



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

ALEXANDRINA VERÔNICA GUEDES DAS NEVES

**A POESIA INFANTIL DE CECÍLIA MEIRELES NUMA RELAÇÃO COM A FALA DA
CRIANÇA: UM DESLIZAMENTO DA SONORIDADE**

RECIFE

2015

ALEXANDRINA VERÔNICA GUEDES DAS NEVES

A POESIA INFANTIL DE CECÍLIA MEIRELES NUMA RELAÇÃO COM A FALA DA CRIANÇA: UM DESLIZAMENTO DA SONORIDADE

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem, na área de concentração “Teoria e Análise da organização Linguística” e linha de pesquisa “Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações”, sob a orientação da Professora Dr^a Glória Maria Monteiro de Carvalho e da Professora Dr^a Maria de Fátima Vilar de Melo.

RECIFE

2015

N513p Neves, Alexandrina Verônica Guedes das

A poesia infantil de Cecília Meireles numa relação com a fala da criança: um deslizamento da sonoridade/ Alexandrina Verônica Guedes das Neves. – Recife: O autor, 2015.

100 p.

Orientador: Glória Maria Monteiro de Carvalho; Maria de Fátima Vilar de Melo.

Dissertação (Mestado) – Universidade Católica de Pernambuco

Pró-reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-graduação. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2015.

1. Poesia Infantil. 2. Estruturalismo. 3. Aquisição da linguagem. 4. Fala infantil. 5. Sonoridade. I. Carvalho, Glória Maria Monteiro de. (Orientador); Melo, Maria de Fátima Vilar de . II. Título.

CDU 81-116

ALEXANDRINA VERÔNICA GUEDES DAS NEVES

A POESIA INFANTIL DE CECÍLIA MEIRELES NUMA RELAÇÃO COM A FALA DA CRIANÇA: um deslizamento da sonoridade

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora do Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Defesa publica em Recife,

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Glória Maria Monteiro de Carvalho – Orientadora
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Vilar de Melo – Co-orientadora
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP

Prof.^a Dr.^a Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo – Examinador(a) Interna
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP

Prof.^a Dr.^a Marina Assis Pinheiro - Examinadora Externa
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

AGRADECIMENTOS

Agradecerei a princípio aos meus anjos do céu:

- Nosso senhor Jesus Cristo pela vida;
- Meus santos devotos no qual apelei e aperreei durante todo esse processo: Nossa senhora da Vitória, São Sebastião e os Santos padroeiros de minha cidade Cosme e Damião.

Aos meus anjos da terra:

- Professora Glória Monteiro e professora Fátima Vilar por não desistirem de mim e verem em minha pesquisa algo de importante na construção da linguagem;
- A minha amiga Magda Carvalho (colega de turma) que em todos os momentos difíceis sempre me encorajou e me ensinou a “fazer” melhor;
- Aos amigos maravilhosos que fiz durante o curso: Elanxirle, Leonardo, Christiane, Érika... por comungarem das mesmas ideias;
- Professora Roberta Caiado pelo carinho de sempre;
- Minha querida mãe Ester Guedes e o meu pai Sebastião por me mostrarem os caminhos das letras;
- Ao meu esposo Agenilson que com paciência compreendeu como essa pesquisa é importante para mim;
- Aos meus filhos amados: Vinícius Augusto e Anna Júlia pela torcida;
- Aos meus irmãos: Mônica, Shirley e Stênio pelo apoio;
- Aos meus inesquecíveis professores de língua portuguesa: Sandra, Hozana, Maria José Tavares, Josefa Maria, Cristina Botelho, Glicélia Aguiar, Hugo Monteiro por também amarem as letras;
- Minhas amigas queridas sempre me impulsionando: Cândida, Ilka e Fanise
- A Izabella Nóbrega pela grande colaboração.

*Ainda que pareça excessivo, para os adultos que somos,
sem a voz da criança não há descoberta possível, nem
poesia, nem paraíso, nem dor, nenhum conhecimento,
nenhuma comunhão.*

