender de seu contexto de recepção. Sobre isso, nos ajuda Jauss (1979, p. 82) ao dizer que “O observador pode considerar o objeto estético como incompleto, sair de sua atitude contemplativa e converter-se em co-criador da obra, à medida que conclui a concretização de sua forma e de seu significado”. Em outras palavras entendemos que o “observador” é o leitor, e que, como tal, constrói a definição de algo a partir do momento em que é posto em contato com ela e faz relações para que sentidos sejam atribuídos. É então que o autor faz alusão à co-criação de algo, pois no vazio nenhum sentido se faz real, e sim quando há alguém para complementá-lo – no caso, o intérprete de determinado texto.

Nesse sentido, como não poderia deixar de ser, ao leitor é dado um protagonismo que até então a teoria literária não prezava tanto. Aliás, as discussões

sobre o método recepcional como possibilidade de trabalho com o texto literário só passaram a vigorar no Brasil nos últimos anos, e ainda de maneira pontual. De todo modo, contextualizado isso, o que é relevante nesse momento são as vozes que nos amparam nesse sentido de considerar o leitor como atribuidor de sentidos em uma obra literária de modo particular, e não como, por vezes, a escola, por meio de alguns materiais didáticos, impõe como visão única do que os textos literários nos trazem.

Apresentado esse breve aporte teórico que aloca o leitor literário em uma conjuntura tão importante quanto o próprio criador de uma obra, continuamos nosso trabalho de modo a pensar que atribuições foram dadas ao longo dos anos por meio de outras recepções da obra *Ou isto ou aquilo* (2012), de Cecília Meireles. Fizemos esse percurso inicial para deixarmos claro o quanto é essencial que o leitor de uma obra literária não seja desconsiderado enquanto partícipe de sua consolidação enquanto tal, pois, para que ela seja literatura, é preciso ser lida.

2.2. A recepção de *Ou isto ou aquilo* pela crítica literária

No primeiro capítulo já pudemos ter uma ideia da recepção da obra de Cecília Meireles, via autores que escreviam à época. Aqui, nos deteremos à visão crítica de vozes contemporâneas para complementar o conceito que trazemos de recepção, especialmente de sua lírica infantil e juvenil em *Ou isto ou aquilo* (2012).

Consideramos, como adiantado previamente, que a voz dos críticos literários se faz importante nessa investigação, pois, sendo receptores da obra ceciliana, também constituem uma comunidade de leitores (CHARTIER, 1998). Segundo os apontamentos de Chartier (1998, p. 11), “[...] um texto só existe se houver um leitor para lhe atribuir significado”; sendo assim, no momento em que estudiosos leem uma obra e lhe atribuem sentidos a partir de suas críticas, formam grupo de leitores específicos. Além do mais, vale indicar que o mesmo autor ressalta que essas comunidades leitoras compartilham experiências e conhecimentos próprios de seu grupo, logo, também é um público receptor de uma obra que tem relevância para sua constituição e permanência enquanto tal.

Por ter construído uma trajetória lírica que não se prendia a “regras” de movimentos literários específicos, como já mencionamos em outro momento, aos poucos Cecília Meireles consegue deslanchar sua arte de um modo que os críticos literários bem reconhecem. Nas palavras de Miguel Sanches Neto (2001, p. VI), ela foi

“[...] o poeta brasileiro que melhor fez a passagem dos valores do século XIX para o XX.”, ou seja, podemos dizer que este estudioso entende que ela evoluiu magistralmente sua escrita no decorrer da ideologia que permeava seu tempo.

Ainda, com relação a isso, não deixamos de considerar que, para chegar ao patamar de reconhecido estado de arte por meio de sua obra poética, a escritora teve de distinguir e transpor o que seu contexto, enquanto marcas ideológicas, solicitava. Foi assim, passando por transformações éticas e estéticas de sua época, que ela se consagrou, tanto em seu contexto quanto ainda tem merecido apreço pelos receptores de sua arte poética.

Especificamente sobre *Ou isto ou aquilo* (2012), o mesmo estudioso da obra de Cecília Meireles aponta que ela mostra uma preocupação em suprimir as distâncias tempo-espaciais, “[...] mediante um verso pleno de sonoridade e de jogos de palavra, vivendo poeticamente a infância como uma idade suplementar.” (SANCHES NETO, 2001, p. V). Sobre isso, fazemos alusão ao fato de, nessa obra, a autora conseguir alcançar seu público leitor – sendo ele infantil, juvenil ou adulto – de modo a fazê-lo perceber como a infância pode e deve ser valorizada. E, para tal, a lírica ceciliana é repleta de elementos que fazem parte do universo infantil – como as brincadeiras com as palavras, a musicalidade dos versos, o retrato de uma infância a partir da visão infantil etc. –, mostrando-se grandiosa, inteligente e sensível ao receptor mirim.

Outra voz que traduz a lírica presente em *Ou isto ou aquilo* (2012) como positiva é a de Vera Teixeira de Aguiar et al (2001, p. 127) ao nos expor que em um poema, “O menino azul”, localizado na obra em questão, é feito um pedido ao leitor em sua última estrofe, como podemos perceber: “(Quem souber de um burrinho desses, / pode escrever / para a Ruas das Casas, / Número das Portas, / ao Menino Azul que não sabe ler.)” (MEIRELES, 2012, p. 21). Sobre isso, atribuímos a ideia de que, dialogando com seu receptor, a poetisa consegue aproximar-se mais dele sem lhe exigir alguma obediência, ou seja, não tentando moralizá-la por meio da escrita poética. Assim, o *Ou isto ou aquilo* (2012) consegue atravessar os valores que Sanches Neto (2001) fazia referência, pois lembramos que era típico daquela época a literatura servir para finalidades pedagógicas como essas.

Destacamos também as contribuições de Nelly Novaes Coelho (2006, p. 159) ao discorrer sobre o *Ou isto ou aquilo* (2012), tratando-o como uma obra de arte peculiar e dizendo que “[...] essa coletânea de poemas infantis registra em nível lúdico a

mesma densidade humana presente em toda a sua poesia”. Além do mais, a estudiosa ressalta que os poemas do livro em questão:

[...] têm o poder de agradar igualmente à gente miúda e aos adultos. Qualquer um dos minipoemas recolhidos em *Ou isto ou aquilo* apresenta textos que cativam a criança, devido às situações significativas que oferecem através de uma brincadeira de sons, dinâmica e colorida. [...] encontramos um modo diferente de ver o mundo e também distintas utilizações do som e do ritmo; [...] a qualidades-chave da literatura infantil em geral: a graça, o pitoresco, a situação breve e objetiva, a interrogação que espicaça a curiosidade, a emoção que leva a uma compreensão melhor do “outro” ou a solidariedade ativa e, principalmente, a invenção de uma palavra especial, diferente da usada normalmente na comunicação do dia-a-dia (COELHO, 2006, p. 159).

Com isso, percebemos que a autora expressa sua voz de modo a entender a lírica ceciliana também como muito próxima de um mundo infantil que merece uma composição literária com valores estéticos exaltados, pertinente a não mais ser pautada por um viés tão somente pedagógico. Notamos também que as assertivas da estudiosa são atentas aos valores da composição poética dos escritos da obra que estamos tratando, ao afirmar que “[...] em função de um fragmento de vida escolhido pela poeta [...] há sempre uma situação breve e significativa a justificar em verdade e beleza o que as palavras/sons dizem” (COELHO, 2006, p. 159), aproveitando isso para justificar que Cecília Meireles utilizava as palavras sabiamente para brincar com os sons e os ritmos que a linguagem poética é capaz de transmitir, não havendo gratuidade em suas intenções.

Para continuar a fundamentar a ideia da poesia destinada à criança ser diferenciada por meio da lírica ceciliana presente em *Ou isto ou aquilo* (2012), recorreremos aos postulados de Lajolo & Zilberman (1987), quando tratam da literatura infantil e pontuam uma ruptura com a poética tradicional. Dentre os exemplos que as estudiosas fazem, há referência a um poema intitulado “Colar de Carolina”, do livro de Cecília Meireles que estamos tratando, – que diz: “Com seu colar de coral, / Carolina / corre por entre as colunas / da colina. // O colar de Coralina / colore o colo de cal, torna corada a menina. // E o sol, vendo aquela cor / do colar de Carolina, põe coroas de coral // nas colunas da colina.” (MEIRELES, 2012, p. 7) –. As autoras afirmam que:

[...] o poema enfatiza a relação criança/natureza, interagindo ambas de forma livre, sem o pragmatismo que costuma presidir a apropriação da

natureza pelo adulto. Nesse caso, as configurações plásticas absorvem todas as outras, mergulhando criança e paisagem num mundo de cores sensações, sinestésias (LAJOLO & ZILBERMAN, 1987, p. 149).

Nesse caso, o rompimento com a tradição poética diz respeito à composição lírica que Cecília Meireles fez uso, e preza pelo endereçamento de uma escrita mais próxima de seu leitor, pois a relação que o mundo infantil é capaz de ter/fazer com a natureza vai além da rigidez típica do universo adulto. Em outras palavras, as estudiosas consideram que a arte ceciliana presente no poema em questão compõe, junto à de outros autores, a marca de uma ruptura com paradigmas tradicionais que não atentavam para as questões sintático-semânticas, a exemplo das que elucidamos anteriormente.

Seguindo a mesma crítica sobre o *Ou isto ou aquilo* (2012), elencamos algumas considerações que Regina Zilberman (2005) faz em relação a alguns poemas deste livro. Em linhas gerais, a estudiosa apresenta seus comentários com a defesa de algumas construções poéticas realizadas por Cecília Meireles nesta obra estarem pautadas em temas filosóficos e prezarem pelo jogo sonoro como forma de aproximação de seu público leitor, que não mais era concebido pela visão do mundo adulto. Tudo isso tem relação à construção de um novo paradigma da poesia infantil e juvenil lançado em meados do século XX brasileiro, que, em certa medida, era uma tentativa de rompimento com as atribuições pedagógicas típicas do século anterior.

Nesse sentido, a estudiosa exemplifica com alguns poemas o trabalho diferenciado que a poetisa realiza, com temas, estruturas e linguagens pouco presentes àquele tempo em poesias destinadas às crianças. Sobre tais construções, que fazem parte da obra que estamos tratando, ela diz que:

Cecília Meireles [...] refere-se à efemeridade das coisas, em decorrência da mudança permanente dos seres. Mas traduz a idéia por meio de uma imagem, o vestido de Laura, cujo tecido, bordado de flores, aves e estrelas, se esvairá aos nossos olhos, “se não formos depressa”. Como tudo que é passageiro, o vestido, “embora todo bordado e florido”, acaba-se rapidamente.

De mais difícil abordagem, em poemas para crianças, é o tema da morte, ao qual Cecília Meireles dedica “Uma flor quebrada”. Quatro estrofes tratam da “flor amarela”, resultante do trabalho penoso da raiz, “escrava” e “descabelada negrinha” que trabalhava para a outra. Bela, a flor é pedida em casamento pelo vento, que, porém, provoca o fim da pretendida parceira: “era um vento tão forte / que em vez de amor trouxe morte à airosa flor tão leve”. A imagem, sutil e delicada, encobre a questão da perda e oportuniza à criança a reflexão sobre a fragilidade da vida e os perigos que envolvem a existência (ZILBERMAN, 2005, p. 136).

Pelas palavras de Zilberman (2005) temos a certeza de quão diferenciada se fez a lírica ceciliana para as crianças. De modo a atrair seus leitores, a escritora criava um mundo poético por intermédio do ludismo, é certo, mas que nele paira sempre um movimento que os instiga à reflexão sobre o que está disposto nos versos. Com isso, percebemos que não por acaso Cecília Meireles se consagrou como nome relevante para esse tipo de poesia. A citação anterior nos possibilita o entendimento da vida através de metáforas permissivas à escrita criativa, como mostram os versos elencados por Zilberman (2005), mesclados à sua crítica a alguns poemas do *Ou isto ou aquilo* (2012).

Por fim, levamos em conta as considerações realizadas por Luís Camargo (2012, p. 198), que fazem menção à poesia de Cecília Meireles ser “[...] experimental, utilizando o verso livre, a combinação de diferentes metros, aliteração e rima [...]”, além do mais, “[...] temas e motivos de *Ou isto ou aquilo* podem ser reencontrados no conjunto da obra ceciliana, especialmente a poesia para adultos e a crônica.”. Com isso, entendemos que mesmo a autora tendo um direcionamento mais próximo às crianças, sua obra infantil e juvenil também é pertinente ao público mais experiente, e isso é positivo no sentido de não poder sua lírica ser considerada inferior em detrimento da poesia adulta, pois de modo peculiar também agrada a esse público.

Assim, concluímos que, pelo alcance da poesia de Cecília Meireles por meio do *Ou isto ou aquilo* (2012), seu nome se consagrou como referência para a poesia infantil e juvenil porque conseguiu retratar com clareza, beleza e inteligência cenas e desejos do cotidiano em uma linguagem polida, mas não distante de seu público. Conforme Camargo (2012, p. 199), a obra em questão configura-se em um cenário que atualiza a visão, por parte da autora, de uma infância próxima à sua quando menina, porém sem demonstrar uma nostalgia particularizada, como em sua poesia adulta.

Por meio dos estudiosos aqui esboçados, com mais clareza podemos compreender melhor alguns motivos que levam o *Ou isto ou aquilo* (2012) ser tratado com tantas qualidades. Reconhecer que em seu contexto de produção o alcance de um valor estético aconteceu, de maneira especial, faz-se importante para entender que a formação do leitor literário deve também partir de uma criação literária (poética, no caso) relevante e coesa com as mudanças sociais de seu público. E, com o reconhecimento das considerações de críticos literários, sabemos que isso se fez real e pertinente em *Ou isto ou aquilo* (2012).

2.3. A recepção de *Ou isto ou aquilo* pelos livros didáticos

Além da recepção que investigamos a partir dos olhares dos críticos de Cecília Meireles com relação ao *Ou isto ou aquilo* (2012), ampliaremos para os LD uma busca que vise saber como a poesia da autora é endereçada ao público infantil e juvenil por meio desse suporte textual. Com isso, também teremos a possibilidade de discutir como a escola, por intermédio dos autores desses livros, constituem um cânone literário a partir da (não) seleção de textos e de autores para compor esse material didático.

É válido acrescentar nestas discussões alguns pontos relacionados ao que Magda Soares (2001) diz a respeito da literatura infantil e juvenil escolarizada:

[...] uma escolarização adequada será aquela que se fundamente em respostas também adequadas às perguntas: por que e para quê “estudar” um texto literário? O que é que se deve “estudar” num texto literário? Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a esse tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: [...] a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, enfim, o “estudo” daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário* (SOARES, 2001, p. 43, *grifo da autora*).

Portanto, buscaremos responder aos questionamentos da autora a partir das análises dos LD que investigamos, pontuando e exemplificando questões principais que dizem respeito à recepção da literatura na escola, especialmente a alguns poemas do livro *Ou isto ou aquilo* (2012), de Cecília Meireles. Como bem expressa Soares (2001), os objetivos de trabalho com os textos literários precisam ser claros (ao aluno e ao professor) e naturezas que divergem da literária também precisam ter uma abordagem metodológica de forma diferenciada.

À medida que realizávamos esta pesquisa, constatamos a presença de poemas específicos dentre os 56 que compõem o *Ou isto ou aquilo* (2012). Também é nosso intuito investigar a recorrência da presença dos poemas deste livro e, de um modo geral, da própria Cecília Meireles nos LD em detrimento de outros autores; com isso, mais uma vez discutindo um pouco sobre como é formado um cânone na escola a partir dos LD.

Ressaltamos que fizemos uma busca apenas em LD do ensino fundamental I e II, porque, em uma consulta prévia a esse tipo de material, identificamos que é para esse

público que os poemas do livro em questão são destinados⁴ (os do ensino médio só tratam de sua poesia adulta). Para isso, fizemos uma pesquisa em campo de modo a poder consultar os LD desde a década de 1970 (com exceção de um achado ainda do ano de 1969) até os últimos anos.

