

## FIOS CECILIANOS NO ENSINO DE POESIA

### *CECILIANOS THREADS IN POETRY TEACHING*

Raquel Sousa da Silva  
Universidade Federal de Campina Grande  
raquelsousadasilva02@gmail.com

Renata Junqueira de Souza  0000-0003-2227-2544  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Presidente Prudente  
recellij@gmail.com

*Recebido em 31 de julho de 2021*

*Aceito em 13 de novembro de 2021*

**Resumo:** As possibilidades de trabalho que envolvem a poesia em sala de aula são desmedidas, por isso não se pode restringir o poema a modelos ou a práticas estigmatizadas no ambiente escolar. Nesse sentido, o objetivo desta discussão foi contribuir com a formação leitora e humana dos alunos, bem como com os estudos acerca do ensino de poesia. Centralizamos neste artigo parte da produção infantil de Cecília Meireles (1901-1964), com algumas considerações de sua poética e com o relato da recepção de alguns de seus poemas. As práticas de abordagem da poesia cecilianas no ambiente escolar serão apresentadas a partir da análise da leitura de quatro poemas de *Ou isto ou aquilo* (1964), escrito pela mesma autora e ilustrado por Odilon Moraes na edição que tivemos acesso (2012), e foram realizadas com uma turma do quinto ano de uma escola pública do interior de São Paulo-SP. Alguns autores foram essenciais para embasar nossas considerações, como Averbuck (1993), Trevizan (2002), Alves (2018), Jauss (1994), Solé (1998) e Giroto e Souza (2010) – com destaque para essas últimas autoras no que diz respeito à metodologia de ensino adotada, centralizando algumas estratégias de leitura. Os resultados apontam para a possibilidade de formar leitores pelo viés estético, considerando seus contextos e suas expectativas diante de uma obra poética.

**Palavras-chave:** Ensino de Poesia. Cecília Meireles. Estratégias de Leitura.

**Abstract:** The possibilities of work involving poetry in the classroom are huge, so the poem cannot be restricted to models or stigmatized practices in the school environment. In this sense, the objective of this discussion was to contribute to the reading and human formation of students, as well as to studies on the teaching of poetry. In this article, we center part of the children's production of Cecília Meireles (1901-1964), with some considerations of her poetics and with the account of the reception of some of her poems. The practices of approaching Cecilia's poetry in the school environment will be presented from the analysis of the reading of four poems from *Ou isto ou aquilo* (1964), written by the same author and illustrated by Odilon Moraes in the edition we had access to (2012), and they were carried out with a fifth grade class from a public school in the interior of São Paulo-SP. Some authors were essential to support our considerations, such as Averbuck (1993), Trevizan (2002), Alves (2018), Jauss (1994), Solé (1998) and Giroto and Souza (2010) – with emphasis on the latter authors in what it concerns the adopted teaching methodology, centralizing some reading strategies. The results point to the possibility of educating readers through an aesthetic perspective, considering their contexts and their expectations regarding a poetic work.

**Keywords:** Poetry Teaching. Cecília Meireles. Strategies of Reading.

## Primeiras considerações

As discussões acerca do ensino de literatura, especificamente da poesia, trazem à tona algumas problemáticas ainda recorrentes na escola. Alguns empecilhos tendem a não alcançar com eficiência a natureza estética que a arte literária requer, como utilizá-la como pretexto para fins outros que não seja a atribuição de sentidos ao texto literário e, assim, deturpando uma das principais funções de um objeto artístico, que é ofertar ao leitor a possibilidade de fruição diante do objeto artístico. Entretanto, à contramão disso, acreditamos ser possível alcançar mais proximidade dos alunos com a poesia, de modo que seus sentidos não sejam reduzidos a um pragmatismo preponderante nas práticas escolares.

Os textos poéticos contribuem para formação leitora e humana dos indivíduos, viabilizando a experiência de sensações variadas – alegria, melancolia, saudade, amor, compaixão, dor, luto, medo, surpresa, esperança etc. – por meio da linguagem artisticamente elaborada. Os efeitos mencionados são inerentes a todo indivíduo e, quando despertadas a partir da literatura, podem permitir que a realidade seja vislumbrada e compreendida a partir de elementos que somente a fantasia é capaz de alcançar.

É necessário ressaltar que, nesse processo, a possibilidade de atribuir sentidos variados à poesia indica que os leitores podem estabelecer relações das mais diversas naturezas com o que leem. Desse modo, há também a chance de cada sujeito ressignificar de modo particular o que pensa ou sente diante dos textos. Destacamos, ainda, que quanto mais esteticamente válida, mais as obras artísticas permitem refletir sobre elas e sobre o mundo em geral, dentro e além do universo escolar.

Nessa direção, o propusemos como objetivo desta discussão contribuir com a formação leitora e humana dos alunos, bem como com os estudos acerca do ensino de poesia. Para isso, centralizamos neste artigo parte da produção infantil de Cecília Meireles (1901-1964), com algumas considerações de sua poética e com o relato da recepção de parte de alguns de seus poemas, voltando sempre a abordagem de ensino ao caráter estético e interativo que a poesia cecilianiana é capaz de proporcionar.

Para tanto, três elementos foram centrais: 1) um breve norteamento do ensino de poesia às atuais perspectivas de abordagem leitora; 2) algumas considerações acerca da obra poética e de discussões sobre a autora que é central neste estudo: Cecília Meireles (1901-1964); 3) a recepção em sala de aula de quatro poemas do *Ou isto ou aquilo* (2012), obra-prima desta poetisa para o público infantil, a qual foi ilustrada, na edição em questão, por Odilon Moraes. Ressaltamos que as discussões trazidas neste artigo advêm de uma pesquisa maior: uma dissertação de mestrado em que os sujeitos da investigação foram alunos do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo-SP. Portanto, trazemos aqui apenas um fio de todo um novelo de práticas e de teorias abordadas na pesquisa mencionada.

## 1 Algumas direções do ensino de poesia

Muitos são os desafios pelos quais passam a poesia na escola, desde a sua pouca existência, os equívocos nas conduções metodológicas que norteiam o trabalho do professor às tentativas de resistência desse gênero literário, frente a tantas outras áreas que circundam o ambiente escolar. Não é incomum perceber o quanto as artes, de maneira geral, são consideradas inferiores em relação a outros componentes curriculares e seus respectivos conteúdos.