Javier Naranjo 2013

RESUMO

A presente pesquisa torna relevante a seguinte pergunta: Existe relação entre a poesia infantil e a fala infantil? Essa questão surgiu da circunstância de que, a marca de sonoridade fortemente encontrada nas poesias infantis de Cecília Meireles, não seria um ponto de aproximação com a fala da criança tão sensível ao som, num momento de seu percurso linguístico. Tentando desenvolver essa discussão, objetivou-se: investigar/analisar a poesia infantil de Cecília Meireles destacando sua relação com a poesia infantil. Nos objetivos específicos, destacou-se, nessa relação, o efeito de estranhamento, estruturas paralelísticas e como já mencionado, a sonoridade, aqui representada através das aliterações e assonâncias (figuras de som) visíveis em todos os poemas analisados. Para tanto, esta pesquisa assume princípios teóricos da linguística estruturalista em sua vertente francesa no que diz respeito aos estudos de Saussure e Jakobson e, no campo da Aquisição da Linguagem estudada pelo Interacionismo defendido pela autora Cláudia Lemos. Do ponto de vista metodológico, o *corpus* desse trabalho traz em especial a obra *Ou isto ou aquilo* da poetisa já citada, onde recortou-se nove poemas para analisar. Foi também aberto um espaço para justificar a entrada de fragmentos de fala de crianças para ilustrar a tentativa de discussão proposta exemplificada, empiricamente, por excertos dos poemas analisados neste trabalho e por fragmentos de falas de crianças retirados da literatura sobre a trajetória linguística da criança (aquisição da linguagem). O resultado esperado é, que essa pesquisa traga subsídios para desenvolver outros estudos no que diz respeito a essa relação no campo da aquisição linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia infantil/ Estruturalismo/ Aquisição da Linguagem/ Fala infantil

ABSTRACT

This research becomes relevant the following question: Is there a relationship between the nursery rhymes and child speak? This question arose from the fact that the sonority mark strongly found in children's poems by Cecilia Meireles, would not be an approach point with the speech of the child so sensitive to sound at a time of their linguistic journey. Trying to develop this discussion, we aimed to: investigate / analyze the nursery rhymes of Cecilia Meireles highlighting its relationship to children's poetry. In the specific objectives, we emphasized, in this regard, the estrangement effect, parallelistic structures and as already mentioned, the sound, represented here by the alliteration and assonance (sound pictures) visible in all analyzed poems. To this end, our research assumes theoretical principles of structuralist linguistics in its French aspect with regard to studies of Saussure and Jakobson and in the field of Language Acquisition studied by Interacionism defended by Claudia Lemos. From a methodological point of view, the *corpus* of this work brings in particular the work *Ou isto ou aquilo* from the poet already mentioned, where we cut nine poems to analyze. It was also open a space to justify the entry of children's speech fragments to illustrate the attempt to empirically proposed discussion, exemplified by excerpts from poems analyzed in this study and children's lines of fragments taken from the literature on linguistic trajectory of the child (language acquisition). The expected results from this research is that it can bring subsidies to develop other studies with respect to this relationship in the field of language acquisition.

KEYWORDS: Children's Poetry / structuralism / Acquisition of Language / Children's speech

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1.1 LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	12
1.2 A POESIA INFANTIL BRASILEIRA	16
1.3 CECÍLIA MEIRELES E A POESIA INFANTIL	21
1.3.1 <i>OU ISTO OU AQUILO</i> - A OBRA	23
1.4 ESTRUTURALISMO EUROPEU	26
1.4.1 Breve histórico	26
1.4.2 Estruturalismo linguístico no Brasil	28
1.4.3 Conceitos fundamentais da linguística de Saussure	30
1.5. JAKOBSON	33
1.5.1 Os processos metafóricos e metonímicos	33
1.5.2 Linguística e poética	36
1.6 VERSOS, SONS E RITMOS: ELEMENTOS IMPORTANTES NA CONSTRUÇÃO DO POEMA	41
1.7 A FALA DA CRIANÇA DO PONTO DE VISTA ESTRUTURAL	46
1.7.1 A poesia na fala da criança	54
2 MÉTODO	59
2.1 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	60
2.2 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	61
3 ANÁLISE	62
4 DISCUSSÃO	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	95

INTRODUÇÃO

A escolha deste objeto de pesquisa teve uma motivação significativa: A infância desta pesquisadora em meio a alegria de, aos 6 anos de idade, ouvir de sua professora da antiga 1ª série, *A bailarina* de Cecília Meireles. Lembro-me com carinho e graça dos braços de minha professora no ar tentando imitar alguns gestos familiares de uma bailarina. Naquele momento não apenas senti uma satisfação de criança, mas a vontade de ouvi-la novamente. Anos mais tarde descobri outros poemas da mesma autora no mesmo livro: *Ou isto ou aquilo* na biblioteca de minha cidade, neste tempo, eu já lia com facilidade e amava os livros.

Acredito que só se aprende a gostar de poesia, oportunizando momentos e espaços para que esse gênero possa fazer parte do dia a dia das crianças e do adulto, dentro das escolas e conseqüentemente na vida de cada um, uma vez que, a ligação da criança com o texto poético é extremamente significativa durante a infância. A minha experiência de criança que nunca saiu de minha lembrança ajudou muito em minha formação profissional. Durante minha graduação em Letras pude me aproximar da poesia de Cecília Meireles e desenvolver uma estima grande pelo que ela escreveu, mas foi na especialização em Literatura Brasileira que tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre a literatura infantojuvenil e de retomar a leitura da obra *Ou isto ou aquilo*; após o término do curso saí com a certeza de que era a poesia feita para criança que gostaria de pesquisar.