Nosso campo de investigação, nesta etapa da pesquisa, se restringiu a bibliotecas da rede pública de João Pessoa/PB (como a Biblioteca Pública Estadual Augusto dos Anjos e a Biblioteca Pública Juarez da Gama Batista do Espaço Cultural José Lins do Rego), a acervos privados, localizados no mesmo município (como da Biblioteca do SESC – Secretaria Social do Comércio e a outros tipos de acervos particulares: de colegas; de amigos; de professores; de conhecidos; de sebos e de editoras). Vale salientar que tais consultas foram feitas em LD intitulados de língua portuguesa, de redação, de comunicação e expressão etc., a depender das nomenclaturas vigentes em cada época.

O intuito maior do registro desses dados é questionar como a recepção dos poemas do *Ou isto ou aquilo* (2012) acontece na escola por meio dos LD. Investigando o modo como esse material envolve a (não) mediação da leitura literária desses poemas por meio das atividades e das abordagens interpretativas que eles trazem, pudemos questionar alguns pontos essenciais que urgem um olhar diferenciado no ensino de literatura atualmente.

A partir dos dados quantitativos dessa parte de nossa pesquisa, mais à frente elaboramos uma análise qualitativa deles. O intuito disso é aprofundarmos nossas discussões acerca da receptividade do *Ou isto ou aquilo* (2012) por meio dos LD, isto é, das suas formas de abordagem e de interpretação ao questionarmos a recorrência da lírica ceciliana do livro literário em questão como componente da literatura infantil e juvenil brasileira.

Como pode ser verificado no Quadro 1 (disposto no Apêndice A), elaboramos uma sistematização com o registro detalhado dos LD que não constam poemas do *Ou isto ou aquilo* (2012) e, no Quadro 2 (disposto no Apêndice B), consta o registro dos LD que possuem alguns desses poemas. Os dois quadros foram elaboração nossa, fruto da sistematização dos dados coletados ao longo da pesquisa que realizamos em campo. Tentamos buscar o maior e mais diverso número desse tipo de material para podermos

⁴ É válido também lembrar que os críticos de *Ou isto ou aquilo* (2012) o entendem como uma obra para um público mais jovem (não precisamente adolescente, como os do ensino médio, mas da idade infantil e da transição para o juvenil e, por isso também, nos reportamos ao material didático destinado aos alunos de ensino fundamental I e II).

ter mais propriedade em discutirmos a recepção da obra-prima infantil e juvenil da poetisa ao longo de quase meio século. Desse modo, vale salientar que também consideramos os LD uma forma de recepção do texto literário, pois a escola o veicula ao público de forma recorrente, logo, não podendo ser negado o acesso (por vezes, primeiro e/ou único) de crianças e jovens ao texto literário.

A partir da exposição do Quadro 1, temos uma noção básica de quantos e quais livros investigados não há a ocorrência de poemas do livro *Ou isto ou aquilo* (2012) e, com a exibição do Quadro 2, temos a possibilidade de comparar quão menor tem sido a presença de poemas da mesma obra em LD. Além disso, com os dados recolhidos e compilados no Quadro 2, fizemos um rastreamento de quais poemas do *Ou isto ou aquilo* (2012) estão presentes nos LD, para que tenhamos um panorama de quais deles apresentam-se com maior recorrência e, conseqüentemente, colaboram para formar um cânone da literatura escolar. Fazer uma análise da abordagem interpretativa desses poemas pelos LD também nos foi importante, a fim de, com alguns exemplos e discussões, podermos problematizar questões sobre como o texto poético tem sido entendido na escola ao longo dos anos.

Finalizando a investigação em campo, obtivemos um total de 240 LD investigados ao longo desta pesquisa. Desses, há a presença de alguns poemas do *Ou isto ou aquilo* (2012) em 31, uma porcentagem relativamente pequena (quase 13%) ao que prevíamos encontrar. A partir do registro desses dados, podemos questionar alguns pontos: por que desse total apenas 31 LD se restringem aos poemas do livro infantil e juvenil considerado mais importante de Cecília Meireles? Quais são os poemas mais recorrentes? O que isso pode representar? Como esse texto literário é endereçado ao leitor e interpretado quando inserido em um material didático? Que tipos de atividades são exploradas no trabalho com esses textos? E o âmbito da leitura literária, é abordado ao longo da proposta didática? Como?

A partir desses questionamentos e contabilizando todos esses dados para uma interpretação do que eles representam, consideramos pertinente entender os LD como meio para o conhecimento da poesia da autora, logo, como material de recepção imerso em uma comunidade leitora. Mais uma vez lembrando do que Chartier (1998, p. 27) diz sobre comunidade de leitores, é importante reconhecer que os caminhos são muitos para que um grupo seja entendido como tal. No caso, também consideramos os LD como uma produção que colabora para formar uma comunidade leitora, já que seus receptores compartilham do mesmo suporte, das mesmas seleções de textos inseridos neles e, de

certo modo, da mesma ideia de comunidade interpretativa a qual o autor faz referência em seus postulados.

Desse modo, não podemos deixar de lançar mão do reconhecimento de que é preciso algum tipo de mudança no que diz respeito ao trato literário que está imerso na escola por meio dos LD. Em outras palavras, cabe-nos questionar mais detidamente como a literatura, especificamente a lírica ceciliana em *Ou isto ou aquilo* (2012), está endereçada ao receptor escolar e como isso pode ser melhorado – adiantamos que o trabalho com *estratégias de leitura* (SOLÉ, 1998; GIROTTI & SOUZA, 2010) é um bom caminho para isso, portanto, mais à frente nos deteremos a elas.

A partir dos dados apresentados no Quadro 2, nos 31 livros em que existe a presença de poemas de *Ou isto ou aquilo* (2012), registramos a ocorrência de 20 poemas nesses livros, como pode ser verificado no Quadro 3 (disposto no Apêndice C). Para atender ao nosso objetivo de saber como se dá a abordagem desses poemas nos LD, discorreremos mais detidamente sobre aqueles em que há uma recorrência maior, no caso, os três primeiros poemas: “Ou isto ou aquilo”, “O último andar” e “A língua do nhem” (tais poemas podem ser consultados na íntegra nos Anexos I, II e III, respectivamente). A partir disso, faremos uma análise geral de como os vinte poemas são abordados no material didático em questão e nos deteremos a esses três para exemplificarmos nossas apreciações⁵.

Antecipamos que, de um modo geral, os poemas estão nos LD não exatamente nas seções que tratam de poesia e não priorizam um trabalho com a leitura do texto poético. Muitos deles estão espalhados no material didático como pretextos para atividades de várias naturezas, como os conteúdos de ordem gramatical, não sendo especificamente para leituras interpretativas, também, de acordo com os seus sentidos, exploração da linguagem etc., como acreditamos que deveria ocorrer.

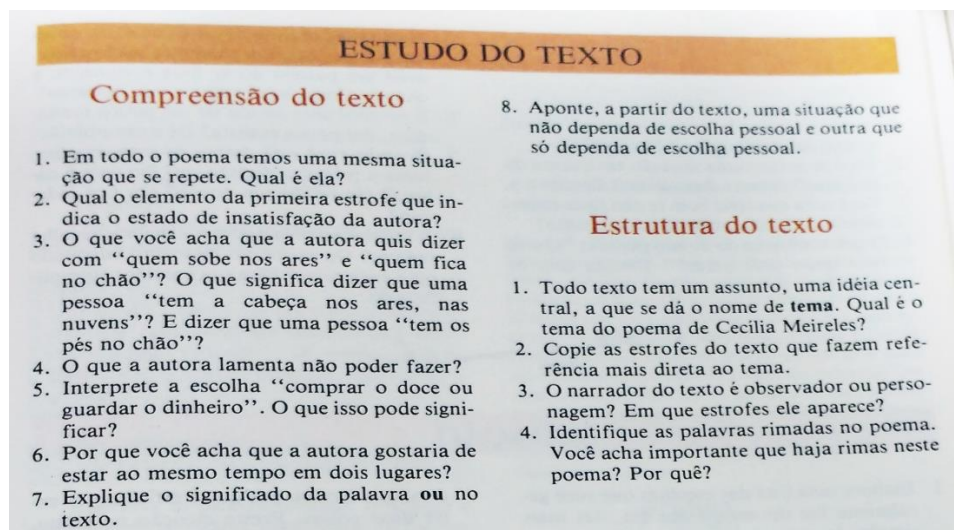
Ao levantarmos essa questão, alertamos para quão preocupante tem se dado o ensino de literatura (pois, por mais que estejamos tratando da especificidade poética, sabemos que outros gêneros textuais também são abordados de forma semelhante). E é a partir dessa questão conflituosa que nossa análise estará pautada, questionando o porquê dos LD estarem detidos a atividades tais quais apresentaremos a seguir.

O poema “Ou isto ou aquilo” (disposto no Anexo I), mais recorrente de todos, aparece nos LD de número 1, 9, 24, 25 e 26 e, em apenas dois deles (LD 1 e LD 9) ele

⁵ Ressaltamos que mais detalhes desses LD's podem ser verificados nos apêndices deste trabalho.

aparece como texto principal da unidade para tratar da leitura literária. No primeiro, só apresenta três perguntas superficiais para que os alunos respondam sobre escolhas. No segundo, ainda de maneira que deixa a desejar, explora algumas questões interpretativas, como podem ser visualizadas na Figura 1, a seguir:

Figura 1: Reprodução fotográfica da atividade do LD 9 – p. 103 (do Quadro 2) sobre o poema “Ou isto ou aquilo”.



Fonte: MACHADO, I. de C. **Português: uma língua brasileira**. São Paulo: Scipione, 1989, 5ª série.

Como podemos perceber, mesmo havendo um trabalho em que as interpretações dos sentidos do texto são exploradas, alguns equívocos ocorrem nesse processo, como: na maioria das questões que fazem referência ao eu-lírico/eu-poético é utilizado os termos “autora” ou “narrador”, quando sabemos que não é um “autor” que se instala em um texto desse gênero, e sim uma voz poética, que pode ser feminina ou não; bem como o fato de os textos em versos não apresentarem narrador, pois este termo só é pertinente às narrativas em prosa. Outro exemplo problemático é a solicitação, na terceira questão, sobre a estrutura do texto para identificar as rimas do poemas e informar se elas são importantes. Nesse ponto nos perguntamos: em que isso acrescenta no aprendizado dos alunos? Qual o sentido para solicitar que eles procurem rimas para que haja compreensão textual? E respondemos dizendo que, por se tratar de um livro de 1989, talvez a ideia de formação leitora a partir do método recepional – em que ao leitor é tida uma preocupação no que diz respeito à formação crítica por meio de como ele o recebe – ainda estava longe de acontecer e, por isso, dificultava um trabalho mais adequado no trato literário.

Vale ressaltar que, ainda, na mesma unidade do livro, questões de outras naturezas são exploradas, todas focando na temática *escolhas*, mas agora com uma abordagem mais formal e estrutural do texto. Estão presentes também atividades de expressão oral, de redação, de ortografia etc. Por vezes, há solicitações para identificar fonemas de alguma ordem específica, como /s/, /z/, /x/ etc., mostrando-nos que mesmo havendo um trabalho que destaque algumas interpretações dos sentidos textuais, atividades normativas a partir de um gênero literário não deixam de existir.

Com relação aos outros três LD em que o mesmo poema está presente, identificamos a mesma atividade em dois deles (o LD 24 é de língua portuguesa e o LD 25 é de gramática, a possível explicação disso é o fato que os dois são dos mesmos autores e foram publicados no mesmo ano – 1998). Tanto essa atividade quanto a do LD 26 estão dispostas essencialmente para explorar o conteúdo *conjunções*, no sentido mais normativo do termo, a partir da gramática de texto. Nos LD em que a mesma atividade se repete são exploradas questões de natureza ainda de identificação classificatória do assunto, sem pressupor nenhuma construção de sentidos do texto pelos alunos. E, de modo bem apressado, o último LD com esse poema só pede para identificar e classificar a conjunção que representa indecisão.

Entretanto, mesmo havendo alguns desses desajustes, pensando em uma recepção pelo viés que o texto deve provocar sentido ao leitor, destacamos o estudo da leitura literária presente no LD 9 por considerarmos pertinente ao ensino de literatura a partir da linguagem poética, recorrendo à lírica ceciliana de *Ou isto ou aquilo* (2012) nesse processo. Além do mais, sabendo que os manuais didáticos também atendem às exigências de seu contexto, mesmo que com muitas falhas, o tipo de abordagem teórica e metodológica que esses livros revelam não são tão distantes de seu contexto de produção e inserção escolar, aliadas às teorias vigentes na época. Não estamos defendendo que, por isso, eles estejam mais ou menos adequados ao fazer literário que outros, apenas buscando uma possível explicação para o descompasso entre o que hoje em dia almejamos e o que encontramos ao longo desta pesquisa.

Dando continuidade às nossas discussões, catalogamos o “O último andar” (disposto no Anexo II), ao lado do que nos deteremos a seguir, como o segundo poema mais recorrente dentre os demais do *Ou isto ou aquilo* (2012) presentes nos LD. Ele se faz presente nos LD de número 2, 10 e 19 e, no primeiro e no último deles, são feitas apreciações que não exploram em sua totalidade um trabalho de leitura literária que fuja

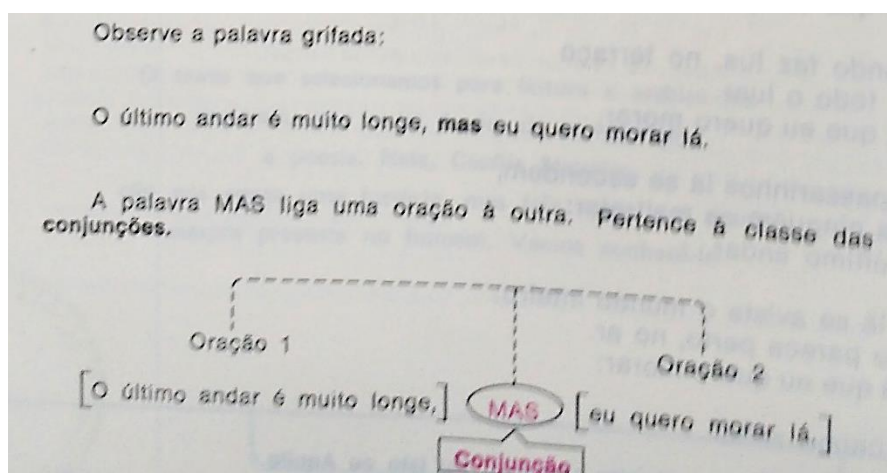
aos padrões da gramática normativa. Mesmo assim, vale destacar que neles o trabalho com a leitura e a interpretação do texto estão melhor definidas.

No LD 2, por mais que haja inadequações na exploração literária – como pedir para contar quantos andares há em uma ilustração da atividade apresentada ou quando uma questão pede para fazer troca de substantivos ou quando outra pede para substituir determinadas palavras do poema por seus antônimos etc. – percebemos que ainda paira um trabalho maior da leitura literária com relação ao que o texto oferece. A respeito disso, há questões que perguntam quais vocábulos poderiam ser utilizados para não alterar o sentido do poema (nesse caso, induz ao aluno a saber/pesquisar o que realmente determinados termos significam). Outra questão positiva é quando se pergunta quais as vantagens que o poema mostra com relação ao seu conteúdo (nesse caso, são explorados seus sentidos, pois se o leitor não entende que pode haver benefícios no que diz o poema, provavelmente seus sentidos deveriam ser melhor explorados para que seja possível chegar à compreensão de algo).

No LD 19, mesmo havendo uma unidade destinada ao poema em questão como centro de leitura, algumas abordagens também podem ser questionadas, como uma que pergunta o número de vezes em que há repetição de um “grande sonho”. Não acreditamos que abordagens dessa natureza podem ser úteis aos alunos enquanto indivíduos em formação leitora, pois o fato de ser exigido que eles respondam quantas expressões há em uma determinada passagem não os faz competentes com relação à exploração dos sentidos do texto. Entretanto, reconhecemos que há outras abordagens mais pertinentes ao que estamos defendendo, por exemplo, quando há a solicitação para dizer se é de ordem prática ou sentimental as razões possivelmente estabelecidas para alguém querer morar no último andar (indicando-nos que os alunos possam refletir para que essas duas ordens se distingam e, por meio disso, atribui-se sentido para os motivos de querer morar no último andar, pois eles ajudam a entender o que/onde poderia ser esse lugar).