Sabemos que há um discurso comum para dizer que desde muito cedo o campo da leitura é importante na formação dos alunos, entretanto, sabemos que as aulas destinadas propriamente para isso são pouco valorizadas. Em relação ao universo da leitura literária, isso acontece de maneira ainda mais preocupante, pois pesquisas (cf. LAJOLO, 1993; 2009) comprovam o quanto o texto literário é utilizado como pretexto para o ensino de conteúdos que não fazem parte da natureza artística que exige a literatura. Nessa seara, o texto poético é um gênero literário em situação ainda mais vulnerável.

O que tem ocorrido, na realidade do ensino básico, é a marginalização da poesia. Sente-se, portanto, a premente necessidade de se conquistar, hoje, entre as nossas crianças, um espaço de reconhecimento e de apreciação do material artístico. O despreparo do professor das primeiras séries escolares justifica vários equívocos acerca da literariedade (TREVIZAN, 2002, p. 12).

Com base no apontamento da pesquisadora mencionada, reforçamos o fato da poesia ser escamoteada no ambiente escolar, tanto no que diz respeito ao seu espaço quanto em relação à mediação de sua leitura. Sabendo, então, que uma das vias para as crianças e os adolescentes terem acesso aos modos de olhar para o texto poético é por meio da mediação do professor. Muitas inadequações não são tão simples de solucionar, pois as problemáticas já apontadas são históricas e as formações de professores ainda estão arraigadas de práticas tradicionais, que não priorizam a busca pela significação do texto poético a partir da vivência dos alunos, por exemplo.

Sabendo das problemáticas já identificadas, os desafios do trabalho docente para conduzir um texto poético são muitos, pois se o professor já não tem um repertório leitor satisfatório desde a graduação e não procurar mudar essa realidade por conta própria, torna ainda mais comprometido o ensino de poesia. Além disso, se não houver ao longo de sua formação, inicial e/ou continuada, uma construção adequada de conhecimento sobre as particularidades da poesia, bem como de procedimentos metodológicos para mediá-la em sala de aula, os resultados de sua atuação ficam insatisfatórios. Outro fator é o material didático ao qual ele recorre, que na maioria das vezes são os livros didáticos, que apresentam perspectivas alheias à formação dos alunos pelo viés estético do texto literário e o utiliza como pretexto para outros objetivos.

Os pontos que elencamos até aqui não contribuem para a educação leitora dos alunos com vistas a um olhar estético para a poesia, logo, além do fato da poesia ser pouco valorizada na escola, conforme aponta Trevizan (2002), há o agravante de que, quando ela se encontra nesse ambiente, é trabalhada equivocadamente. Nesse sentido, carece um olhar dos profissionais da área da educação e das políticas públicas um olhar mais atento à formação docente, pois o ensino da leitura – do texto poético, neste caso – deveria desde cedo ter um preparo qualitativo dos formadores de leitores, afinal, os professores só agem da forma que o fazem, respeitando seus devidos acertos, porque podem não ter aprendido de uma maneira mais condizente com a necessidade do público a mediação a leitura em sala de aula.

O atendimento a condições para a condução do trabalho com o texto poético na escola poderia auxiliar na redução dessas problemáticas que envolvem a mediação leitora. Posteriormente, apontaremos com mais detalhes algumas dessas condições, mas vale adiantar que no histórico do ensino de poesia na escola brasileira por muito tempo perdurou – e ainda perdura, em muitos casos – práticas que não consideram a natureza

estética do objeto artístico. Desse modo, a falta de cuidado em relação à leitura do texto poético em sala de aula ainda preocupa, pois parece estar esquecido o fato de que

Ler a poesia é ler, e tudo o que é dito da leitura em geral vale, evidentemente, para a leitura da poesia. A diferença essencial é que o texto poético não é um texto como os outros, e as diferenças existentes entre os textos poéticos e os outros textos não são diferenças normais, mas diferenças de natureza. A poesia é um discurso que mostra, de alguma maneira, o trabalho com a linguagem sobre si mesma. [...] Na verdade, não é a existência ou não de rimas que, de ritmo ou de uma certa cadência que assegura ao texto sua natureza “poética”, mas ao nível de sua organização global, de seu universo e de sua relação com o leitor (AVERBUCK, 1993, p. 69).

Apontadas essas questões, é importante questionar hábitos escolares que ao invés de aproximar e de formar leitores para as significações do texto, tentam maquinar o ato da leitura de modo que a natureza artística da obra não é o mais importante. Em outras palavras, não se pode almejar que a aproximação de textos poéticos se dê apenas pela apresentação da composição do gênero, por exemplo, sem uma perspectiva reflexiva dessa ação, mostrando que a forma de construção da linguagem poética é também um modo de informar, de construir, de gerar sentidos. Conforme apontado por Averbuck (1993), a situação da leitura poética envolve uma questão muito mais complexa e profunda: o estado de poesia do texto, que não deve ser tratado de forma superficial, não pode ter sua natureza artística esquecida no momento da mediação leitora.

Um outro aspecto que diz respeito à literatura e ao seu ensino de forma problemática, pensando na especificidade do texto poético, é o ainda recorrente hábito de querer fazer da poesia um objeto para moralizar crianças e jovens conforme o que o texto diz. Assim, não basta que a seleção poética seja estabelecida com critérios estéticos pelo professor – fator importante, mas insuficiente se as práticas pedagógicas, especialmente as que são sugeridas pelos manuais didáticos, ainda caminham à contramão da formação de leitores autônomos sobre os textos, os seus contextos e as possíveis significações que lhes geram. Afinal, conforme aponta José Hélder Pinheiro Alves (2018, p. 15), “Não podemos cair no didatismo emburrecedor e no moralismo que sobrepõe à qualidade estética determinados valores. É necessário muito cuidado ao material que chega ao aluno através do livro didático”.

Os estudos do ensino de poesia revelam, portanto, que muito ainda precisamos avançar em relação aos modos de olhar para o poema. Ferramentas para isso devem partir desde a formação docente enquanto um conjunto de apresentação de teorias, de críticas e de pesquisas que revelem práticas exitosas na constituição de sujeitos leitores, mas essencialmente deve ter a marca de um professor consciente de seu papel formador de sujeitos sensíveis para o texto e para o mundo. Sob essa ótica, é importante que, enquanto mediador de uma leitura que precisa ser emancipatória, que ultrapassa as barreiras do pragmatismo escolar e que em consequência forma sujeitos críticos, o profissional da docência busque sempre uma renovação diante do público, que é dinâmico, subjetivo, idealizador e carente de práticas leitoras que conduzam às significações e às percepções do objeto artístico.