A questão torna-se mais problemática no LD 10, em que há a insistência em utilizar a criação literária para explorar a gramática. Como podemos perceber na Figura 2, a seguir, ainda o assunto *conjunção* é o maior (e, no caso, único) objetivo do poema constar na unidade.

Figura 2: Atividade do LD 10 – p. 74 (do Quadro 2) sobre o poema “O último andar”.



Fonte: SARGENTIM, H. G. *Montagem e desmontagem de textos*. São Paulo: IBEP, s.d., 6ª série.

Como podemos perceber, apenas um verso do poema foi selecionado para ser explorado ao longo da proposta. Isso nos indica que, da forma disposta, o restante do poema não interessa mais aos objetivos do LD em questão. Vemos também que a abordagem teórico-metodológica é pautada pela forma estrutural e classificatória da gramática normativa, pois não é exigido nenhum contexto para que o texto seja entendido. Problematizamos isso para mais uma vez nos reportarmos ao fato da literatura ser utilizada como pretexto para o estabelecimento de princípios que regem a gramática normativa e que não faz o menor sentido um poema estar nesse material de ensino. Ao invés disso, outras questões poderiam ser empreendidas, como o modo pelo qual se dá sua construção linguística, a escolha e significação do léxico, a explanação de conhecimentos outros poderiam contribuir nos sentidos do texto etc.

Por fim, “A língua do nhem” (disposto no Anexo III), ao lado do poema anterior, como já apontado, foi registrado como o segundo mais recorrente nos manuais didáticos. Ele está presente nos LD de número 12, 21 e 30 e, destes, apenas o segundo e o terceiro iniciam a unidade com o poema enquanto centro dela. Entretanto, como também já revelado nos poemas anteriores, a abordagem deixa a desejar, pois as explorações das significações literárias são muito poucas.

No LD 12, por exemplo, mesmo que se proponha questões como solicitar que os alunos expressem com suas palavras o que entenderam do poema, o que mais se destaca ainda é uma abordagem de cunho gramatical. Mais uma vez há questões em que apenas é preciso que os alunos ofereçam sinônimos e antônimos para vocábulos dos poemas, outras que somente a estrutura dele é discutida, sem maiores propósitos para

estudar os sentidos do texto ou explicações do porquê da forma como ele está estruturado nos informar algo pertinente ao seu entendimento.

No LD 30, mesmo que também esteja com o poema em questão introduzindo o que poderia ser abordagens que visem a leitura literária, igualmente persiste uma gramática descontextualizada, utilizando as palavras do poema apenas para exigir questões normativas. A exemplo, quando uma questão solicita que o aluno copie palavras do poema que contenham o dígrafo “nh”, ou quando outra propõe que sejam trocadas algumas palavras do poema por sinônimos – ou seja, basta que os alunos consultem um dicionário e a questão já está resolvida – sem pressupor nenhuma discussão que os faça entender como e por que tal construção linguística foi escolhida para tal composição e que outras palavras, mesmo sendo sinônimas, podem não caber naquela construção literária. Além do mais, consideramos que deve estar claro aos alunos os propósitos para que seja solicitado isso, o que não é o caso da proposta da questão (no geral, nem na maioria das atividades encontradas nos LD).

Para discutir outra questão recorrente nos LD, selecionamos o tratamento dado no LD 21, que continua a não explorar os sentidos do texto e, ainda mais grave, nega que possa existir significação em determinada construção linguística que faz uso de uma figura de linguagem – a onomatopeia. Percebemos isso logo a seguir, quando nos é apresentado um fragmento do poema (Figura 3) para explicar o conteúdo *onomatopeia* e, ao longo do sucinto esclarecimento do que esta figura de linguagem constitui, a palavra “nhem” é considerada fora de seu contexto.

Figura 3: Atividade do LD 21 – p. 204 (do Quadro 2) sobre o poema “A língua do nhem”.

Onomatopéia: consiste na criação de uma palavra para imitar um som.

A língua do NHEM

Havia uma velhinha
que andava aborrecida
pois dava a sua vida
para falar com alguém.
E estava sempre em casa
a boa da velhinha,
resmungando sozinha:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

(Cecília Meireles)

Observação: Repare que a **aliteração** sugere um som, explorando a sonoridade de palavras existentes na língua; a **onomatopéia** imita um som, criando palavras sem significação.

Fonte: PATROCÍNIO, M. F. **Entre palavras**. São Paulo: FTD, 1998, 5ª série.

Afirmarmos isso porque não é exatamente assim (“sem significação”) que acontece ao fazermos uso das onomatopeias, muito menos deveria ser esse o tipo de abordagem quando se dispõe um texto literário aos alunos. É evidente que há significação, pois, no contexto do poema, não é uma mera “criação de palavras para imitar som”, como descrito na proposta do material didático, e sim uma representação da velhinha resmungando. Em outras palavras, se aos alunos o texto literário não fosse subvertido com propostas assim, uma leitura integral do poema, bem como uma melhor exploração da linguagem e da construção textual poderia mostrar aos discentes que há um propósito significativo para determinada imitação de som estar inscrita em seu contexto específico. Desse modo, o conteúdo “figuras de linguagem” não seria explorado apenas pelo âmbito classificatório, como acontece na maior parte dos casos no ambiente escolar.

Apresentado este panorama geral do que encontramos nos LD, por meio da exemplificação de como os três poemas identificados como mais recorrentes são endereçados aos alunos na escola de ensino básico, podemos ter mais clareza de como tem sido pautado o trabalho com poemas nas salas de aula de ensino fundamental. No conjunto, todos os livros analisados, tangenciam uma concepção teórico-metodológica distanciada das práticas que versam sobre um leitor ativo, participativo e subjetivo. São concepções redutoras dos sentidos do texto que permeiam o estudo a partir dos poemas.

As principais abordagens que os LD nos trazem – estudo da leitura literária; pretexto para aplicação gramatical; exemplificação de figuras de linguagem; mera explanação de um poema que tenha algum tema, sem mais propósitos definidos dele estar ali; fragmentação textual etc. – se revelam em preocupantes modos de endereçamento da lírica cecilianiana na escola. Ainda, arriscamos dizer que isso ocorre com a poesia em geral, pois não devemos nos enganar em pensar que os LD tratam somente a obra de Cecília Meireles de forma tão descontextualizada e redutora dos sentidos do texto.

Com relação a essa questão, fazemos alusão à discussão já explorada por Magda Soares (2001) ao discorrer sobre a literatura infantil e juvenil escolarizada. A autora aponta que não há problema desse gênero estar no ambiente escolar, mas quando ele é explorado inadequadamente, sem pensar nas necessidades de seu público, alguns equívocos podem ocorrer, como vimos nos exemplos anteriormente citados. Prova disso é quando ela aponta que na maioria das vezes os exercícios que envolvem a leitura do texto literário

[...] não conduzem à análise do que é essencial neles, isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos [gramaticais, na maior parte dos casos], e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam (SOARES, 2001, p. 43, *grifo nosso*).

Desse modo, as questões já elencadas por Magda Soares (2001) podem ser comprovadas em nossa pesquisa ao longo das análises que fizemos nos LD, pois, mais do que adequações, encontramos inadequações com o trato poético endereçado ao aluno escolar. Como a autora, ressaltamos que o texto literário estar escolarizado não significa que ele seja pedagogizado em seu sentido utilitário, ou seja, que vise propósitos outros que não a exploração artística da obra literária, perpassando pelos elementos que Soares (2001) anteriormente apontou.

Selecionado como *corpus* a lírica cecilianiana em três poemas presentes em *Ou isto ou aquilo* (2012) (os mais recorrentes nos LD), verificamos como cada abordagem teórico-metodológica foi dada ao longo da investigação que fizemos nos LD e confirmamos nossa hipótese de que a formação do leitor literário ainda não tem sido efetivamente alcançada por meio do texto poético na escola. É por isso que mais à frente nossa proposta se atém à educação literária a partir da lírica cecilianiana por meio de abordagens teóricas e metodológicas com olhares e finalidades diferenciadas do que encontramos ao longo desta parte de nossa investigação nos LD.

2.3.1. *Ou isto ou aquilo*: a formação de um cânone escolar pelo livro didático

Finalizamos este capítulo discorrendo a respeito do cânone literário formado nas escolas a partir das seleções de textos contidos nos LD. A partir de nossa experiência enquanto investigávamos esse tipo de material e ancorados no que diz Graça Paulino (2013) a respeito dessa temática, percebemos alguns textos e alguns autores sendo mais explorados que outros, e isso pode representar uma carga ideológica e/ou política educacional por meio dos autores dos manuais didáticos. Esta estudiosa diz que “[...] os cânones literários possivelmente ficaram distantes do gosto (consumista?) dos jovens estudantes.” (PAULINO, 2013, p. 22) – o que não é exatamente do que estamos tratando (leitura de clássicos ou não), mas destacamos essa passagem por ela

ser reveladora de quanto os cânones podem ser falhos na escola ao não considerarem as necessidades de seu contexto, de seus alunos.

No caso da nossa pesquisa, o foco é falar mais dos poemas do *Ou isto ou aquilo* (2012) mais recorrentes nos LD em que averiguamos, por isso escolhemos analisar os três poemas que compõem o topo dessa lista, a fim de revelarmos algumas situações que permeiam esse cânone. Vimos que, por mais que a presença de alguns poemas seja efetivada, um cânone literário não tem dado conta de preservar a literariedade dos textos na maioria dos casos. Sendo assim, mais um questionamento pode ser explicitado: as reais intenções dos autores dos LD em selecionar alguns poemas em detrimento de outros são acríticas? Parece-nos que sim, se lembrarmos que, como pontuamos, a maioria dos poemas está restrita a propósitos outros que não uma efetiva educação literária.

Aprofundando isso, questionamos o fato de, em um número de 240 livros, apenas 31 deles apresentarem a lírica cecilianiana do *Ou isto ou aquilo* (2012) – relembrando que a escolha desta obra se justifica por ser a que mais se aproxima de uma estética literária voltada ao público infantil e juvenil e é melhor defendida pela crítica cecilianiana enquanto construção poética para esse público. Mas então o leitor deste trabalho pode nos perguntar: e outras obras da autora, não constavam? Sim, mas em número reduzido, principalmente à medida que os anos vão avançando (como pode ser conferido no Quadro 2), entretanto não as registramos porque não faziam parte dos propósitos desta pesquisa, mas que, por consequência, puderam (não) ser encontradas no momento em que buscávamos registrar poemas de *Ou isto ou aquilo* (2012).

Com isso, percebemos que paulatinamente Cecília Meireles (como um todo, e não só por meio do *Ou isto ou aquilo* (2012)) tem desaparecido dos LD de ensino fundamental – enquanto outros autores são bem mais recorrentes, como: Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), Manuel Bandeira (1886-1968), Vinicius de Moraes (1913-1980), Roseana Murray (1950) etc. E isso é preocupante, pois uma poetisa com tamanha riqueza literária não pode apenas sumir assim de um tipo de material que, muitas das vezes, é a única porta de acesso a um leitor em formação. Aqui cabe uma questão curiosa: diferentemente do que pensávamos inicialmente, a maioria dos livros que a escola endereça os poemas do *Ou isto ou aquilo* (2012) aos alunos encontra-se nos anos finais do ensino fundamental, oscilando bastante as séries/anos em que são recorrentes. Isso nos faz questionar que público a escola considera que deva receber a obra em questão: infantil? Juvenil? Infantil e juvenil? Em nosso entendimento

seria a última opção, mas caberia uma investigação maior se em toda essa variedade de séries/anos eles são igualmente aceitos e/ou pertinentes (isso se for o caso de ser priorizada sua leitura literária, e não utilizá-lo como pretexto para outros propósitos).

Verificadas e discutidas essas questões, para auxiliar na defesa da permanência da poetisa na escola, por meio dos LD, nosso próximo capítulo apresenta uma proposta de trabalho para a sala de aula a partir de estratégias de leitura com os três poemas aqui discutidos com mais precisão. Os propósitos disso, como acabamos de mencionar, é valorizar e defender a presença de Cecília Meireles no ambiente escolar, mas, sobretudo, propor alternativas metodológicas para que a educação literária se efetive na formação de leitores.

3. A LÍRICA CECILIANA EM SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A partir das investigações realizadas até aqui, consideramos indispensável darmos continuidade a este trabalho de modo a discutir a lírica ceciliana no trabalho em sala de aula, já que comprovamos sua presença nesse espaço, mesmo que cada vez menos recorrente nele, e reconhecemos que algumas questões sobre o que identificamos precisam ser repensadas. Dentre elas, há duas principais, que norteiam o final desta pesquisa e nos impulsionam a perseverar no ensino de poesia no contexto escolar: a valorização da poesia de Cecília Meireles na educação escolar e outras abordagens metodológicas de leitura em sala de aula dos três poemas discutidos anteriormente.

A primeira questão diz respeito a certo desaparecimento de sua lírica destinada ao leitor iniciante, reconhecidamente mais presente por meio do livro *Ou isto ou aquilo* (2012), no espaço do LD e, conseqüentemente, da escola. A justificativa disso, como pudemos perceber nos registros (dados sistematizados no Apêndice B), é realizada no decorrer da consulta aos LD, mostrando que os últimos nove anos não apresentam nenhuma ocorrência da obra poética em questão, além do número de poemas mostrarem-se gradativamente menos presentes desde a década de 2000 (dados também sistematizados no Apêndice B). Considerando, a nível de um trabalho como esse, que o número⁶ de LD consultados foi significativo para podermos ter um panorama da presença⁷ de Cecília Meireles – por meio de sua obra poética mais aceita/reconhecida para o público infantil e juvenil, já referida anteriormente – no ambiente escolar por intermédio desse tipo de material, acreditamos por bem não deixar que tal gradação continue a acontecer. Para isso, propomos outras abordagens de sua poesia em sala de aula e, com isso, valorizando sua lírica, reafirmamos sua presença nesse espaço de ensino literário.

Com relação à segunda questão indicada, estritamente relacionada à primeira que acabamos de discriminar, a ideia de propor outra metodologia de ensino com a lírica ceciliana, a partir de estratégias de leitura, parece-nos pertinente às crianças e aos jovens que estão na escola, pois a intenção é explorar o texto poético repensando alguns métodos presentes nos LD, em que é grande a falta de proximidade e sentido para os alunos. Nem sempre está claro o que se quer trabalhar quando se propõe atividades com o texto poético, ou com a literatura, de um modo geral, por isso que nesta etapa da

⁶ Como dito no capítulo anterior, ao total, 240 LD's foram investigados.

⁷ Também, como já mencionado, apenas 31 livros apresentaram tal ocorrência.

pesquisa propomos ampliar as discussões atribuídas à poesia, especificamente a três poemas do livro *Ou isto ou aquilo* (2012), de Cecília Meireles.

À guisa de delimitações metodológicas, selecionamos pautar nossas proposições ao trabalho em sala de aula com a lírica desta autora, tomando como justificativa de escolha dos poemas “Ou isto ou aquilo”, “O último andar” e “A língua do nhem”, o fato de apresentarem maior recorrência ao longo da consulta que fizemos nos LD. Reiteramos nossa escolha pelos poemas mais recorrentes nesse material didático por reconhecermos que ele foi e ainda é amplamente um meio de acesso à literatura na escola, portanto, é indispensável que haja um trabalho adequado à formação dos alunos, visando a um efetivo letramento literário. Nossa intenção é contrapor as abordagens metodológicas apresentadas nesse tipo de material escolar, em que identificamos algumas inadequações, pois pensamos a educação literária como um processo de crescimento humano a partir da tessitura do texto literário, e não de atributos pautados em uma gramática normativa, por exemplo.

Para tanto, recorreremos a estudos que ampararam a condução dessas propostas, os quais primam pela poesia na escola enquanto função social, como formadora do indivíduo e que abarquem métodos de ensino em que a literariedade do texto não é deturpada. Nesse sentido, os primeiros passos são conduzido por olhares mais cuidadosos para a poesia infantil, a partir dos postulados de Maria da G. Bordini (1991) e de Fanny Abramovich (1995), atrelados aos estudos sobre o trabalho poético em sala de aula, por meio da pesquisa de Renata J. de Souza (2012) e das considerações de José Hélder P. Alves (1995; 2008). Seguidamente, são as estratégias de leitura que guiarão nossas proposições, basicamente por meio das premissas de Isabel Solé (1998) e de Cyntia G. G. S. Giroto e de Renata J. de Souza (2010).