Por fim, diante de algumas problemáticas apresentadas até aqui sobre o ensino de poesia de forma geral nos sistemas e nas redes de ensino nacionais, apresentamos a realidade local dos sujeitos que constituíram o nosso estudo, de modo a compartilhar suas expectativas acerca da obra e da poetisa Cecília Meireles. Mesmo sabendo do fato

de que cada escola, cada público tem suas particularidades, acreditamos ter sido importante o levantamento dessas considerações iniciais acerca dos passos pelos quais têm passado a o ensino de poesia nas últimas décadas. Com isso, é válido apontar que, mesmo havendo equívocos pontuais no trato com o texto poético na escola, as possíveis questões que levam a essa situação são de natureza complexa, arraigada de estigmas históricos, mas que o movimento de resistência para isso é necessário e possível, conforme mostram os relatos das práticas executadas ao longo desta pesquisa.

### 1.1 Em vias das expectativas dos alunos

Na tentativa de conhecermos mais detidamente o perfil dos alunos – a saber: uma turma do quinto ano de uma escola pública do interior de São Paulo-SP – para planejarmos as intervenções e com o intuito de seguir o percurso metodológico de ensino proposto por Girotto e Souza (2010), em que as Estratégias de Leitura são um instrumento para tal, seguimos alguns procedimentos de condução dos textos literários. As autoras mencionadas apontam que no processo de compreensão leitora é fundamental que quatro condições sejam atendidas: 1. O conhecimento prévio do leitor, que diz respeito às suas vivências, às leituras de texto e de mundo; 2. O conhecimento das características do texto lido, logo, saber os componentes do poema e as especificidades da sua estrutura e da sua linguagem são importantes; 3. O conhecimento do contexto da obra lida, o qual envolve saber sobre o autor e sobre o momento histórico da produção textual, a fim de encontrar elo entre o momento da recepção; 4. O conhecimento de procedimentos leitores, em que as estratégias de leitura são os meios para isso, importando, na perspectiva adotada, a consciência individual do processo do pensar enquanto se atribui sentido a algo.

Nesse sentido, buscamos iniciar o diagnóstico atendendo à primeira condição de compreensão leitora: conhecendo o que os alunos sabiam previamente acerca do universo poético. Assim, a primeira questão do diagnóstico consistia em um gráfico organizador com três colunas, onde respectivamente os alunos precisariam indicar o que sabiam, o que queriam saber e o que aprenderam sobre poesia – com a ressalva de que a última coluna só fosse preenchida após as aulas interventivas, visto que sua natureza trata de um saber posterior às nossas propostas.

É válido salientar que mesmo que procurarmos saber dos alunos seus conhecimentos *sobre* poesia, o intuito não foi restringi-los a isso, pois a formação leitora deve ultrapassar o campo da compreensão do gênero e das suas especificidades, entretanto, é uma etapa necessária para que se possa apreender sentidos do texto. Assim, importou também perceber qual o nível de compreensão e de sensibilidade dos alunos diante dos poemas apresentados e as respectivas questões que trataram da busca pelos possíveis sentidos pertinentes a eles.

No que diz respeito à primeira coluna da primeira questão do diagnóstico que elaboramos, em que buscamos saber *o que os alunos sabiam sobre poesia*, algumas respostas deles caminharam em direção ao viés estrutural e formal do texto poético, como ao dizerem que “A poesia é um texto com rimas” (*aluna A<sup>1</sup>*); “É um texto que não chega no fim da linha” (*aluno F*); “Tem verbos (*aluna P*)”; “Poesia tem muitas estrofes” (*aluno Q*). Em contrapartida, também houve respostas que suscitaram o viés mais expressivo/sensível do poema, como ao informarem que “Pra mim poesia é ler com

---

<sup>1</sup> Por questões de preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa, substituímos os nomes dos alunos pelas letras do alfabeto.

felicidade” (*aluna A*); “Que faz a gente pensar na vida” (*aluna D*); “Pode expressar sentimento” (*aluno G*); “É refletir” (*aluno K*); “Tem a expressão de sentimentos, amor ou dor” (*aluna O*); “Poesia é tudo, é o amor e a esperança” (*aluno R*); “Ela mostra um sentimento” (*aluno U*).

A partir dos exemplos apresentados, notamos um conhecimento dos estudantes acerca da natureza estrutural e formal do poema, em que a maioria deles só se restringiu ao fato desse gênero apresentar rimas, enquanto sabemos que há outros elementos em sua composição. Mesmo que tenha havido menção a verbos, não houve clareza em relação a isso e não houve referência às especificidades da linguagem poética. No que concerne às expressões que a poesia suscita, as respostas foram mais satisfatórias, mas sabemos que a poesia pode expressar muito mais do que mencionado. Nesse sentido, as primeiras aulas de intervenção tiveram o objetivo de buscar significação do texto com os alunos à medida que a leitura dos poemas de Cecília Meireles era realizada.

Em relação à segunda coluna da mesma questão, em que buscamos saber *o que os alunos queriam aprender sobre poesia*, as respostas foram mais empolgantes. Algumas mais representativas disseram: “Eu quero aprender os sentidos da poesia” (*aluna A*); “Sobre poetas e poetisas” (*aluna D*); “Eu quero aprender como se escreve uma poesia com todos os detalhes” (*aluno E*); “Ler mais” (*aluno G*); “A vida dos poetas que já faleceram” (*aluna J*); “Os melhores autores de poesia da história” (*aluno K*); “Eu gostaria de aprender a escrever um poema direito” (*aluna M*); “A refletir a poesia” (*aluna O*); “Queria aprender mais sobre a licença poética” (*aluna P*); “Sobre o que fala a poesia” (*aluna S*). Com isso, percebemos o quanto os alunos tinham expectativas positivas em relação à poesia, logo, as atividades que preparamos e as mediações leitoras que fizemos dos textos poéticos procuraram atender o que eles esperavam, com a intenção de também expandir os conhecimentos e as experiências que eles esperavam alcançar.