Fazer esse percurso depois das consultas já realizadas ao longo deste trabalho foi necessário para que nossas proposições apresentem consistência, de acordo como é pensado um ensino plausível de poesia em sala de aula nos últimos anos. A partir das análises dos LD, apresentadas no capítulo anterior, vimos quão urgente tem sido “novas” metodologias para o trabalho com poesia na escola. É nesse sentido que justificamos nossas escolhas tanto para que Cecília Meireles não desapareça desse espaço quanto para que aos alunos seja oportunizado um contato constituidor de sentidos a partir do texto poético. Afinal, como diz Bordini (1991, p. 31) ao fazer referência à poesia que tem legitimidade estética, “[...] o poema exige do seu leitor um olhar mais atento à página, uma ativa mobilização do conteúdo intelectual e afetivo preexistente ao contato,

um ajustamento contínuo de emoções e desejos, juízos e avaliações, à medida que a leitura progride”, e esse é um caminho contrário ao que a maior parte das vezes os LD demonstraram.

3.1. Poesia em sala de aula: concepções teóricas e metodológicas

Os caminhos para ser trabalhada a literatura por meio da poesia em sala de aula nem sempre se fazem claros ou condizentes com a realidade dos alunos. Considerando esse fato e pensando na defesa do texto poético em permanência no ambiente escolar de modo que ele não se perca em objetivos deturpados, vislumbramos um trabalho que de alguma maneira possa superar as problemáticas identificadas a partir das metodologias encontradas nos LD consultados anteriormente. Para esse percurso, como indicamos, alguns autores que têm a preocupação com a natureza do texto poético ou se preocupam com o trabalho desse gênero em sala de aula contribuíram em nossas alegações.

Uma trilha viável é levar em conta o que Bordini (1991) aponta como características da poesia infantil, tais como: o ludismo (sem “infantilismo”), o ilogismo (propositalmente pensado), a lógica interna (considerada como a uma aparente falta de lógica, mas também utilizada com objetivos específicos), a incompletude (requerendo participação do leitor) e a possibilidade de ser admirada (sendo, portanto, a admiração um constituinte legítimo ao lirismo). Assim, priorizando tais elementos na escola, seria possível constituir o polo positivo de uma abordagem metodológica do poema em sala de aula. Dizemos isso porque, de alguns anos até hoje, ainda perdura, segundo Alves (2008):

[...] um modelo de abordagem com o poema que prima pela análise e interpretação, esquecendo-se, muitas vezes, o horizonte de expectativa dos leitores – crianças e jovens – ou lançando-se mão dos poemas meramente para estudar gramática, teoria do verso, vocabulário e, nalgumas obras, como estímulo à criação. As respostas dos alunos aos exercícios deveriam, sempre, corresponder ao que havia sido posto como a resposta correta. E como a formação da maioria de nossos professores, no âmbito da poesia, é, no mínimo, problemática, muitos destes profissionais se limitam a manter a resposta que o livro didático indica, quase sempre sem criar um espaço mínimo para qualquer discussão (ALVES, 2008, p. 20).

Levando em conta os problemas levantados pelo autor e importando ao panorama escolar atual a necessidade de cada vez mais a escola se aproximar da

realidade de vida dos alunos – possibilitando que o trabalho em sala de aula contribua significativamente em suas experiências –, indicamos um repensar no papel docente que, por vezes tem se pautado unicamente pelo (problemático) livro didático. Reiteramos a ideia da poesia ser priorizada em sala de aula, entretanto, que a metodologia utilizada para sua exploração esteja ancorada em seus arranjos linguísticos e no que mais for contributivo e despido de regras para que sua valia estética seja confirmada – como a musicalidade, as rimas, os temas, as escolhas lexicais próximas ao universo da criança e do jovem etc.

Além do mais, vale lembrar que os moldes que regem o texto poético em sala de aula estão estritamente atrelados às concepções teóricas e metodológicas que demandam da própria literatura o rompimento com a tradição. Portanto, se identificamos um modelo tradicional – mecanicista e despido de significação – no trato da poesia escolarizada, por meio dos LD, provavelmente os docentes precisam repensar o trabalho com esse tipo de material. A exemplo, poderia ser cada vez mais explorada a linguagem poética em detrimento de conteúdos gramaticais, de identificação de expressões que não respondem muito aos alunos, de preenchimento de lacunas do texto, de substituição de uma palavra ou expressão por outra, sem significação etc. Afinal, conforme Souza (2012):

Ler poesia não é apenas traduzir uma palavra por outra, mas é fazer relações profundas entre o conteúdo do texto e a linguagem especial (portanto, poética) que foi produzida para transmitir aos leitores o conteúdo humano selecionado. Assim, as sugestões para o trabalho com o vocabulário da poesia nos livros didáticos geralmente fazem com que as crianças copiem significados de maneira mecânica, sem que se estabeleça a necessária relação entre o conteúdo e a forma poética utilizada (SOUZA, 2012, p. 62).

A partir desse exposto, confirmamos a necessidade de possibilitar aos alunos uma aproximação do texto poético, de modo que sua condução seja dada a partir da tessitura da própria poesia, em que seu conteúdo e sua forma sejam relacionados com o universo das crianças e dos jovens. Em outras palavras, o sentido desse tipo de texto pode ser atribuído ao leitor, a partir de um trabalho de mediação planejado e adequado que o leve à sua compreensão efetiva, e não a objetivos outros que não explorem sua literariedade. Portanto, entender o texto poético significa compreender seu conteúdo; sua ideologia; sua linguagem; sua estrutura; seus inúmeros recursos, como sons, rimas, musicalidade, ludismo, figuras de linguagem etc. que por meio deles alguns

questionamentos podem ser respondidos e o leque de interpretações não seja único (como acontece com a maioria dos LD), assim, dando possibilidades às diferentes vozes dos alunos atribuírem diversas significações, como é legítimo à literatura.

Sabemos que não é fácil mensurar o alcance dos sentidos poéticos na receptividade dos alunos; entretanto, como leitores em formação, é necessário, de acordo com o que nos explica Alves (2008, p. 23), que o docente faça uso desse tipo de texto “[...] não para ministrar aulas expositivas, mas para fazer com que os alunos, paulatinamente, descubram sentidos no poema a partir da observação de determinado ritmo, de uma repetição, de uma imagem, por exemplo.”. Pensando nisso, à contramão do que acontece na maior parte das vezes, é que problematizamos as metodologias encontradas nos LD e constantemente reproduzidas pelo professor, sem a pressuposição de um trabalho menos mecânico e que envolva mais a participação dos alunos. Afirmamos tudo isso para que, então, tenha-se um trabalho coerente com uma formação leitora de indivíduos e que eles vejam na e com a poesia atributos para a vida, para seu processo natural de humanização.

Nesse sentido, ainda recorremos ao mesmo autor para continuarmos a pensar a necessidade de métodos de ensino em sala de aula que tenham mais proximidade das vivências dos educandos. Ele confirma isso dizendo que “Ainda não entendemos que precisamos olhar mais reflexivamente para nossas tradições, nosso modo de ser, para, a partir daí, irmos formulando metodologias adequadas às nossas realidades.” (ALVES, 2008, p. 23). Ao longo de suas considerações, o estudioso trilha um discurso que preza pela proximidade do leitor com o texto mediante a valorização de seus horizontes de expectativas, que não podem ser deixados de lado quando se pensa na atribuição de sentidos por intermédio de um objeto artístico como a texto poético.

Para podermos esclarecer melhor o porquê de considerarmos inadequadas algumas proposições metodológicas que identificamos nos LD, os estudos continuam a nos auxiliar com suas ideias sobre como (não) conduzir um trabalho com o texto poético em sala de aula. Alves (1995), em defesa do gênero poético na escola e na tentativa de superação de seu estigma enquanto gênero “menor”, já diz que:

É evidente que vale a pena trabalhar a poesia na sala de aula. Carecemos de critérios estéticos na escolha das obras ou na confecção de antologias. Não podemos cair no didatismo emburrecedor e no moralismo que sobrepõe a qualidade estética determinados valores. É necessário muito cuidado ao material que chega ao aluno através do livro didático (ALVES, 1995, p. 15).

Portanto, entendemos que os LD não pecaram ao escolher a poesia de Cecília Meireles para constituir seu conteúdo, pois, como temos mostrado ao longo desta pesquisa, é consenso entre os críticos considerarem os poemas do *Ou isto ou aquilo* (2012) esteticamente válidos para seus leitores. Por outro lado, uma boa escolha do texto não é suficiente para que um trabalho com poesia faça sentido aos alunos, afinal, como nos confirma Marisa Lajolo (1995, p. 45), “[...] a presença de um excelente texto num manual pode ficar sem a contrapartida, qual seja, o texto tido como bom pode ser diluído pela perspectiva de leitura que a escola patrocina através das atividades com que ela circunda a leitura”, as quais vimos amplamente problemáticas no capítulo anterior. É preciso, portanto, adequá-lo às necessidades de aprendizagem dos alunos e que significações sejam atribuídas a partir do que diz o texto, por meio de alguma metodologia que não o reduza a um pretexto para trabalhar conteúdos gramaticais, ou moralistas, ou essencialmente formais e estruturais – como já foi exigência de outras épocas e que não é cabível ao público atual desde alguns anos.

Com relação ao que não deve faltar à poesia destinada ao público infantil e juvenil, lembramo-nos do que nos diz Fanny Abramovich (1995) ao explicitar algumas considerações sobre como a poesia infantil é vista. Segundo a autora, há quem pense que o poema é um gênero inferior em relação aos demais, que precisa ter facilidades, que há necessidade de ser moralizadora e patriótica, que tem de ser pequenina e boba, que deva tratar de assuntos fúteis etc. Entretanto, para ela:

A poesia para crianças, assim como a prosa, tem que ser, antes de tudo, muito boa! De primeiríssima qualidade!!! Bela movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita... Mexendo com a emoção com as sensações, com os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa... Prazerosa, triste, sofrente se for a intenção do autor... Prazerosa, gostosa, lúdica, brincante, se for a intenção do autor... (ABRAMOVICH, 1995, p. 67).

Concordamos com a estudiosa, que elenca os estigmas carregados pela poesia infantil há muito tempo, para mostrar os reais valores que esse gênero deve abraçar nos dias de hoje. Ao dizer que o texto poético precisa ter uma excelente qualidade, Abramovich (1995) não abre mão de também elucidar as capacidades advindas dele, como podemos perceber nos elementos expostos na citação anterior. Nesse contexto, entendemos que na escola essas especificidades deveriam ser exploradas no trato com o

texto poético, pois despertar prazer, tristeza, sofrimento, gosto, ludismo faz parte de sua natureza, a depender da intenção de quem a escreve, mas que, por falha, não é o que a maioria dos mediadores de leitura trabalham com seus alunos em sala de aula – justificativa que pode ser feita a partir do que é encontrado na maioria dos LD.

Para complementar o discurso do que deve constar na poesia com validade estética, concordamos com a ideia de Alves (1995) sobre a experiência do poeta, que “[...] nos comunica, dependendo do modo como é transmitida ou estudada [...]”. Assim, o que ele “[...] diz – e o que diz – ou comunica – sua experiência, permite um encontro íntimo entre o leitor-obra que aguçará as emoções e a sensibilidade do leitor” (ALVES, 1995, p. 18). Desse modo, compreendemos que também é importante que os receptores dos textos (poéticos, no caso) tenham um contato mais próximo com o que lhes é disposto.

Com isso, confirmamos que não basta que a poesia seja esteticamente válida, com a figura de um poeta artisticamente sabendo expor algo, para que o aluno “por si” busque sentido no texto poético. É necessário, portanto, um trabalho sério e bem preparado de quem media esse tipo de texto para ele (aluno), pois, como vimos, o *modo* pelo qual é transmitida uma experiência é essencial na recepção e construção de significação a partir de um objeto artístico. Segundo Souza (2012), ao nos orientar sobre um trabalho esteticamente válido a partir da poesia, é preciso considerar que “A leitura estética implica, essencialmente, a capacidade recepcional de reconhecimento da adequação perfeita entre fundo e forma construída no texto.” (SOUZA, 2012, p. 124). É tal capacidade que também deve ser explorada em sala de aula para que alunos tenham uma formação que os capacite para isso.

Por fim, não esquecendo de reiterarmos a função social do texto poético no ambiente escolar por meio da mediação literária do professor em sala de aula, nos reportamos à ideia de atribuição de sentidos aos alunos por meio do acolhimento e identificação da poesia por parte deles. Para isso, como já expressamos, é indispensável que o professor lance mão de métodos de ensino adequados às vivências desses indivíduos. Souza (2012) nos confirma isso ao defender que:

[...] para que a recepção do texto infantil possa ser significativa, e para que a criança possa com ele dialogar no ato da leitura estética, acredito que o trabalho deve ser conduzido pelo professor, que provocará seu aluno, *mostrando-lhe pontos de indeterminação do significado poético que devem ser preenchidos pelo raciocínio e pela imaginação do leitor* (SOUZA, 2012, p. 111, *grifo nosso*).

São, portanto, para esses “pontos de indeterminação” que os alunos devem ser guiados no trato literário do gênero em questão na sala de aula, pois é um caminho viável para que a recepção literária seja permitida aos seus leitores de modo a não lhes impor normas. Assim, sob essa perspectiva, propomos, na próxima subseção, uma metodologia de ensino pautada em estratégias de leitura para a exploração da poesia na escola, a qual prime pelas condições e necessidades de seus receptores – alunos que anseiam e merecem que a arte poética lhes seja apresentada de modo mais atrativo, mais coerente e próximo a suas realidades.

3.2. Estratégias de leitura: três poemas de *Ou isto ou aquilo*

Apresentados alguns aspectos teóricos e metodológicos para o trabalho com poesia em sala de aula, nesta etapa focalizamos métodos para propor a leitura literária de poesia em sala de aula, para os anos finais do ensino fundamental, a partir da análise de três poemas do livro *Ou isto ou aquilo* (2012), a fim de propormos um olhar diferenciado para esse gênero no ambiente escolar e possibilitarmos aos leitores em formação e um contato estético com o texto literário, e não meramente pedagógico. É por meio dos poemas “Ou isto ou aquilo”, “O último andar” e “A língua do nhem” que defenderemos a permanência de Cecília Meireles nos LD, à luz das estratégias de compreensão leitora propostas por Solé (1998) e Girotto & Souza (2010), como adiantamos em outro momento.

A título de defesa dessas estratégias para um trabalho de leitura literária na escola, inicialmente elencamos a importância do leitor nesse ambiente, pois é por meio delas que ele “[...] deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo [...]” (SOLÉ, 1998, p. 72). Com isso, a estudiosa nos justifica por que trabalhar com estratégias de compreensão é importante. E, pensando na necessidade de incorporar sentido à lírica cecilianiana a partir dos poemas propostos, foi que lançamos mão de utilizá-las como metodologia para um melhor trabalho escolar. Afinal, como afirmam Girotto & Souza (2010):

A criança forma-se como leitora ao construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador

durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária. Esse processo pode atender a um objetivo pedagógico relevante para professor e aluno se for trabalhado de forma progressiva em seu grau de complexidade, com atividades cada vez mais independentes. No entanto, sem uma concepção de leitura voltada a esses fins, não se estabelece as bases orientadoras para a formação do leitor (GIROTTO & SOUZA, 2010, p. 54).

Pensando nisso é que o próximo passo deste trabalho seguiu, com a ideia de oportunizar aos alunos uma consciência de aprendizagem por meio da mediação dos professores com o trabalho poético em sala de aula. A lírica ceciliana, portanto, é um objeto de estudo para isso, pois, como vimos, é amplamente aceita pelos críticos e sua presença na escola por meio dos LD se fez real, mesmo com a problemática de algumas questões e seu paulatino desaparecimento. Percebendo isso, portanto, é que nossa proposta metodológica se firma a partir das estratégias de compreensão leitora.

Para tanto, como nos confirmam Girotto & Souza (2010, p. 65.), “Entre o repertório de estratégias de compreensão – fazer conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses – há uma estratégia essencial, a de ativar o conhecimento prévio, em que ficam evidentes todas as demais [...]”. Quem melhor nos explica cada uma delas é Rildo Cosson (2014b), dizendo que:

Uma primeira estratégia é a *ativação do conhecimento prévio* [...] consiste em inserir o texto a ser lido em um contexto [...].
 Uma segunda estratégia é a *conexão*, por meio da qual o leitor estabelece associações pessoais com o texto [...].
 Outra estratégia é a *inferência*, que consiste em reunir pistas dadas pelo texto para chegar a uma conclusão ou interpretação [...].
 Uma quarta estratégia é a *visualização*, que [...] passa pela construção de imagens mentais sobre o que está sendo abordado no texto [...].
 Uma quinta estratégia é a *sumarização*, que é a seleção dos elementos mais importantes de um texto [...]. Uma última estratégia é a *síntese*, que vai além do resumo do texto ao demandar que o leitor apresente uma visão pessoal do que foi lido [...] (COSSON, 2014b, pp. 117-118, *grifo nosso*).

Portanto, as seis estratégias demarcadas pelo autor foram nossa guia de proposição de leitura, interpretação e compreensão dos três poemas selecionados. É válido ressaltar que tanto as mesmas autoras quanto Solé (1998) consideram que as estratégias de leitura podem acontecer ao mesmo tempo ou em momentos distintos, sem que necessariamente haja uma ordem de ocorrência. Mesmo com isso, escolhemos pautar a metodologia aqui proposta por meio das três etapas consensuais para Girotto &

Souza (2010) e para Solé (1998), as quais, por questão de unificação de nomenclatura, utilizaremos como *antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura*. Para Solé (1998, p 74), a primeira e a segunda etapas podem ser entendidas como aquelas “[...] que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes [...]”; enquanto a segunda (novamente) faz parte da possibilidade de “[...] estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão [...]”; já a segunda (mais uma vez) e a terceira são “As dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura [...]”.

Todas essas fases correspondem ao uso das estratégias, anteriormente apontadas, em momentos específicos da leitura. Resumidamente, segundo Girotto & Souza (2010), o *antes* diz respeito à ativação de conhecimento prévio dos alunos; o *durante* se refere às relações que os alunos são estimulados a fazer ao longo da leitura; e o *depois* está atrelado à possibilidade de os alunos sistematizarem em um curto espaço o que leram e o que compreenderam, de forma coesa e coerente, a partir dos elementos centrais do texto.

Enfim, mediante todo esse aporte teórico e metodológico sobre as estratégias de compreensão é que os poemas a seguir apresentam consistência enquanto proposta para ser ensinados em sala de aula. Seguidas de uma breve análise crítica, as três etapas elencadas anteriormente figuram na proposta metodológica, contrapondo algumas questões dos LD que merecem ser repensadas e superadas. Nesta perspectiva, iniciamos a abordagem do primeiro poema:

OU ISTO OU AQUILO

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

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

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

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em 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, 2012, p. 63)

Logo pelo título, a composição poética nos remete uma interpretação quase automática: o tema da dúvida, pois é sabido que a partícula “ou” remete a escolhas, a ambiguidades, a incertezas etc. Por esse percurso, Luís H. Camargo (1998, pp. 139-140) contribui dizendo que “[...] o poema dá à criança o direito de escolha. A indecisão da voz poética valoriza – indiretamente – todas as alternativas e sugere que o leitor infantil, mais do que objeto de molde social é uma identidade em construção.”. Assim, fica mais claro notar que a incerteza é comum ao universo das crianças e dos jovens e que poeticamente isso foi traduzido por meio da lírica ceciliana.

Vale considerar também o protagonismo ofertado ao público para o qual o poema se destina, tanto pelo conteúdo, que trata de dicotomias pertinentes ao universo infantil e juvenil – o fato de comprar ou não doces, de ir brincar ao invés de estudar e vice-versa, como mostram os versos nove e dez; treze e quatorze, por exemplo – quanto pelos arranjos linguísticos – que trazem uma musicalidade semelhante à poesia oral, de fácil assimilação, pelo ritmo e simplicidade na linguagem. Com relação a isso, Camargo (1998, p. 136), diz que tal poema “[...] adota a voz infantil em primeira pessoa focalizando um conflito interior: a voz infantil dialoga consigo mesma, não com uma voz adulta.” e, assim sendo, é que temos a possibilidade de confirmar a relevância dada ao leitor mirim. Desse modo, a criança ou o jovem que também o lê essa composição se identificará mais fácil com o conflito vivido pelo eu-lírico e terá a possibilidade de fazer relações com as próprias dúvidas que circundam sua vida.

Entretanto, é importante notar que não é só a dúvida, a incerteza e as escolhas que permeiam a produção poética em questão. Como, por exemplo, quando percebemos que esses elementos também levam a voz lírica a ter outros sentimentos, como a angústia pela impossibilidade diante do trajeto natural que tomam as coisas. Camargo (1998, p. 134, *grifo do autor*) diz que “Os versos *É uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares* expressam o sentimento de angústia frente aos limites e o desejo de transcendência, temas recorrentes na poesia ceciliana.”. Desse modo, podemos fazer relação com outras produções da autora e percebermos que a

vontade de querer o que seria possível diante apenas de uma lógica (a dos adultos, assim podemos pensar) é o que deixa consternação na voz do eu-poético.

Com isso, verificamos que se de um lado caminha a dúvida, é válido dizer que do outro perdura a vontade de fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo. Em outras palavras, se em detrimento da partícula “ou” o leitor considerar que também tem pertinência um “e”, a angústia do eu-poético possivelmente estaria reduzida. Para tanto, na falta de entendimento expressas nos versos “Mas não consegui entender ainda / qual é melhor: se é isto ou aquilo.” o receptor da obra pode-se colocar no lugar da voz lírica e decidir se é melhor é isto *e* aquilo. Alegamos isso pela possibilidade das interpretações, mesmo pautadas pelo o que e como diz o poema, podem transcender a linhas explícitas do texto e nas entrelinhas elaborar uma “saída” possível para o que não ficou resolvido até o final do poema.

Sob essa perspectiva, serão apresentadas as etapas, com sugestões de exploração da lírica ceciliana que devem acompanhar os momentos antes, durante e depois da leitura deste poema, a fim de que as estratégias de compreensão leitora mostrem-se de algum modo a partir da mediação do professor na condução do texto poético em sala de aula.

❖ Antes da leitura:

- Perguntar para os alunos sobre o que os leva ficar com dúvidas;
- Saber deles como fazem para sanar suas incertezas – aqui, possibilitar que eles comentem experiências em que já foram sujeitos a fazer escolhas e o que fizeram para sair de um impasse;
- Levantar hipóteses com os discentes, a partir da leitura do título do poema, sobre o que seria para eles “isto” e “aquilo”;
- Questioná-los sobre se o conteúdo do texto ou do título remete mesmo à dúvida e o porquê disso;
- Saber se os alunos conhecem a poetisa e/ou sabem que ela tem um livro que recebe o mesmo título dado ao poema e contextualizar brevemente o período em que foi escrito;
- Comentar com eles quem foi a autora de tal produção, a partir da *ativação de seus conhecimentos prévios*, levantados nos pontos anteriores – o sentido disso não é fazer toda a biografia dela, e sim comentar a relevância de sua produção intelectual e estabelecer um caminho para que os alunos tomem (maior) conhecimento sobre um ícone da poesia nacional.

❖ Durante a leitura:

- Solicitar inicialmente que todos façam uma leitura (e releitura, se assim quiserem) silenciosa e individual do poema;
- Seguidamente, ler em voz alta todo o poema (se o caso partir da voz de um aluno, prestar atenção em sua entonação e, se for preciso, ler com a voz partindo do professor para que a leitura fique mais clara à toda a turma);
- Depois que a leitura inicial já foi feita e uma releitura foi conduzida por uma leitura compartilhada, pedir que os alunos indiquem algum(ns) verso(s) que lhes chamou atenção e os questionar por que o(s) escolheu(ram) – a intenção disso é fazer uma sondagem do que os alunos conseguiram compreender inicialmente, sem ainda a intervenção da “opinião” do professor;
- Conduzir as interpretações dos alunos a partir das inquisições sobre o porquê, segundo o que eles pensam, do eu-lírico passar todo o poema a entender o é melhor: “se é isto ou aquilo”;
- Discutir com os alunos se há a possibilidade de, ao invés de ficarmos na dúvida entre uma coisa e outra, podermos escolher tanto uma quanto outra coisa e isso não necessariamente constituir um conflito em nossa mente;
- A partir das respostas deles, direcionar o debate para uma retomada do que eles disseram na primeira etapa sobre o que fazem quando precisam escolher algo e relacionar à voz lírica do poema, de modo a saber o porquê da angústia dela estar no embate identificado e estabelecer *conexões* entre a vida deles, leitores, com o que a leitura os traz;
- Afirmar ou desconstruir com os alunos as hipóteses levantadas antes da leitura sobre o que diz (ou pode dizer) o poema;
- Ressaltar à turma que mesmo que as possibilidades interpretativas sejam divergentes de um aluno para outro, a depender do limite que eles chegam, não estão erradas – a finalidade disso é mostrar que, por terem conhecimentos de mundo diferentes, suas *visualizações* também podem variar;
- Um próximo passo é questioná-los porque/a partir de que chegaram a construir tais *visualizações* (pedir que eles possam ir elencando-as);
- Atentar para a musicalidade e as rimas presentes no texto e ressaltar aos alunos que elas têm função, pois colaboram para a leitura rítmica e compassada da produção poética e facilitam na apreensão do que diz o texto, aproximando-se da poesia oral;

▪ Fazer constantes retomadas do texto, para que sejam vistos elementos que vão além do que está explícito, como, por exemplo, os questionamentos “bobos” serem representativos de um existencialismo humano bem mais amplo – que vai desde o pensar da nossa essência ao que os outros esperam de nós.

❖ Depois da leitura:

▪ Questioná-los se, depois das (re)leituras e discussões do poema, há alguma dúvida sobre o que quer dizer algum elemento ou expressão e sanar as possíveis questões que eles explicitarem, bem como não passar para a etapa posterior sem que todos os alunos que queiram expressar suas opiniões (que não necessariamente precisam ser perguntas), afinal, se estamos trabalhando com a receptividade do texto, a voz dos leitores têm de ser ouvidas e em conjunto os sentidos do texto podem ser construídos;

▪ Agora que os alunos já sabem um pouco mais sobre a poetisa e sobre o poema em questão, perguntar se eles conseguiram perceber a poesia como arte, e não como objeto para moralizá-los – afinal, não basta que nós consideremos isso, é preciso que eles também visualizem um propósito para que esse gênero esteja em suas vidas por intermédio da escola;

▪ Solicitar que, oralmente, eles elenquem alguns pontos do poema em questão que podem ser considerados chave de entendimento do que o eu-lírico disse, pois questioná-los quanto a isso é “medir” a compreensão do texto por meio da *sumarização*;

▪ Agora, por escrito, solicitar que eles sistematizem um comentário crítico sobre o que, para eles e a partir do poema, é “isto” e o “aquilo”; assim, por meio dessa *síntese*, eles poderão organizar tudo o que foi discutido anteriormente e se posicionar quanto à ideologia do poema em questão.

O segundo poema que selecionamos para constituir nossa proposta metodológica com a lírica ceciliana em sala de aula é “O último andar”:

O ÚLTIMO ANDAR

No último andar é mais bonito:
do último andar se vê o mar.
É lá que eu quero morar.

O último andar é muito longe:
custa-se muito a chegar.
Mas é lá que eu quero morar.

Todo o céu fica a noite inteira
sobre o último andar
É lá que eu quero morar.

Quando faz lua, no terraço
fica todo o luar.
É lá que eu quero morar.

Os passarinhos lá se escondem
para ninguém os maltratar:
no último andar.

De lá se avista o mundo inteiro:
tudo parece perto, no ar.
É lá que eu quero morar:

no último andar.
(MEIRELES, 2012, p. 25)

A produção poética que acabamos de ler faz menção a um “último andar” que pode ter mais de uma conotação – tanto pode ser o conhecido por todos como a moradia mais alta de um prédio, e provavelmente o que inicialmente lembramos, quanto pode remeter a um andar metafísico, que está além da concretude humana. Notar isso pode ser um pouco complexo de antemão, mas nem tanto quando nos detemos aos versos “O último andar é muito longe: / custa-se muito a chegar.” e “De lá se avista o mundo inteiro: / tudo parece perto, no ar.”. Afirmamos isso por entendermos quão subjetivo é o traço de muitas poesias de Cecília Meireles, assim, tal andar pode ser uma metáfora ao plano que não compete mais ao terrestre, sendo vontade do eu-lírico, depois de transpô-lo, chegar a um local onde tudo é possível ver.

Se pensarmos também em outro sentido do vocábulo “andar”, podemos atribuir significação à palavra “passo”, como se o eu-poético estivesse o tempo inteiro se referindo a um caminho que ele quer alcançar e, por meio de uma última pegada/passo, ele concretizará seu objetivo. Nesse sentido, de alguma forma essa última possibilidade pode estar atrelada à que expomos anteriormente, pois a reiteração da passagem “É lá que eu quero morar” pode representar que por meio de um andar, dos passos é que se pode chegar ao local em que “Todo o céu fica a noite inteira” – e que não necessariamente esse lugar precise ser físico, terrestre.

De todo modo, o último andar pode ainda ser visto como um prédio comumente conhecido pelos leitores, afinal, não é porque nos remetemos ao campo da metafísica que essa possibilidade estaria descartada. É permissivo entender que a voz do poema simplesmente quer morar no local mais alto possível, porque de lá “se vê o mar” e tudo “é mais bonito”. Entretanto, vale advertir, para uma leitura mais acurada, que o

campo transcendental (da humanidade, no caso) pode amplamente ser considerado nas entrelinhas do poema em questão.

Pensando nisso, seguiremos elencando as mesmas etapas apresentadas no poema anterior, para que o professor possa nortear a leitura e a compreensão da lírica ceciliana, por intermédio de algumas estratégias de leitura, às crianças e jovens que se encontram em formação escolar.

❖ Antes da leitura:

- Uma primeira sugestão é que o professor pergunte aos alunos se algum deles mora em prédio ou conhece alguém que mora;
- Seguidamente, saber o que eles acham (mesmo quem respondeu negativamente à pergunta anterior) sobre morar no último andar – se é melhor, pior, indiferente; o que ele tem (ou acreditam que tem) de diferente dos outros andares etc.;
- Questioná-los sobre o que mais eles sabem que pode significar “último andar”, além de um local onde se pode morar na Terra;
- Perguntar se eles conhecem a autora e o que sabem sobre os poemas dela que tratam sobre subjetividade outros temas mais reflexivos;
- Assim, ao *ativar os conhecimentos prévios* dos discentes, eles terão a possibilidade de chegar no momento da leitura com a ideia de que “andar” não é uma única coisa.

❖ Durante a leitura:

- Solicitar que em silêncio e individualmente os alunos leiam (e releiam, caso se sentirem à vontade) o poema proposto;
- Ler com toda a turma em voz alta e pausadamente os versos de “O último andar” (caso algum queira ler, conduzir sua leitura de modo que sejam obedecidas a entonação e as pausas necessárias, a fim de que isso ajude na compreensão de todos);
- Perguntar, então, a partir da leitura realizada, o que eles entendem que seja “o último andar” – o intuito disso é que eles façam *inferências* com as pistas que o texto fornece e relacionem ao que o eu-lírico pode estar querendo dizer;
- Discutir com eles o que é o campo metafísico de algo e, caso ainda não tiverem feito, mostrar-lhes que é possível associar a ideia do poema como meio que também pode transcender um local onde comumente se habita;
- Sistematizar os três pontos possíveis de significação, no contexto do poema, da palavra “andar”: pode ser uma moradia física, um campo transcendental ou a palavra “passo” – esse momento, caso algum aluno também defina um sentido pertinente à discussão, não deixar de considerá-lo;

- Por meio dos elementos informados na orientação anterior, explicar a pertinência de cada um ao poema em questão e ajudá-los a interpretar o vocábulo destacado (andar) como plurissignificativo para advertir que a voz do poema pode estar dizendo mais de uma coisa;
- A partir das confirmações (ou não) do que foi discutido até então, possibilitar que eles façam *conexões* com os relatos levantados pela turma antes da leitura do poema e expandam o leque de possibilidades sobre o que *agora* pode ser “o último andar”;
- Questioná-los sobre por que acham que a voz do poema quer morar no último andar – seria insatisfação de onde está? Seria sonho/desejo desde criança porque sabe/soube de alguém que mora no último andar? Seria o plano que almeja habitar depois que transcender o campo terrestre? O que mais poderia ser?;
- Permitir que eles também relatem que imagens foram construindo no momento em que faziam a leitura silenciosa do poema e se elas permaneceram ou foram substituídas/complementadas/apagadas depois da leitura e discussão coletiva do poema – a intenção disso é confrontar as *visualizações* que os alunos tiveram até então e perceber se o leque disso se expandiu, bem como a compreensão deles;
- Nesse percurso, sempre que algo for levantado em discussão, fazer constantes retomadas ao texto para que sejam ou não confirmados os comentários que os alunos fazem/dizem.