## 2 O olhar da crítica para a poesia infantil de Cecília Meireles

No cenário da literatura brasileira, a poetisa Cecília Meireles (1901-1964) é reconhecida pelo elevado caráter artístico em suas composições literárias e pelas suas valiosas contribuições no meio educacional. Nelly Novaes 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* – centralizando três poemas dela –, lançada inicialmente em 1964.

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 advinda 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 como mais próximo de seu público, permanecemos justificando a escolha por estudarmos parte da obra desta autora, que teve reconhecidamente uma produção poética esteticamente válida.

Ainda com 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 (2011) 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 Norma Sandra de Almeida 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, ressaltamos a escolha por estudarmos Cecília Meireles e sua obra: a sua latente preocupação com a formação do leitor, revelando, ao construir uma escrita literária com fins estéticos, que ele deveria ser levado em conta no processo da leitura. Paralelamente a isso, destacamos que Lúcia Pimentel Goés (1991, p. 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 alçando 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 ao 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 se fazia poucas críticas ao universo infantil no que diz respeito à literatura destinada a ele, problema que, como sabemos, 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,

pode ser descrito 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, assim 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 tiveram sua relevância no campo literário; mas, em detrimento deles, damos mais voz a esta poetisa por considerarmos seus trabalhos com a educação e com a poesia 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 o que trata *Problemas da literatura infantil* (1984), assim como *Ou isto ou aquilo* (2012). Tomamos a decisão de estabelecer um caminho a partir de sua obra teórica 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 suporte como o livro de Cecília Meireles. Em síntese, essa obra chega ao leitor sustentada em discussões sobre como a leitura infantil era tratada à época (vale refletirmos se do mesmo modo 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 esse motivo, 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 (cf. 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 tinha por finalidade três aspectos principais: moralidade, instrução e recreação (cf.

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 algumas situações, desse período, algumas obras conseguiram escapar do viés utilitário e chegar ao estado de arte literário, como é o caso de *Ou isto ou aquilo* (2012), escrito por Cecília Meireles e ilustrado por Odilon Moraes.

Nesse ponto percebemos como a autora já antecipava uma preocupação com o receptor da (sua) obra literária, alcançando outros patamares de 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 e tão pautada no moralismo, por exemplo. 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 em 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.

Volume inicialmente lançado em 1964, o *Ou isto ou aquilo* que conhecemos hoje 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 Luís Camargo (2012, p. 197), foram acrescidos trinta e seis poemas aos que constituíam a versão inicial, 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 destacam a importância dessa obra, tanto para a segunda metade do século XX quanto sua pertinência nos dias atuais.

Antes de publicar a obra que nos referimos anteriormente, Meireles já havia passado por um caminho no campo poético da literatura infantil, tendo outro título muito conhecido, *Criança meu amor* (1924). Todavia, conforme nos afirma Hercília Maria 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).

É importante destacar que o ano da publicação de *Criança meu amor* (1924) estava mais próximo do século XIX, logo, como já é conhecido, o início do século XX

ainda caminhava de acordo com os comportamentos do século anterior – ou seja, de caráter mais moralista e pedagógico. Nesse sentido, Camargo (2012, p. 196) prossegue afirmando que a visão de criança postulada nessa obra é anacrônica ao nosso tempo e aos interesses e necessidades de nosso contexto social e educacional.

## 2.1 O olhar mirim para a poesia infantil de Cecília Meireles

Sabendo que uma das condições de compreensão leitora é o conhecimento sobre o contexto da obra trabalhada e como nesta pesquisa centralizamos parte da poética infantil de Cecília Meireles, especialmente sua produção *Ou isto ou aquilo* (2012), planejamos o primeiro dia interventivo com uma aula para apresentar a poetisa em questão de modo “autobiográfico”<sup>2</sup>. Além de atendermos à condição exposta, também fomos ao encontro das expectativas dos alunos, que ansiavam saber mais sobre a poetisa. Sob essa ótica, é válido lembrar que uma das teorias que norteia este estudo é a Estética da Recepção e, sabendo disso, ela também considera o conhecimento acerca do contexto de produção e de recepção de uma obra. Assim,

O método da estética da recepção é imprescindível à compreensão da literatura pertencente ao passado remoto. Quando não se conhece o autor de uma obra, quando sua intenção não se encontra atestada, e sua relação com suas fontes e modelos só pode ser investigada indiretamente, a questão filológica acerca de como, “verdadeiramente”, se deve entender o texto – ou seja, de como entendê-lo “da perspectiva de sua época” – encontra resposta sobretudo destacando-o do pano de fundo daquelas obras que ele, explícita ou implicitamente, pressupunha serem do conhecimento do público seu contemporâneo (JAUSS, 1994, p. 35-36).

Diante dessa postura, então, e se tratando de uma escritora que não está mais viva, foi importante contextualizar para os alunos que no entorno de sua vida e consequentemente de sua produção artística havia particularidades, como educar crianças em uma perspectiva moralista, por exemplo, que diferem (ou deveria) dos dias atuais, mas que podem ajudar a compreender alguns de seus textos. O que seria inadequado fazer, em contrapartida, seria apenas restringir o conhecimento leitor a esse procedimento de apresentação de autor e obra, porque o biografismo é importante, mas não única via para se chegar à compreensão leitora.

Nessa aula, Cecília Meireles e pesquisadora eram uma só persona. A proposta foi de que, a partir da fala em primeira pessoa sobre a vida e a obra cecilianas, os alunos pudessem ter uma experiência de imersão acerca do que estava sendo apresentado. Com a técnica da dramatização, foram contados os fatos mais relevantes da personagem que estava à frente dos alunos, conforme mostraremos a seguir.

Feita esta exposição para situarmos o contexto em que viveu a poetisa a ser apresentada e discutida em sala de aula, a personagem de Cecília Meireles saiu de cena e novamente a pessoa da pesquisadora assume a aula. Conversamos um pouco sobre a biografia exposta aos alunos, a fim de saber se eles tinham entendido, se tinham

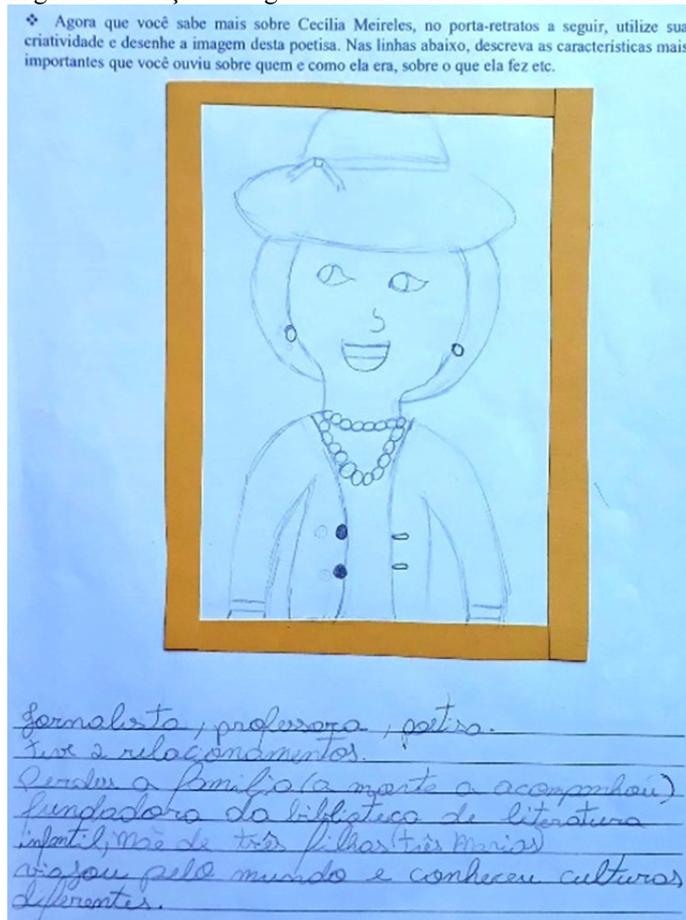
---

<sup>2</sup> O termo está grafado entre aspas porque o prefixo da palavra pressupõe que para isso seria a própria Cecília Meireles quem estivesse falando de si, mas quem exerceu tal papel foi a pesquisadora, figurativamente representando a poetisa estudada.

gostado, se tinham dúvidas, se queriam expor suas impressões acerca do que viram e ouviram etc.

Após esse momento, um tanto eufórico, entregamos uma folha para cada um acrescentar à pasta que já continha o material do diagnóstico. Em tal folha, lançamos a proposta para os alunos retratarem Cecília Meireles por meio de um desenho – explicamos que poderia ser uma espécie de caricatura – no porta-retratos elaborado e, nas linhas que o seguiam, elencassem por escrito as características da poetisa que ficaram mais marcantes para eles. Explicamos a eles que o objetivo de tal atividade era ter um registro em nossa pesquisa de como eles apreenderam as imagens mentais da autora que ali se apresentou, a fim de fixarem o conhecimento adquirido sobre ela e seu contexto sociocultural. Na figura a seguir, mostraremos um exemplo de uma das produções dos alunos.

**Figura 1** – Imagem e descrição de algumas características de Cecília Meireles da aluna D



Fonte: Registro da autora (2018).

Como podemos perceber, as produções, visual e verbal, da *aluna D* retratam a imagem da poetisa, apresentando uma riqueza de detalhes no desenho. A vestimenta e os acessórios simbolizam percepção e cuidado da aluna em representar Cecília Meireles o mais parecida possível do real que conseguia. Nesse aspecto, ressaltamos o fato da caracterização da personagem ter o máximo de fidelidade com a realidade, a fim de que para os alunos ficasse mais a imagem da poetisa do que da pesquisadora.

Também realçamos o fato de que o texto verbal produzido pela aluna aponta características relevantes na vida da autora em questão, mostrando seu grau de atenção e de percepção ao que foi exposto. Além do mais, as palavras de tal aluna foram

marcantes pela sensibilidade em perceber o estilo da linguagem que foi apresentada a vida e a obra de Cecília Meireles, pois quando ela escreve entre parênteses que “a morte a acompanhou”, provavelmente foi sensível em notar que quando a personagem falava de si, algumas vezes dizia que uma de suas maiores companheiras desde muito cedo era a morte.

### 3 Poemas cecilianos em sala de aula: “Jogo de bola” e “A bailarina”

Como objetivo principal para esse momento, estabelecemos ler e discutir com os alunos a poesia de Cecília Meireles por meio dos poemas “Jogo de bola” e “A bailarina” (cf. MEIRELES, 2012). Salientamos nossa concepção de leitura enquanto atribuição de sentidos ao texto e que esse momento é tão rico de conteúdo, sendo ele a própria leitura, quanto muitos outros que acontecem no espaço escolar. Na seara da leitura em geral como busca de sentidos por meio da compreensão, lembramos que Frank Smith (1999, p. 107) diz que “[...] a leitura é fazer perguntas ao texto escrito. E a leitura com compreensão se torna uma questão de obter respostas para as perguntas feitas”. Desse modo, é legítima nossa tentativa de busca por significação, mesmo em um texto de linguagem artística, como a poesia, em que inerentemente há uma grande carga de subjetividades.

De modo específico, propusemos apresentar aos alunos (ou retomar, aos que lembravam) alguns elementos internos e externos ao poema, como estrofe e verso; repetição e seus tipos – assonância e aliteração –, indicando que alguns desses elementos podem oferecer ritmo e cadência à sonoridade da construção poética. Assim, houve a possibilidade de mostrar, a partir da leitura e da reflexão dos poemas, que seus elementos formais não estão segregados dos possíveis sentidos do texto, bem como da chance de sensibilização com o objeto artístico. Cabe-nos dizer, então, que a fruição estética tem a possibilidade de ser proporcionada pela natureza intrínseca dos poemas, mas pode ser potencializada pela mediação docente, que com estratégias específicas e planejadas conduz a formação do leitor de modo sistemático e consciente do seu processo de aprendizagem.

Diante desses apontamentos, os elementos da poesia foram sinalizados à medida em que haviam ocorrências deles nos poemas. Essa foi a nossa tentativa de não cansar os alunos com uma listagem de conceitos sobre normas estruturais com fim em si mesmos – procedimento muito comum na tradição da poesia em sala de aula. Em relação ao poema “Jogo de bola”, por exemplo, Trevizan (2002, p. 17) atenta para o fato de um “[...] reconhecimento da relação intrínseca entre o plano informacional do poema e as operações formais ativadas, a funcionalidade da frequência distributiva dos fonemas vocálicos a/é/ó/u/, marcando a circularidade do movimento da bola”. Nessa direção, solicitamos uma leitura individual e silenciosa dos alunos, em seguida, fizemos uma leitura compartilhada do poema em questão, mostrando sua respectiva ilustração. Assim, nossa discussão caminhou tanto para o viés estético da linguagem quanto para o viés formal do texto, como quando destacamos as marcações das estrofes, dos versos e das repetições. Além do mais, explicamos a importância de sabermos desses elementos quando estamos discutindo uma leitura poética.