❖ Depois da leitura:

- Depois do que foi textualmente explorado no poema em questão, saber se os alunos têm algum ponto ainda para discutir e não deixar isso passar em vão – sanar as dúvidas que possam haver e perguntar se tudo ficou mais claro para eles (se não, perguntar o que e novamente tentar construir com eles sentidos para o texto);
- Fazer breves comentários com os alunos sobre a autora;
- Solicitar que, oralmente, eles *sumarizem* o que no poema está em evidência para compreendê-lo e *sintetizem*, por escrito, o que é dito em “O último andar” a partir disso seja esclarecido o que pode ser tal lugar ou elemento.

O último poema que escolhemos para apresentar nossa proposta de leitura é “A língua do nhem”:

A LÍNGUA DO NHEM

Havia uma velhinha
que andava aborrecida
pois dava a sua vida

para falar com alguém.

E estava sempre em casa
a boa da velhinha,
resmungando sozinha:

nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

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

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

nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

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

e todos aprenderam
a falar noite e dia
naquela melodia

nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

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

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

nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

(MEIRELES, 2012, p. 27)

Neste poema podemos verificar facilmente o jogo de palavras que a voz poética faz ao utilizar uma figura de linguagem de fácil aceitação do público infantil e juvenil, pois sem muita dificuldade é capaz de despertar seu riso e empatia pelo texto. Ao centralizar a figura de uma velhinha resmungona, o eu-lírico também se aproxima do leitor ao discriminar que ela se sentia aborrecida e “[...] dava a sua vida / para falar com alguém.”, afinal, sua companhia era a tão temida solidão.

Estabelecer relações com o estereótipo de idoso instituído na sociedade em que vivemos não é difícil, pois comumente sabemos de idosos abandonados, que se sentem

solitários. Entretanto, o que poderia continuar sendo um peso para a velhinha do poema, resultou em um bom desfecho, pois, com a inserção dos animais na história – recurso comum à lírica ceciliana destinada ao leitor mirim – a “imitar” seus resmungos, ela “ficou toda contente, / pois mal a boca abri / tudo lhe respondia: // nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...”.

Outra habilidade muito utilizada pela poetisa é a utilização de figuras de linguagem, em que também despertam uma empatia do leitor. No caso em questão, lançar mão da onomatopeia possibilitou ao poema uma graça especial, pois além de estar muito próximo ao som que uma velhinha pode fazer ao resmungar, representou o que poderia ser o som de alguns animais como se a “imitassem” e, a partir disso, uma espécie de diálogo se inicia e “A língua do nhem” ganha vida.

Postas essas questões e entendendo que esse também é um poema em que as etapas das estratégias de compreensão leitora podem ser estabelecidas em um trabalho com poesia na sala de aula, a seguir apresentaremos algumas sugestões para exploração deste poema:

❖ Antes da leitura:

- O professor pode iniciar questionando os alunos sobre suas experiências com pessoas idosas, se eles tiveram ou ainda têm contato com essas pessoas – saber como eles (os idosos) geralmente se comportam; se gostam de conversar, se se sentem solitários, se resmungam muito e por que; como fazem isso etc.;
- Solicitar que eles, de algum modo, representem o som de animais como gato, pato, cabra e galinha – o objetivo disso é, mais à frente, mencionar o som que eles fizeram como exemplo de onomatopeia;
- Perguntar o que entendem pela palavra “nhem” repetidamente falada e em seguida questioná-los sobre o que sabem de figuras de linguagem – se necessário, fazer uma breve explicação sobre seu conceito, especialmente sobre a onomatopeia; mostrar que, em um contexto específico, elas têm função;
- Questionar se os alunos conhecem a poetisa que fez esse poema e, a partir do que eles disserem (afirmativa ou negativamente), sinteticamente comentar que é comum Cecília Meireles brincar com as palavras em suas poesias para crianças e jovens e inserir animais em seus poemas – justificar isso falando que é uma estratégia da autora para aproximar-se de seus leitores e perguntar se eles concordam com essa afirmação, já que são elementos comuns ao público alvo que tais poemas se destinam;

▪ A partir dessa sondagem, por meio da *ativação de conhecimentos prévios* dos alunos, questioná-los o que, de antemão poderia ser “a língua do nhem”.

❖ Durante a leitura:

- Solicitar que silenciosa e individualmente os alunos leiam o poema em questão (e o releiam, se assim desejarem);
- Em um segundo momento, fazer uma leitura compartilhada em voz alta – pode ser a partir da voz do professor ou dos alunos, contanto que esses sejam conduzidos por aquele, para que o ritmo, a musicalidade poética as pausas não sejam desobedecias e a compreensão de todos não fique prejudicada;
- Perguntar aos alunos se eles conseguiram estabelecer *conexões* entre a velhinha do poema e o referencial de idoso que eles têm em mente – saber se se confirma a possível hipótese de que todo velhinho é resmungão ou se isso acontece, como no poema, simplesmente pelo motivo da solidão;
- Questioná-los o que significa, nesse contexto, a repetição “nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...” – mostrar, se assim não partir dos próprios alunos, que é a representação do som que a velhinha faz ao resmungar e que também passa a ser o dos bichos quando a “imitam”;
- Falar da função da figura de linguagem “nhem” – que ela tem significação a partir do momento em que representa a reclamação de uma pessoa (nessa hora, e até no próprio momento em que o texto foi/é lido em voz alta; dar ênfase na voz e até fazer careta, para que aos alunos fique bem representativa a simbologia da figura de linguagem em questão);
- Conduzir os discentes a levantarem hipóteses sobre o porquê da velhinha se sentir sozinha – foi abandonada? Tinha companhia, mas *se sentia* solitária? E por que a solidão “causa”/deixa a pessoa resmungona? – a finalidade disso é que eles levantem *inferências* a partir do que diz o texto;
- Perguntar que imagem de velhinha eles já tinham em mente ao fazerem a leitura silenciosa e se teve compatibilidade com o estereótipo de idosa que eles já possuíam em mente – tais *visualizações* podem ajudar a turma a entender melhor os tipos de velhinhas que temos em nossa sociedade;
- Saber deles o que os deixa resmungões e pedir que eles expliquem porque, mesmo continuando a resmungar, a velhinha se sente contente ao final do poema.

❖ Depois da leitura:

- Conhecendo um pouco a autora, questionar os alunos se gostaram da poesia dela e do tipo de estratégia que ela utiliza(ou) em poemas do estilo do que foi lido;
- Pedir que oralmente os alunos digam os pontos centrais que nos levam a compreender o texto e, a partir desse *sumário*, verificar a que ponto chegou o entendimento deles depois da leitura e discussão realizadas individual e coletivamente;
- Também oralmente, solicitar que eles esclareçam para a turma, *sinteticamente*, o que representa “a língua do nhem”, porque ela acontece e solicitar que, criticamente, posicionem-se se é bom ou ruim viver aos moldes da velhinha do poema;
- Solicitar que eles entrem em contato com uma de suas avós (ou alguma outra idosa – vizinha, amiga, conhecida), estabeleçam um diálogo sobre o que é se sentir solitário (não necessariamente eles precisem se sentir assim), registrá-lo por escrito e, na próxima aula, compartilhar esse diálogo com os colegas.

Realizadas essas explanações como possibilidades de exploração do texto poético em sala de aula, esperamos que os professores aproveitem as ideias aqui elencadas e as complementem com o que mais acreditarem pertinente para a educação literária de crianças e jovens que estão nos anos finais do ensino fundamental. Reiteramos que as estratégias de leitura não acontecem em uma ordem específica, isso pode auxiliar no trabalho docente, de modo que o condutor da leitura utilize da melhor forma possível seu capital cultural e recorra ao que foi proveitoso em sua formação, a fim de capacitar os educandos a permanecerem em contato com a lírica ceciliana de modo atrativo, como por vezes pode acontecer quando as atividades dos LD estão aos moldes das que apresentamos ao longo do capítulo anterior. Com isso, cabe-nos o desejo de em uma nova oportunidade darmos continuidade a este trabalho, de modo aplicá-lo em alguma sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram muitos os percursos que decidimos trilhar neste trabalho, desde a fortuna crítica sobre Cecília Meireles, passando por autores de sua época e levando em conta seus contextos, exigências e necessidades da época, por críticos que versam sobre a obra da poetisa e pela análise dos LD. Tudo isso para enfim chegarmos às proposições metodológicas de um trabalho viável em sala de aula a partir do texto poético, levando em conta as necessidades das crianças e dos jovens que se encontram em formação na escola do presente século.

Retomando, portanto, as contribuições que Cecília Meireles alavancou em meados do século XX junto aos seus coetâneos, ressaltamos sua importância enquanto pensadora e defensora de uma boa educação, especialmente por meio da literatura. Reiteramos também a permanência desta escritora na escola através de sua lírica, com a ressalva de que o trato com o texto literário seja repensado, afinal, detectamos nas investigações aos LD problemáticas latentes no que diz respeito aos seus exercícios, que não condizem mais com as abordagens teóricas e metodológicas que o leitor do século XXI deve ser formado.

Reconhecemos que são muitos os empecilhos que impossibilitam um melhor trabalho do professor na escola brasileira, mas isso não justifica que uma aula de leitura poética se limite às propostas de atividades dos LD tais quais as encontramos, tão redutoras da estética do texto quanto subversiva no trato com as significações que a poesia é capaz de ofertar. Desse modo, também não deixamos de considerar o papel imprescindível dos leitores que fazem tais leituras, sendo cada vez mais cobrados a apresentarem posicionamentos críticos com relação ao que leram. Nesse sentido, eles precisam cada vez mais estar preparados para o que é exigido dentro e fora da escola, de modo que a poesia com valia estética é um caminho viável para que algumas questões sejam (re)pensadas e consideradas urgentes no trato com o texto poético em sala de aula, como mostramos ao longo das discussões deste trabalho.

Questionamos, ainda, o fato de, em meio a tantas pesquisas e políticas públicas renovando e instruindo novos conceitos, novas teorias a respeito da leitura literária e da formação de leitores críticos, ainda haver inadequações de abordagem do texto poético em sala de aula. Para isso, vimos que a expansão de discussões que se voltam para a formação de leitores literários, como as que tratam da recepção do texto literário e/ou as que propõem estratégias de leitura para compreendê-lo, conseguem amparar de modo

mais satisfatório os desajustes que a escola ainda enfrenta com relação à leitura enquanto formador do indivíduo.

Pensando assim, entendemos que superar algumas questões só é possível quando os alunos de fato forem vistos por seus professores para além dos materiais didáticos pelos quais são “obrigados” a seguir. Foi para isso, portanto, que propomos as estratégias de compreensão leitora como um trabalho diferenciado no ambiente escolar, de modo que haja espaço para que os educandos sejam partícipes ativos no processo de aprendizagem pelo qual estão sujeitos.

Além do mais, cabe tentarmos ultrapassar o estigma das atividades presentes nos LD quando esses não se mostram tão atrativos e coerentes com a aprendizagem dos alunos. Não atribuímos, portanto, o fato desse tipo de material existir na escola, e sim o *modo* pelo qual são pensadas metodologias de ensino e de aprendizagem a partir dele. É por isso que destacamos ao longo deste trabalho que muitas pesquisas e autores apresentam propostas para trabalhar a poesia em sala de aula, valendo ressaltar que nem sempre Cecília Meireles está especificamente nessas propostas, mas de acordo com sua produção poética, exemplificada neste trabalho, é amplamente possível que o trabalho com sua lírica seja viável para ser efetivado no ambiente escolar.

Considerando isso e as problemáticas sobre literatura para crianças e para jovens, levantadas desde o primeiro capítulo, permanecemos na defesa por Cecília Meireles não ser afastada do meio escolar em detrimento de outros autores que foram ganhando muito destaque nos últimos anos. As etapas de exploração da lírica ceciliana, portanto, foram elaboradas em contraposição às problemáticas identificadas nos LD e é com e a partir delas que esperamos que minimamente este trabalho sirva como contribuição ao ensino de poesia em sala de aula, bem como para a simples e importante apreensão da lírica ceciliana enquanto objeto artístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

AGUIAR, V. T. de. *A arte de fazer versos*. In: **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. AGUIAR, V. T. de. et al (Coord.). Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ALVES, B. V. **Poesia infantil na obra de Henriqueta Lisboa (O menino poeta)**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2009. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_AlvesBV_1.pdf. Acesso em 23 fev. 2017.

ALVES, J. H. P. **Poesia na sala de aula**. João Pessoa: Ideia, 1995.

_____. **Caminhos da abordagem do poema em sala de aula**. Graphos. João Pessoa, v. 10, n. 1, 2008 – ISSN 1516-1536. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/viewFile/4299/3250>. Acesso em 17 mai. 2017.

ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. rev. e ampliada. São Paulo: UNESP, 2011.

BORDINI, M. da G. **Poesia Infantil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____; AGUIAR, V. T. de (Orgs.). **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1993.

CAMARGO, L. H. de. **Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 1998. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000135504>. Acesso em 13 fev. 2017.

_____. *A poesia infantil de Cecília Meireles*. In: AGUIAR, V. T. de; CECCANTINI, J. L. (orgs.). **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

CARVALHO, B. V. de. **Compêndio de literatura infantil: para o 3º ano normal**. 3. ed. São Paulo: Ibp, (s.d.).

CHARTIER, R. *Comunidade de leitores*. In: **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. Mary Del Priore. 2. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

COELHO, N. N. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

_____. **Literatura infantil: teoria e análise didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Círculos de leitura**. São Paulo: Contexto, 2014b.

D'ÁVILA, A. **Literatura infanto-juvenil: de acordo com o programa das escolas normais**. São Paulo: Editora do Brasil, 1969.

FERNANDES, H. M. **Cecília Meireles e a lírica pedagógica em “Criança meu amor” (1924)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14289/1/HerciliaMF.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.

FERREIRA, N. S. de A. **Um estudo das edições de Ou isto ou aquilo, de Cecília Meireles**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 185-203, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a12>. Acesso em: 13 fev. 2017.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. *Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem*. In: SOUZA, R. J. de; GIROTTI, C. G. G. S.; ARENA, D. B.; MENIN, A. M. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

GOÉS, L. P. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

JAUSS, H. R. et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coordenação e tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LAJOLO, M. *Poesia: uma frágil vítima da escola*. In: **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

_____; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Odilon Moraes. Org. Walmir Ayala. São Paulo: Global, 2012.

OLIVEIRA, F. R. de. **Um estudo sobre Compêndio de literatura infantil: para o 3o ano normal (1959), de Bárbara Vasconcelos de Carvalho**. Pesquisa de IC (bolsa

Pibic/CNPq/Unesp) e de mestrado em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC-Unesp, Marília, SP, (s.d). Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-orto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_3669.pdf. Acesso em: 22 fev. 2017.

SALEM, N. **História da literatura infantil**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

SANCHES NETO, M. *Cecília Meireles e o tempo inteiriço*. In: MEIRELES, C. **Poesia Completa**. Org. Antonio Carlos Secchin. Vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SCHERNER, L. **Sidônio Muralha – Literatura Infantil**. 02 de Janeiro de 2015. Disponível em: http://www.philosletera.org.br/index.php?view=article&catid=35%3Asobre-a-fundacao&id=141%3Aasm-literatura-infantil&format=pdf&option=com_content&Itemid=299. Acesso em: 23 fev. 2017.

SOARES, M. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, R. J. de. **Poesia infantil: concepções e modos de ensino**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: http://www.culturaacademica.com.br/img/arquivos/Poesia_infantil-WEB.pdf. Acesso em: 22 fev. 2017.

TREVISAN, T. A. A. *O educador paulista Antônio D'Ávila (1903-1989): sua atuação e sua produção escrita*. In: MORTATTI, M. R. L. et al. (Orgs.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 195-219. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-13.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUADRO 1 – LIVROS DIDÁTICOS INVESTIGADOS – SEM A PRESENÇA DE POEMAS DE *OU ISTO OU AQUILO*, DE CECÍLIA MEIRELES⁸

Nº	TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	SÉRIE/ ANO/ GRAU ⁹	EDITORA
1.	Comunicação e expressão em língua nacional	Corina Goulart	1972	8ª série	Elyas
2.	Aprendendo português	Dino Preti	1977	5ª série	Nacional
3.	Português fundamental: estudo dirigido	Domingos Paschoal Cegalla	1973	7ª série	Nacional
4.	Português oral e escrito	Dino Preti	1977	5ª série	Nacional
5.	Comunicação: atividades de linguagem	Reinaldo Mathias Ferreira	1978	8ª série	Ática
6.	Hora de comunicação	Domingos Paschoal Cegalla	1978	8ª série	Nacional
7.	Hora de comunicação	Domingos Paschoal Cegalla	1979	5ª série	Nacional
8.	Horizontes da comunicação e expressão	Neda Lian Branco Martins, Lafayette Megale & Floriano Tescaloro	1979	6ª série	FTD
9.	Comunicação em língua portuguesa	Carlos Emílio Faraco & Francisco Marto de Moura	1979	7ª série	Ática
10.	Comunicação em língua portuguesa	Gessy Camargo, Marisa Serrano Ferzeli & Moreli Teixeira Arantes	1981	7ª série	Ática
11.	Comunicação em língua portuguesa	Gessy Camargo, Marisa Serrano Ferzeli & Moreli Teixeira Arantes	1981	8ª série	Ática
12.	Português prático e teórico	José Roberto Andrade & J. F. Martins	1981	8ª série	Ed. do Brasil

⁸ Ressaltamos que tanto este quanto os próximos quadros foram elaboração nossa, fruto da sistematização dos dados coletados ao longo de nossa pesquisa em campo.

⁹ Estabelecemos essas três nomenclaturas porque, a depender do ano de publicação do livro, *séries* e *anos* tratam da mesma categoria; e, no caso de algumas Gramáticas não há essa especificidade, apenas o grau de ensino.

13.	Estudo dirigido de português	Reinaldo Mathias Ferreira	1981	8ª série	Ática
14.	Palavra e ação – português: recepção e produção de textos	Ana Maria de Carvalho Guedes, Clodoaldo Meneguello Cardoso & Nelson Neto da Silva	1983	5ª série	Ed. do Brasil
15.	Comunicação em língua portuguesa	Carlos Emílio Faraco & Francisco Marto de Moura	1983	6ª série	Ática
16.	Estudos da linguagem: área de comunicação e expressão	Lydia Bechara, Kátia Bastos Machado & Jeanete Beauchamp	1983	8ª série	Moderna
17.	Estudo dirigido de português	Reinaldo Mathias Ferreira	1983	8ª série	Ática
18.	ALP: análise, linguagem e pensamento	Maria Fernandes Cocco & Marco Antonio Hailer	1983	8ª série	Ed. do Brasil
19.	Reflexão e ação: língua portuguesa	Marilda Prates	1984	5ª série	Ed. do Brasil
20.	Reflexão e ação: língua portuguesa	Marilda Prates	1984	6ª série	Ed. do Brasil
21.	Reflexão e ação: língua portuguesa	Marilda Prates	1984	8ª série	Ed. do Brasil
22.	Comunicação em língua portuguesa	Carlos Emílio Faraco & Francisco Marto de Moura	1985	6ª série	Ática
23.	Português fundamental	Domingos Paschoal Cegalla	s.d. (1985)	5ª série	Nacional
24.	ABC: aprender, brincar, comunicar	D'Olim Marote	1986	4ª série	Ática
25.	Aulas de comunicação de língua portuguesa	Luiz Antônio	1986	5ª série	Ática
26.	Atos e fatos da língua portuguesa	Nelo Bertold	1986	5ª série	Ática
27.	PAI: comunicação e expressão	Roberto Melo Mesquita & Cloder Rivas Martos	1986	5ª série	Saraiva
28.	PAI: comunicação e expressão	Roberto Melo Mesquita & Cloder Rivas Martos	1986	6ª série	Saraiva
29.	Atos e fatos da língua portuguesa	Nelo Bertold	1986	6ª série	FTD
30.	Estudos da linguagem: área de comunicação e	Lydia Bechara, Jeanete Beauchamp, Esther	1986	6ª série	Moderna

	expressão	Schapochnik & Kátia Bastos Machado			
31.	Atos e fatos da língua portuguesa	Nelo Bertold	1986	7ª série	FTD
32.	Comunicação e expressão: novo português através de textos	Magda Soares	1986	7ª série	Moderna
33.	Atos e fatos da língua portuguesa	Nelo Bertold	1986	8ª série	FTD
34.	PAI: comunicação e expressão	Roberto Melo Mesquita & Cloder Rivas Martos	1986	8ª série	Saraiva
35.	Português básico	Maria da Conceição Castro Souza	1986	8ª série	Saraiva
36.	Português essencial	Antônio de Siqueira e Silva & Rafael Bertolin	1986	8ª série	IBEP
37.	Curso moderno de língua portuguesa	Douglas Tufano	1987	6ª série	Moderna
38.	Curso moderno de língua portuguesa	Douglas Tufano	1987	7ª série	Moderna
39.	Visão global: português consciente	Salete Messias Conrado	1987	7ª série	Ed. do Brasil
40.	Hora de comunicação	Domingos Paschoal Cegalla	1988	5ª série	Nacional
41.	Lições práticas de língua portuguesa	Mário César	1988	5ª série	IBEP
42.	Português essencial	Antônio de Siqueira e Silva & Rafael Bertolin	s.d. (1988)	5ª série	IBEP
43.	Hora de comunicação	Domingos Paschoal Cegalla	1988	6ª série	Nacional
44.	Português em sala de aula	Sônia Junqueira	1988	6ª série	Ática
45.	Hora de comunicação	Domingos Paschoal Cegalla	1988	7ª série	Nacional
46.	Hora de comunicação	Domingos Paschoal Cegalla	1988	8ª série	Nacional
47.	Eu, tu, ele: iniciação ao estudo sistemático do verbo	Lafayette Magale	1988	1º grau	FTD
48.	Português: uma língua brasileira	Ignez de Carvalho Machado	1989	7ª série	Scipione
49.	Português: uma língua brasileira	Ignez de Carvalho Machado	1989	8ª série	Scipione
50.	Vamos escrever?:	Cândida Zuiane	1989	8ª série	FTD

	atividades de redação	Meneses, Elsa Bahdur El Laham & Marlene Karabolad de Matos Paulo			
51.	Português através de textos	Magda Soares	1990	5ª série	Moderna
52.	Para aprender português	Roberto Melo Mesquita & Cloder Rivas Martos	1990	5ª série	Saraiva
53.	Ponto e contraponto: português	Márcia Regina C. Vieira & Suely Aparecida Amaral	1990	7ª série	Ed. do Brasil
54.	Palavra: verso e reverso	Dirce Guedes de Azevedo	1990	8ª série	FTD
55.	Português através de textos	Magda Soares	1990	8ª série	Moderna
56.	Aulas de português	Luiz Antônio Ferreira	1990	8ª série	Ática
57.	Curso moderno de língua portuguesa	Douglas Tufano	1991	6ª série	Moderna
58.	Curso moderno de língua portuguesa	Douglas Tufano	1991	7ª série	Moderna
59.	Curso moderno de língua portuguesa	Douglas Tufano	1991	8ª série	Moderna
60.	Português de todo dia	Luís Agostinho Cadore	1991	7ª série	Ática
61.	Português de todo dia	Luís Agostinho Cadore	1991	8ª série	Ática
62.	Português: palavras & idéias [sic]	José de Nicola & Ulisses Infante	1991	8ª série	Scipione
63.	Assim se aprende ortografia	Lizette Geny Rando & Sonia Aparecida da Silva	1992	1ª série	Ática
64.	Aprenda português: comunicação e expressão	Francisco Lê, Márcia Moraes & Mário César Moraes	s.d. (1992) ¹⁰	6ª série	IBEP
65.	Aprenda português: comunicação e expressão	Francisco Lê, Márcia Moraes & Mário César Moraes	s.d. (1992)	8ª série	IBEP
66.	ALP: análise, linguagem e pensamento	Maria Fernandes Cocco & Marco Antonio Hailer	1993	5ª série	FTD

¹⁰ Quando o livro não apresentar registro de publicação ou por razões outras nós não o obtivemos, registraremos entre parênteses, quando tivermos o dado, o ano que a biblioteca em que o consultamos tiver feito esse registro (normalmente é colocado ou uma ficha anexa ao livro, indicando a data de chegada da obra àquela instituição).

67.	Linguagem e vida	Norma Goldstein Marinez Dias	1993	6ª série	Ática
68.	Aulas de redação	Maria Aparecida Negrinho	1993	7ª série	Ática
69.	A palavra é sua: língua portuguesa	Celso Pedro Luft & Maria Helena Correa	1993	8ª série	Scipione
70.	ALP: análise, linguagem e pensamento	Maria Fernandes Cócco & Marco Antonio Hailer	1994	6ª série	FTD
71.	Palavra chama palavra	Roberto Magalhães & Clodoaldo Meneguello Cardoso	1994	5ª série	Ed. do Brasil
72.	Falando a mesma língua: português	Givan Ferreira & Maria Aparecida Almeida	1994	7ª série	FTD
73.	Palavra chama palavra	Roberto Magalhães & Clodoaldo Meneguello Cardoso	1994	8ª série	Ed. do Brasil
74.	Português: linguagem & construção	Hildebrando Affonso de André	1994	8ª série	Moderna
75.	Português: linguagem e realidade	Roberto Melo Mesquita & Cloder Rivas Martos	1995	5ª série	Saraiva
76.	Palavra aberta	Isabel Cabral	1995	5ª série	Atual
77.	Português dinâmico: comunicação e expressão	Antônio de Siqueira e Silva & Rafael Bertolin	s.d. (1995)	5ª série	IBEP
78.	Escrevendo melhor: caligrafia, ortografia, modos e tempos verbais	Dileta Delmanto	1995	6ª série	Ática
79.	Português: palavras & idéias [sic]	José de Nicola & Ulisses Infante	1995	6ª série	Scipione
80.	Isto é comunicação	Alexandre Castello	s.d. (1995)	8ª série	IBEP
81.	Palavra & criação	Dirce Guedes de Azevedo	1996	5ª série	FTD
82.	Interação & transformação: língua portuguesa	Cleuza Vilas Boas Bourgogne & Lilian Santos Silva	1996	5ª série	Ed. do Brasil
83.	Palavra & criação	Dirce Guedes de Azevedo	1996	6ª série	FTD
84.	Português: leitura e expressão	Cristina M. Bassi e Márcia Leite	1996	6ª série	Atual
85.	Português: leitura e expressão	Cristina M. Bassi e Márcia Leite	1996	7ª série	Atual

86.	Português na escola	Leila Lauar Sarmiento	1996	7ª série	FTD
87.	A palavra é sua: língua portuguesa	Celso Pedro Luft & Maria Helena Correa	1996	7ª série	Scipione
88.	Palavra & criação	Dirce Guedes de Azevedo	1996	7ª série	FTD
89.	A palavra é sua: língua portuguesa	Celso Pedro Luft & Maria Helena Correa	1996	8ª série	Scipione
90.	Palavra & criação	Dirce Guedes de Azevedo	1996	8ª série	FTD
91.	Gramática	Elisabeth Griff Mariano	1996	1º grau	Moderna
92.	Linguagem viva	Clúdia Miranda & Maria Luiza Delage Rodrigues	1997	4ª série	Ática
93.	Linguagem nova	Carlos Emílio Faraco & Francisco Marto de Moura	1997	5ª série	Ática
94.	Português dinâmico: comunicação e expressão	Antônio de Siqueira e Silva & Rafael Bertolin	s.d. (1997)	6ª série	IBEP
95.	Português: linguagens	William Roberto Cereja & Thereza Analia Cochar Magalhães	1998	5ª série	Atual
96.	Lendo e interferindo	Anna Frascolla, Aracy S. Fé & Naura S. Paes	1998	5ª série	Moderna
97.	Atividades de comunicação em língua portuguesa	Hermínio G. Sargentim	s.d. (1998)	6ª série	IBEP
98.	Português: linguagens	William Roberto Cereja & Thereza Analia Cochar Magalhães	1998	8ª série	Atual
99.	Aulas de redação	Maria Aparecida Negrinho	1998	8ª série	Ática
100.	Atividades de comunicação em língua portuguesa	Hermínio G. Sargentim	s.d. (1998)	8ª série	IBEP
101.	Português dinâmico: comunicação e expressão	Antônio de Siqueira e Silva & Rafael Bertolin	s.d. (1998)	8ª série	IBEP
102.	Português: uma proposta para o letramento	Magda Soares	1999	1ª série	Moderna
103.	Português: uma proposta para o	Magda Soares	1999	2ª série	Moderna

	letramento				
104.	Português: uma proposta para o letramento	Magda Soares	1999	3ª série	Moderna
105.	Português: uma proposta para o letramento	Magda Soares	1999	4ª série	Moderna
106.	Olhe a língua: língua portuguesa	Ana Luiza Mrcondes Gacia & Maria Betânia Amoroso	1999	5ª série	FTD
107.	Olhe a língua: língua portuguesa	Ana Luiza Mrcondes Gacia & Maria Betânia Amoroso	1999	6ª série	FTD
108.	Linguagem nova	Carlos Emílio Faraco & Francisco Marto de Moura	1999	7ª série	Ática
109.	Palavras: texto gramática, redação	Hermínio G. Sargentim	s.d. (1999)	7ª série	IBEP
110.	Hora de comunicação	Domingos Paschoal Cegalla	1999	8ª série	Nacional
111.	Olhe a língua: língua portuguesa	Ana Luiza Mrcondes Gacia & Maria Betânia Amoroso	1999	8ª série	FTD
112.	Português dinâmico: comunicação e expressão	Antônio de Siqueira e Silva & Rafael Bertolin	s.d. (1999)	7ª série	IBEP
113.	Palavras: texto gramática, redação	Hermínio G. Sargentim	s.d. (1999)	8ª série	IBEP
114.	Linguagem Nova	Carlos Emílio Faraco & Francisco Marto de Moura	2000	7ª série	Ática
115.	Linguagem Nova	Carlos Emílio Faraco & Francisco Marto de Moura	2000	8ª série	Ática
116.	A palavra é sua: língua portuguesa	Maria Helena Correa & Celso Pedro Luft	2000	5ª série	Scipione
117.	A palavra é sua: língua portuguesa	Maria Helena Correa & Celso Pedro Luft	2000	6ª série	Scipione
118.	ALP novo: análise, linguagem e pensamento	Maria Fernandes Cocco & Marco Antonio Hailer	2000	5ª série	FTD
119.	Linguagem Nova	Carlos Emílio Faraco & Francisco Marto de Moura	2000	6ª série	Ática
120.	ALP novo: análise,	Maria Fernandes	2000	7ª série	FTD

	linguagem e pensamento	Cócco & Marco Antonio Hailer			
121.	Linguagem Nova	Carlos Emílio Faraco & Francisco Marto de Moura	2001	5ª série	Ática
122.	Linguagem Nova	Carlos Emílio Faraco & Francisco Marto de Moura	2001	7ª série	Ática
123.	Novo diálogo: língua portuguesa	Eliana Santos Beltrão, Maria Lúcio Velloso & Tereza Gordilho	2001	7ª série	FTD
124.	Português fundamental: gramática	Douglas Tufano	2001	1º grau	Moderna
125.	Ler, entender, criar: língua portuguesa	Maria das Graças Vieira & Regina Figueiredo	2002	5ª série	Ática
126.	Português: texto & voz	Lídio Tesoto	2002	5ª série	Editora do Brasil
127.	Português para todos	Ernani Terra e Floriana Toscano Cavallette	2002	5ª série	Scipione
128.	Português: leitura, produção, gramática	Leila Lauer Sarmento	2002	5ª série	Moderna
129.	Português para todos	Ernani Terra e Floriana Toscano Cavallette	2002	7ª série	Scipione
130.	Português: linguagens	William Roberto Cereja & Thereza Analia Cochar Magalhães	2002	5ª série	Atual
131.	Português: uma proposta para o letramento	Magda Soares	2002	6ª série	Moderna
132.	Português: uma proposta para o letramento	Magda Soares	2002	7ª série	Moderna
133.	Ler, entender, criar: língua portuguesa	Maria das Graças Vieira & Regina Figueiredo	2002	7ª série	Ática
134.	Linguagem Nova	Carlos Emílio Faraco & Francisco Marto de Moura	2002	7ª série	Ática
135.	Entre palavras	Mauro Ferreira do Patrocínio	2002	8ª série	FTD
136.	Linguagem Nova	Carlos Emílio Faraco & Francisco Marto de Moura	2002	8ª série	Ática
137.	Linguagem Nova	Carlos Emílio	2003	5ª série	Ática