Para melhor ilustrarmos esta discussão, lembramos do exemplo em que quando demos destaque à ilustração do poema, perguntamos para os alunos o que viam na página, e disseram que viam O Raul e a Arabela (personagens de que o eu-lírico fala no poema). Questionamos as crianças por que elas diziam isso, e elas responderam que era porque estava no texto (verbal). Seguindo as incitações, perguntamos onde no texto elas

viam isso, até que o *aluno T* disse que a informação estava na última estrofe. Então perguntamos se todos reconheciam o que o colega falou e se conseguiam se localizar no texto para encontrar tal estrofe, e eles concordaram. Indagamos ainda o motivo deles saberem qual era a última estrofe, e o *aluno K* indicou que era porque se tratava de uma parte do poema, a última parte. Só depois dessa devolutiva, foi que reforçamos o fato de que estrofe é uma parte que divide o poema, assim, a informação foi dada pontualmente, a partir da necessidade de seu uso na leitura e discussão do texto, com reconhecimento de todos. Seguimos com as explanações do viés estético do texto, sem necessariamente precisarmos iniciar e terminar a leitura elencando o conceito de estrofe no vazio, sem necessidade de sua identificação no texto. De modo semelhante, foram as menções feitas aos versos do poema, em que os alunos não tiveram dificuldade em dizer/reconhecer que se tratava de cada linha do texto.

Além dos dois elementos formais discutidos no parágrafo anterior, também foi importante darmos destaque ao artifício da repetição, mostrando a possível função disso no poema apresentado. Indagamos aos alunos o que ao longo do texto era comum se repetir, e de múltiplas vozes ouvimos que eram as palavras “bola”, “bela”. Com isso, instigamos mais comentários dos alunos para que levantassem hipóteses sobre o motivo dessas repetições acontecerem, se eram casuais ou não, e eles afirmaram que não. Então, sugerimos que eles pensassem no ritmo da leitura e no movimento de uma bola, e o *aluno K* foi logo dizendo que parecia uma bola de basquete – tanto pela ilustração quanto pelo próprio ritmo de leitura. A *aluna O* também contribui dizendo que a repetição é importante porque gera rimas – o que nos faz supor que já é de seu conhecimento, e de outros alunos, o uso das rimas em composições poéticas.

Assim, a participação dos sujeitos foi/é imprescindível no processo de constituição leitora, pois evidenciamos que a forma de um texto sugere pistas à sensibilidade do leitor atento para os possíveis sentidos do texto. Desse modo, indicamos que trabalharmos os elementos formais contextualizadamente e com um propósito para além da estrutura conduz o leitor ao processo de pensar e as estratégias de leitura sinalizam a consciência desse pensar. O poema “Jogo de bola”, portanto, possui uma riqueza artística no conjunto de sua composição estética e formal, pois, como visto com o artifício da repetição, as crianças puderam elaborar possíveis sentidos para o texto. “Procedimentos estéticos como este confirmam que a poesia exige um estado ideal [de] participação do leitor, na identificação dos artifícios expressivos atualizados pelo sujeito da produção para veiculação de uma dada mensagem” (TREVIZAN, 2002, p. 17), seja de qual cunho for.

É válido sublinharmos que os elementos apontados advieram das falas dos próprios alunos, mesmo que houvesse a instigação da pesquisadora enquanto mediadora das leituras. Isso mostra quão necessária e importante é uma das estratégias metacognitivas de compreensão leitora que não centralizamos diretamente em nossas propostas, mas que inevitavelmente esteve sempre presente em nossas aulas: a ativação do conhecimento prévio. Afirmamos isso porque à medida em que os alunos estavam a par de alguns conhecimentos que envolveram os objetivos de nossas aulas, o percurso leitor para as possibilidades significativas do texto se potencializava. Afinal,

O conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados. Quando têm uma boa bagagem cultural sobre um tópico, são capazes de entender o texto. Mas quando sabem pouco sobre o assunto abordado ou desconhecem o formato do texto,

frequentemente, encontram dificuldades (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 66-67).

Nessa direção, mais uma vez justificamos e defendemos a importância de se trabalhar todos os âmbitos do texto. Conforme as autoras explanaram, a ativação do conhecimento prévio necessita que os sujeitos tenham um repertório sobre aquilo que está diante deles, e os elementos internos e externos ao poema estão envolvidos nesse pressuposto. Lembremos, por exemplo, das quatro condições de compreensão leitora que outrora discutimos, em que o conhecimento sobre o contexto do texto é essencial. Saber as especificidades do gênero, então, está nessa seara.

Para dar seguimento, para este tópico foi selecionada a experiência de leitura destes dois poemas, que foi realizada em um mesmo dia com a turma. apresentamos também o poema “A bailarina”, de Cecília Meireles. O procedimento leitor não foi diferente do que foi realizado com o poema anterior – primeiro sugerimos uma leitura silenciosa e individual e, em seguida, lemos compartilhadamente.

Para não sermos redundantes em relação aos elementos que propusemos para esta aula e que podem compor um poema – estrofe, verso e repetição –, cabe-nos abreviar a discussão neste momento, fazendo alguns comentários dos sentidos que esse texto suscitou aos alunos. Nosso diálogo foi guiado pela possibilidade de a “menina” que o eu-lírico faz menção ser uma sonhadora, possibilidade esta suscitada pela *aluna O*. Diante disso, algumas questões foram surgindo, como esse tipo de sonho ser aquele de quando estamos dormindo ou quando estamos acordados, indicando um desejo. Por esse viés, lembramos do que Trevisan (2002) aponta a respeito dessa produção poética:

O texto *A Bailarina* de Cecília Meireles coloca, com muita sensibilidade poética, toda a beleza da infância, falando, sobretudo, das condições significativas de SER MENINA, das possibilidades recriadoras do mundo mágico infantil, dos sonhos e fantasias... De fato, já a estrofe que inicia o poema e também a penúltima enfatizam o desejo de uma criança de ser “bailarina”, idéia, aliás, norteadora da construção total do texto, inserida, também, no título desta composição singular. De outro lado, as estrofes 2ª, 3ª e 4ª, elementos marcadores de uma outra forma de estruturação do poema, ressaltam, pela reiteração da expressão “não conhece” (nem dó, nem ré, nem mi, nem fá, nem lá, nem si) o contraste entre a realidade infantil e a do adulto, pautando a primeira pela prevalência do subjetivismo e a segunda pelo realismo exacerbado (TREVIZAN, 2002, p. 21, grifo da autora).

Por meio das palavras da autora, um alento nos cerca, pois vemos que nosso objetivo central de busca por significação e conseqüente sensibilização dos leitores diante da lírica ceciliana se faz real e coerente. Mesmo que à guisa de cumprir um protocolo de ensino de alguns elementos formais da poesia, a fruição estética não ficou comprometida, pois, assim como no poema anterior, o que mais houve foram perguntas e inúmeras respostas do que as composições poéticas poderiam suscitar.

Nesse sentido, destacamos o fato de que, mesmo tentando ilustrar nossas apreensões acerca da percepção dos alunos com alguns exemplos pontuais, o que ficou mais marcado para nós foi a riqueza das discussões realizadas coletivamente, da turma como um todo. É complexo, e arriscamos dizer que até inviável, escrever cada uma das palavras dos alunos, em que pouco a pouco e muitas vezes uma ia complementando a do outro. Assim, é possível considerar que o processo de ensino e de aprendizagem

aconteceu de modo colaborativo, tanto para a pesquisadora, que mediava as leituras e seus debates, quanto aos sujeitos da pesquisa, que tinham o máximo possível de possibilidades para apresentarem seus pontos de vistas.

Por fim, fazendo uma breve retomada da estratégia leitora que guia todas as demais, remetemos ao fato de que sem a ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre alguns elementos que compõem grande parte das composições poéticas, mesmo que tenhamos reforçado a conceituação de alguns deles, nossa ação estaria mais comprometida. Em outras palavras, fazemos menção ao fato de que na discussão sem o conhecimento de alguns termos – não exatamente em relação ao seu significado, mas principalmente ao seu uso – nas composições poéticas, os alunos encontrariam mais dificuldade em dialogar sobre os poemas. Foi apontando com propriedade os elementos que trabalhamos – estrofes, versos e repetição – que as crianças faziam referência quando queriam dizer algo, e isso acontecia de modo natural, sem eles necessariamente precisarem decorar um conceito sem saber um propósito disso, quando, no caso, era para que todos se localizassem no texto e pensassem possíveis razões para que as composições tivessem sido escritas tais quais as víamos.

### 3.1 Poemas cecilianos em sala de aula: “Sonho de Olga” e “Canção”

Feitas as elucidações iniciais acerca dos elementos que compõem um poema tradicional, avançamos na apresentação de mais componentes formais da maioria dos poemas tradicionais. Ao decorrer da etapa interventiva, em que também selecionamos mais dois poemas de Cecília Meireles – “Sonho de Olga” e “Canção” (cf. MEIRELES, 2012). A aula seguiu basicamente a mesma dinâmica da semana anterior, mas com alguns outros objetivos, em que tentamos retomar e aprofundar os conceitos dos elementos de forma e de estrutura do poema apresentados no encontro anterior.

De modo particular, para os poemas que aqui escolhemos, procuramos indicar e explicar aos alunos que as escolhas lexicais no poema não acontecem por acaso, mostrando as possíveis razões disso. Além do mais, solicitamos que os alunos construíssem um poema com a temática “brincadeiras”, contendo o recurso da aliteração – que foi um dos tipos de repetição que discutimos ao longo da aula anterior e dessa.

Também para não sermos redundantes em relação aos elementos já mencionados e que foram propostos tanto na aula passada quanto nessa, elucidaremos alguns pontos importantes em relação à fruição estética presente nos dois poemas que seguem. Na discussão de “Sonho de Olga”, começamos o diálogo questionando as crianças quem possivelmente era a “Olga” do título do poema.

A devolutiva das crianças acerca do primeiro questionamento foi dizer que Olga era uma menina (atribuímos a isso o fato de que na ilustração do texto verbal há a representação de uma menina, e não de uma pessoa mais velha, por exemplo). Os alunos também disseram que ela era também uma sonhadora e, à medida que fomos lendo e mostrando a ilustração do poema, eles foram confirmando ou refutando essas hipóteses. Realçamos as repetições e as rimas do poema e indicamos que elas podem ter sido pensadas para que o texto tivesse uma cadência específica, como mostrar o movimento da espuma desenhando o sonho de Olga na água, como sugere o poema.

Já na produção “Canção”, iniciamos o debate centralizando a ilustração. Fizemos esse procedimento logo depois de uma leitura silenciosa e individual e de uma compartilhada em voz alta, já que os alunos logo disseram que o poema mais parecia um trava-língua. Diante disso, fizemos releituras mais vezes do que nos poemas

anteriores – para os quais também fizemos muitas – e acreditamos que aos poucos eles conseguiram perceber que a repetição do tipo aliteração não estava ali casualmente.

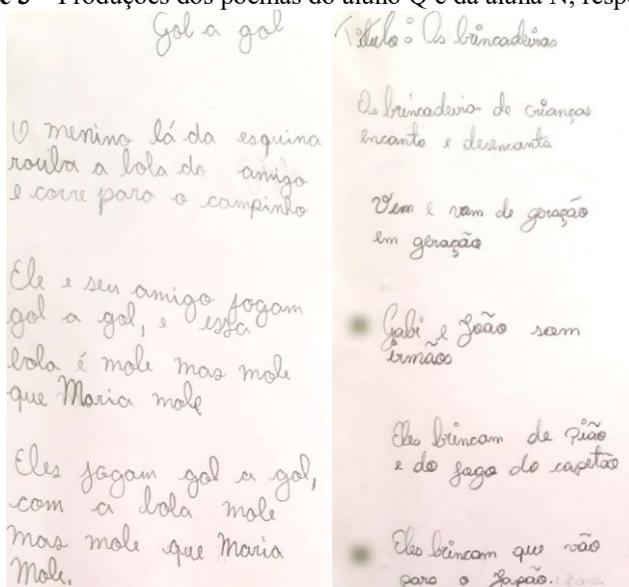
Ao notarem que na ilustração do poema havia mar, areia da praia e um barco em formato de berço (assim disseram os alunos), os sujeitos da pesquisa foram percebendo que o poema se chamava “Canção” não casualmente, mas por sua composição também indicar que era uma canção de ninar. Mediamos a discussão por uma direção em que o elemento que sugeriu aos alunos se tratar de um trava-língua, o fonema /b/, mais auxiliasse a compreensão do que o contrário. Para isso, as constantes retomadas à leitura e as consequentes explanações sobre ela foram essenciais para que um compasso proporcionado pelas rimas poéticas fosse notado pelas crianças.