		Faraco & Francisco Martinho de Moura			
138.	Linguagem Nova	Carlos Emílio Faraco & Francisco Martinho de Moura	2003	6ª série	Ática
139.	Linguagem Nova	Carlos Emílio Faraco & Francisco Martinho de Moura	2003	7ª série	Ática
140.	Língua portuguesa: linguagem e vivência	Antônio de Siqueira e Silva & Rafael Bertolin	s.d. (2003)	7ª série	IBEP
141.	Novo diálogo: língua portuguesa	Eliana Santos Beltrão & Tereza Gordilho	2004	6ª série	FTD
142.	Novo diálogo: língua portuguesa	Eliana Santos Beltrão & Tereza Gordilho	2004	7ª série	FTD
143.	Porta aberta: língua portuguesa	Isabella Carpaneda & Angiolina Bragança	2005	1ª série	FTD
144.	Porta aberta: língua portuguesa	Isabella Carpaneda & Angiolina Bragança	2005	4ª série	FTD
145.	Projeto Radix: português	Ernani Terra & Floriana Toscano Cavalleto	2005	5ª série	Scipione
146.	Português: idéias [sic] & linguagens	Dileta Delmanto & Maria da Conceição Castro	2005	7ª série	Saraiva
147.	Novo Eu gosto: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história e geografia	Célia Passos & Zeneide Silva	2006	1º ano	IBEP
148.	Porta aberta: letramento e alfabetização linguística	Isabella Carpaneda & Angiolina Bragança	2006	2º ano	FTD
149.	Linguagens em sintonia: língua portuguesa	Branca Granatic & Vera Marta de Almeida	2006	5ª série/ 6º ano	Scipione
150.	Aprender juntos: português	Adson Vasconcelos	2006	5º ano	Edições SM
151.	Português: projeto educação para o século XXI	Carla Yared, Thais Barbosa & Maris Leite	2006	5ª série	Escala Educativa
152.	Português: idéias [sic] & linguagens	Dileta Delmanto & Maria da Conceição Castro	2006	5ª série	Saraiva
153.	Tudo é linguagem	Ana Borgatto,	2006	5ª série	Ática

		Terezinha Bertin e Vera Marchezi			
154.	Português: leitura, produção, gramática	Leila Lauar Sarmiento	2006	7ª série	Moderna
155.	Tudo é linguagem	Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi	2006	7ª série	Ática
156.	Português para todos	Ernani Terra & Floriana Toscano Cavallette	2006	8ª série	Scipione
157.	Sucesso sistema de ensino: gramática	Newton Avelar Coimbra	2006	1º grau	Construir
158.	A aventura da linguagem	Luiz Carlos Travaglia, Silvana Costa & Zélia Almeida	2007	1ª série	Dimensão
159.	Trajetórias da palavra: língua portuguesa	Celina Diaféria & Mayara Pinto	2008	6º ano	Scipione
160.	Diálogo: língua portuguesa	Eliana Santos Beltrão & Tereza S. Gordilho	2009	6º ano	FTD
161.	Diálogo: língua portuguesa	Eliana Santos Beltrão & Tereza S. Gordilho	2009	7º ano	FTD
162.	Para viver juntos: português	Greta Marchetti, Heidi Strecker & Mirella L. Cleto	2011	9º ano	Edições SM
163.	Agora eu sei!: língua portuguesa	Maria Teresa & Maria Elisabete Armando Coelho	2012	1º ano	Scipione
164.	Agora eu sei!: língua portuguesa	Maria Teresa & Maria Elisabete Armando Coelho	2012	2º ano	Scipione
165.	Jornadas.port: língua portuguesa	Dileta Delmanto & Laiz B. de Carvalho	2012	6º ano	Saraiva
166.	Jornadas.port: língua portuguesa	Dileta Delmanto & Laiz B. de Carvalho	2012	7º ano	Saraiva
167.	Projeto Buriti: português	Obra concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna (sem autoria discriminada)	2013	2º ano	Moderna
168.	Projeto Buriti: português	Obra concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna	2013	3º ano	Moderna

		(sem autoria discriminada)			
169.	Projeto Buriti: português	Obra concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna (sem autoria discriminada)	2013	4º ano	Moderna
170.	Projeto Buriti: português	Obra concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna (sem autoria discriminada)	2013	5º ano	Moderna
171.	Projeto Ápis: língua portuguesa	Ana Trinconi, Terezinha Bertin & Vera Marchezi	2014	3º ano	Ática
172.	Projeto ápis: língua portuguesa	Ana Trinconi, Terezinha Bertin & Vera Marchezi	2014	4º ano	Ática
173.	Projeto Ápis: língua portuguesa	Ana Trinconi, Terezinha Bertin & Vera Marchezi	2014	5º ano	Ática
174.	Gramática: teoria e atividades	Maria Aparecida Paschoalin & Neuza Terezinha Spadoto	2014	1º grau	FTD
175.	Português: linguagens	William Roberto Cereja & Thereza Analia Cochar Magalhães	2014	1º ano	Atual
176.	Português: linguagens	William Roberto Cereja & Thereza Analia Cochar Magalhães	2014	4º ano	Atual
177.	Português: linguagens	William Roberto Cereja & Thereza Analia Cochar Magalhães	2014	5º ano	Atual
178.	Português: linguagens	William Roberto Cereja & Thereza Analia Cochar Magalhães	s.d. (2014)	8º ano	Atual
179.	Português: linguagens	William Roberto Cereja & Thereza Analia Cochar Magalhães	2014	9º ano	Atual
180.	A aventura do saber: língua portuguesa	Wilma Lima	2015	1º ano	Leya
181.	A aventura do saber:	Wilma Lima	2015	2º ano	Leya

	língua portuguesa				
182.	Ligados.com: língua portuguesa	Angélica Prado e Cristina Hülle	2015	2º ano	Saraiva
183.	Descobrimo a gramática	Gilio Giacomozzi, Gildete Valério & Geonice Valério	2015	2º ano	FTD
184.	Ligados.com: língua portuguesa	Angélica Prado e Cristina Hülle	2015	3º ano	Saraiva
185.	A aventura do saber: língua portuguesa	Wilma Lima	2015	3º ano	Leya
186.	Descobrimo a gramática	Gilio Giacomozzi, Gildete Valério & Geonice Valério	2015	3º ano	FTD
187.	A aventura do saber: língua portuguesa	Wilma Lima	2015	4º ano	Leya
188.	Descobrimo a gramática	Gilio Giacomozzi, Gildete Valério & Geonice Valério	2015	4º ano	FTD
189.	Descobrimo a gramática	Gilio Giacomozzi, Gildete Valério & Geonice Valério	2015	5º ano	FTD
190.	Presente: língua portuguesa	Débora Vaz, Elody Nunes Moraes & Rosângela Veliago	2015	5º ano	Moderna
191.	A aventura do saber: língua portuguesa	Wilma Lima	2015	5º ano	Leya
192.	Português: linguagens	William Roberto Cereja & Thereza Analia Cochar Magalhães	2015	6º ano	Saraiva
193.	Nos dias de hoje: português	Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura & Campopiano	2015	6º ano	Leya
194.	Projeto Teláris: língua portuguesa	Ana Trinconi, Terezinha Bertin & Vera Marchezi	2015	6º ano	Ática
195.	Projeto Teláris: língua portuguesa	Ana Trinconi, Terezinha Bertin & Vera Marchezi	2015	7º ano	Ática
196.	Português: linguagens	William Roberto Cereja & Thereza Analia Cochar Magalhães	2015	7º ano	Saraiva
197.	Projeto Teláris: língua portuguesa	Ana Trinconi, Terezinha Bertin & Vera Marchezi	2015	8º ano	Ática
198.	Textos & linguagens	Márcia de Benedetto Aguiar Simões & Maria	s.d. (2015)	8ª série	Escala

		Inês Candido dos Santos			
199.	Nos dias de hoje: português	Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura & Campopiano	2015	9º ano	Leya
200.	Projeto teláris: língua portuguesa	Ana Trinconi, Terezinha Bertin & Vera Marchezi	2015	9º ano	Ática
201.	Tecendo linguagens	Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli, Cícero de Oliveira & Lucy Aparecida Melo Araújo	2015	9º ano	IBEP
202.	Língua portuguesa: diálogo entre gêneros	Eliana Lúcia Santos Beltrão & Tereza Cristina Santos Gordilho	2016	6º ano	FTD
203.	Língua portuguesa: diálogo entre gêneros	Eliana Lúcia Santos Beltrão & Tereza Cristina Santos Gordilho	2016	7º ano	FTD
204.	Língua portuguesa: diálogo entre gêneros	Eliana Lúcia Santos Beltrão & Tereza Cristina Santos Gordilho	2016	8º ano	FTD
205.	Língua portuguesa: diálogo entre gêneros	Eliana Lúcia Santos Beltrão & Tereza Cristina Santos Gordilho	2016	9º ano	FTD
206.	Jornadas.port: língua portuguesa	Dileta Delmanto & Laiz B. de Carvalho	2016	6º ano	Saraiva
207.	Jornadas.port: língua portuguesa	Dileta Delmanto & Laiz B. de Carvalho	2016	7º ano	Saraiva
208.	Jornadas.port: língua portuguesa	Dileta Delmanto & Laiz B. de Carvalho	2016	8º ano	Saraiva
209.	Jornadas.port: língua portuguesa	Dileta Delmanto & Laiz B. de Carvalho	2016	9º ano	Saraiva

APÊNDICE B

QUADRO 2 – LIVROS DIDÁTICOS INVESTIGADOS – COM A PRESENÇA DE POEMAS DE *OU ISTO OU AQUILO*, DE CECÍLIA MEIRELES

Nº	TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	SÉRIE /ANO/ GRAU	EDITORA	POEMAS
1.	Português através de textos	Magda Soares Guimarães	1969	2ª série	Bernardo Alves	Ou isto ou aquilo
2.	Vamos ler, ouvir, falar e escrever: expressão e comunicação em língua portuguesa	Francisco de Assis Maranhão	1975	5ª série	IBEP	O último andar
3.	Comunicação: atividades de linguagem	Reinaldo Mathias Ferreira	1977	5ª série	Ática	A égua e a água
4.	Estudos da linguagem	Lydia Bechara, Kátia Bastos Machado & Jeanete Beauchamp	1979	8ª série	Moderna	Tanta tinta
5.	Horizontes da comunicação e expressão	Neda Lian Branco Martins, Lafayette Megale & Floriano Tescaloro	1979	8ª série	FTD	Jogo de bola
6.	Português básico	Maria da Conceição Castro Souza	1986	5ª série	Saraiva	O cavalinho branco
7.	Aulas de comunicação de língua portuguesa	Luiz Antônio	1986	6ª série	Ática	A chácara do Chico Bolacha
8.	Curso moderno de língua portuguesa	Douglas Tufano	1987	5ª série	Moderna	Bolhas
9.	Português: uma língua brasileira	Ignez de Carvalho Machado	1989	5ª série	Scipione	Ou isto ou aquilo

10.	Montagem e desmontagem de textos	Hermínio G. Sargentim	s.d. (1989)	6ª série	IBEP	O último andar
11.	Ponto e contraponto: português	Márcia Regina C. Vieira & Suely Aparecida Amaral	1990	5ª série	Ed. do Brasil	Jogo de bola
12.	Português de todo dia	Luís Agostinho Cadore	1990	6ª série	Ática	A língua do nhem
13.	Português através de textos	Magda Soares	1990	6ª série	Moderna	O menino azul
14.	Português através de textos	Magda Soares	1990	7ª série	Moderna	Enchente; Rio na sombra
15.	Aulas de português	Luiz Antônio Ferreira	1991	5ª série	Ática	[Uma] palmada bem dada; A chácara do Chico Bolacha
16.	Aulas de português	Luiz Antônio Ferreira	1991	6ª série	Ática	O cavaleiro branco
17.	A palavra é sua: língua portuguesa	Maria Helena Correa & Celso Pedro Luft	1993	5ª série	Scipione	O eco
18.	A palavra é sua: língua portuguesa	Maria Helena Correa & Celso Pedro Luft	1993	6ª série	Scipione	Procissão de pelúcia; O eco
19.	Português: linguagem & construção	Hildebrando Affonso de André	1994	5ª série	Moderna	O último andar
20.	Oficina de textos: leitura e redação	Rosa Cuba Riche & Denize M. Souza	1996	5ª série	Saraiva	Rola na chuva
21.	Gramática de hoje	Ernani & Nicola	1997	5ª a 8ª série	Scipione	A língua do nhem
22.	Gramática essencial	José de Nicola & Ulisses Infante	1997	1º grau	Scipione	Pescaria
23.	Entre palavras	Mauro Ferreira do	1998	5ª série	FTD	Colar de Coralina

		Patrocínio				
24.	Português: linguagens	William Roberto Cereja & Thereza Analia Cochar Magalhães	1998	7ª série	Atual	Ou isto ou aquilo
25.	Gramática: texto, reflexão e uso	William Roberto Cereja & Thereza Analia Cochar Magalhães	1998	1º grau	Atual	Ou isto ou aquilo
26.	ALP novo: análise, linguagem e pensamento	Maria Fernandes Cocco & Marco Antonio Hailer	2000	6ª série	FTD	Ou isto ou aquilo
27.	Descobrimos a gramática	Gilio Giacomozzi, Gildete Valério & Cláudia Reda Fraga	2000	1º grau	FTD	Procissão de pelúcia
28.	Português: uma proposta para o letramento	Magda Soares	2002	5ª série	Moderna	O chão e o pão
29.	Gramática pedagógica	Roberto Melo Mesquita & Cloder Rivas Matos	2002	1º grau	Saraiva	As duas velhinhas
30.	Novo Eu gosto: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história e geografia	Célia Passos & Zeneide Silva	2006	1ª série/ 2º ano	IBEP	A língua do nhem
31.	Trajetórias da palavra: língua portuguesa	Celina Diaféria & Mayra Pinto	2008	9º ano	Scipione	O menino azul

APÊNDICE C

QUADRO 3 – POEMAS DE *OU ISTO OU AQUILO*, DE CECÍLIA MEIRELES, ENCONTRADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS INVESTIGADOS

Nº	POEMAS	RECORRÊNCIA
1.	Ou isto ou aquilo	5 vezes
2.	O último andar	3 vezes
3.	A língua do nhem	3 vezes
4.	Jogo de bola	2 vezes
5.	O eco	2 vezes
6.	Procissão de pelúcia	2 vezes
7.	A chácara do Chico Bolacha	2 vezes
8.	O menino azul	2 vezes
9.	O cavaleiro branco	2 vezes
10.	A égua e a água	1 vez
11.	Tanta tinta	1 vez
12.	Bolhas	1 vez
13.	Enchente	1 vez
14.	Rio na sombra	1 vez
15.	[Uma] palmada bem dada	1 vez
16.	Rola na chuva	1 vez
17.	Pescaria	1 vez
18.	Colar de Coralina	1 vez
19.	O chão e o pão	1 vez
20.	As duas velhinhas	1 vez

ANEXOS

ANEXO I

POEMA “OU ISTO OU AQUILO”, DE CECÍLIA MEIRELES



Fonte: MEIRELES (2012)

ANEXO II

POEMA “O ÚLTIMO ANDAR”, DE CECÍLIA MEIRELES



Fonte: MEIRELES (2012)

ANEXO III

POEMA “A LÍNGUA DO NHEM”, DE CECÍLIA MEIRELES



Fonte: MEIRELES (2012)