Para finalizar esta etapa de abordagem dos conhecimentos formais e estruturais que fazem parte da maioria dos poemas tradicionais e que apresentamos aos alunos, elaboramos um esquema sintético para que eles fossem o construindo. Esse esquema foi dado para cada sujeito da pesquisa e foi elaborado juntamente à pesquisadora, que ao longo da abordagem de cada um dos elementos poéticos trabalhados escrevia no quadro uma breve definição de cada um, em consonância com o que eles são em sua raiz conceitual e com uma linguagem ao modo das crianças, fazendo suas devidas adaptações.

Acreditamos que sintetizar alguns elementos sobre os poemas é uma estratégia importante para que o leitor tenha sempre disponível quando quiser/necessitar recorrer a eles. Afirmamos isso não para nos determos a conceitos, mas para que servisse de suporte ao material que cada aluno foi coletando ao decorrer de nossas aulas, com o intuito tanto de sistematizar o conhecimento quando ter um suporte para possíveis retomadas. Além do mais, por mais que esses conhecimentos se tratem de um objeto pré-estabelecido pelas teorias poéticas, os alunos puderam ter a oportunidade de se sentirem partícipes no processo de construção desses saberes.

Sugerimos, ainda, que as crianças fizessem um poema e elas aceitaram. Propusemos, então, que elas produzissem um poema em que houvesse o recurso da repetição do tipo “aliteração” e que a temática fosse “brincadeira”. Seleccionamos dois exemplos, conforme mostram as figuras a seguir, para ilustrarmos algumas ponderações acerca dessa atividade.

Figuras 2 e 3 – Produções dos poemas do aluno Q e da aluna N, respectivamente



Fonte: Registro da autora (2018).

Essas duas produções foram escolhidas pelo fato de tanto o aluno Q quanto a aluna N terem, assim como outros sujeitos da pesquisa, cumprido a proposta solicitada. No poema intitulado “Gol a gol”, seu autor usa com criatividade o fonema /m/, tanto para indicar que a bola é mole quanto a própria referência ao doce chamado “Maria mole”. Já no poema “As brincadeiras”, mesmo não havendo tanta recorrência da repetição do tipo “aliteração”, sua autora também foi criativa em utilizar outras repetições, como a dos sons vocálicos (assonâncias) para suscitar rima, cadência e musicalidade à sua produção poética.

Trabalhada, então, a etapa introdutória da construção de conhecimento sobre poesia, propusemos levar para os alunos um jogo que compilasse o que foi visto até aquele momento. O objetivo principal dessa prática foi que os alunos pudessem sistematizar e fixar de modo mais dinâmico e interativo o conhecimento sobre forma e sobre estrutura do texto poético em seu uso, por meio de retomada de conceitos, da leitura e da construção de versos cecilianos, à medida que o jogo avançava.

### **Considerações finais**

Em nossa experiência em sala de aula com a poética infantil de Cecília Meireles, o que mais ficou marcado para nós foi a efetiva participação das crianças, que sempre se mostravam ativas, mesmo sabendo desde o início que tudo o que fizéssemos juntos não era obrigatório, não valia nota e não haveria punição caso algo não fosse realizado. Sabemos que esses são fatores que nos auxiliaram bastante para contarmos com sujeitos mais livres em suas escolhas, em suas falas e em seus comportamentos. Era muito comum reforçarmos o fato de que eles poderiam sempre questionar, discordar, apresentar, enfim, seus pontos de vista.

Em relação aos quatro poemas que selecionamos como fios que costuraram a poética cecilianiana aqui relatada, ressaltamos o caráter estético de todos eles, bem como de suas ilustrações – elemento imprescindível no trato com o texto verbal e visual em sala de aula. As recepções interativas que as crianças realizaram, proporcionadas pelo verbo e pela imagem, provaram que o objeto artístico que vai para a sala de aula com o crivo de uma seleção pertinente ao público pretendido pode e deve escapar do pragmatismo, do pretexto, aproximando-se sempre mais do prazer estético. Ressaltamos, ainda, que as práticas que constituíram esta discussão não tiveram a pretensão de se mostrarem inovadoras ou únicas enquanto abordagem do poema em sala de aula, pois reconhecemos que há muitas outras que caminham pela dimensão estética das obras literárias, mas objetivaram contribuir para o ensino de poesia, especialmente com indicações metodológicas que podem ser adotadas por outros professores do ensino básico.

Para finalizar esta discussão, salientamos que os procedimentos que escolhemos para delinear nossas aulas foram simples e coerentes com uma rotina diária de uma sala de aula, mesmo sabendo que para este estudo houve uma intensidade do tempo dedicado ao planejamento e à execução das ações. Em outras palavras, aludimos ao fato de que mesmo não se tratando de uma turma em que a pesquisadora não era a professora efetiva do público investigado, o trabalho com a poesia em sala de aula é possível acontecer do modo como propusemos e relatamos aqui. Não se trata de algo muito utópico ou inviável, nem único ou com mais méritos do que outros, pois os recursos utilizados foram simples, as dinâmicas de ensino são conhecidas, ou pelo menos possíveis de se apropriar, e o objetivo de formar sujeitos autônomos para a leitura

poética e para a vida foi o que nos moveu para o planejamento e para a execução das ações.

## Referências

ALVES, José Hélder Pinheiro. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

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

AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: alternativas do professor**. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CAMARGO, Luís. A poesia infantil de Cecília Meireles. In: AGUAI, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Orgs.). **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria e análise didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

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

FERNANDES, Hercília Maria. **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: 14 nov. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Um estudo das edições de Ou isto ou aquilo, de Cecília Meireles**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 185-203, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a12>. Acesso em: 14 nov. 2019.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, Ana Maria da Costa Santos; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; ARENA, Dagoberto Buim; SOUZA, Renata Junqueira de. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

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

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: alternativas do professor**. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

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

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

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

TREVIZAN, Zizi. **Poesia e ensino: antologia comentada**. 3. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

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