Na literatura, trabalhando com a palavra, o escritor é um artista que cria fantasias, mas que não se esquece do seu papel social. O artista-literário cria palavras produzindo novos significados que vão além daqueles previstos em sua língua; ao mesmo tempo em que seleciona e combina as palavras, constrói um efeito poético que afeta o leitor de várias maneiras. Desse modo, a literatura desempenha também uma função de conhecimento, conforme argumenta Zilberman (2003, p.46): “o ler relaciona-se com o desenvolvimento do real por meio da fantasia infantil, pois proporciona ao leitor o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais”.

A literatura dirigida à criança une desde o início o onírico e o lúdico na linguagem; mesmo sabendo que algumas dessas obras literárias dirigidas à criança declinaram para o propósito pedagógico, ambas, de alguma maneira, colaboraram para as reinvenções da linguagem. Assim comenta Smolka (2003, p.111):

A materialidade das palavras ganha novas formas na medida em que é produzida pelo gesto de escrever e marcada no papel. Ao mesmo tempo, o movimento intradiscursivo vai adquirindo, pela escritura, novas características: desponta a questão do “estilo” na escritura; do gosto, da opção, da fruição no jogo de formulações possíveis. Emerge, além da dimensão estética. Ganham lugar a literatura e a poesia.

A literatura infantil ganha força a princípio na Europa, no século XVIII, caracterizando-se principalmente pelas adaptações dos clássicos e de contos populares; no Brasil destacamos essa ideia primeira no papel importante que teve Monteiro Lobato para a configuração de uma literatura pensada para a criança. Da mesma maneira, constrói-se a poesia infantil no nosso país, enfrentando-se obstáculos para se estabelecer como gênero único que faz da poesia para a criança, um trabalho de dedicação, seriedade, sensibilidade e formação estética que, conceitua a poesia como um jogo de linguagens resguardado através do jogo sonoro e semântico deslocando sentidos, criando outros, revitalizando palavras através de associações inusitadas, jogando com a tensão entre *som* e *sentido*.

Segundo Trevisan (1993, p.26) o poema é “um produto de emoção destinado a acionar a fonte que o produziu: a emoção. Só a emoção pode mover o homem. O pensamento move-o na medida em que é movido”. Com isso, cremos que a compreensão da poesia não pode ser feita apenas através dos conteúdos, sobretudo aqueles que correspondem a uma relação lógica, mas depende também de enxergar em extensão, o papel importante que ela tem na formação do homem. Às vezes, os conceitos de *poesia* e *poema* são empregados indistintamente, gerando confusão.

Segundo Souza (2012, p.15):

Melhor seria dizer que a poesia ora é a própria denominação do gênero lírico, ora significa a produção de um poeta. Ao passo que o poema é uma composição textual em versos. No entanto, nem todos os textos construídos dessa forma, isto é, linhas abaixo de linha formando estrofes contêm poesia. E vice-versa, pois vamos encontrá-la até em outras formas de arte que não a literária.

Com base nessas colocações pensamos em realizar uma investigação/ análise dos poemas infantis de Cecília Meireles no que diz respeito à obra *Ou isto ou Aquilo*. Inicialmente tínhamos como objetivo geral analisar o funcionamento da língua nessa obra, mas, durante essa análise do nosso objeto de estudo, surgiu a pergunta que passou a ser a questão básica deste trabalho de pesquisa: Existe relação entre a poesia infantil de Cecília Meireles e a fala infantil? Essa questão nasceu da circunstância de que, nessa análise, a marca de sonoridade- já escutada nos poemas escolhidos- impuseram-se com uma força tal que passamos a nos indagar se essa marca não seria

um ponto de aproximação com a fala da criança tão sensível ao som, num momento de seu percurso linguístico.

Desse modo, continuamos com o objetivo de investigar a poesia infantil de Cecília Meireles, mas, a partir daquele momento, estendemos este objetivo para uma tentativa de discutir a relação entre a produção poética recortada e a fala da criança no início de seu percurso linguístico.

Formulamos, então, o seguinte objetivo geral: investigar/analisar a poesia infantil de Cecília Meireles destacando sua relação com a fala infantil. Nos objetivos específicos, pretendemos: analisar essa relação através da sonoridade, estruturas paralelísticas e o efeito de estranhamento, buscando para isso, identificar esses aspectos nos textos e falas escolhidos nas análises e discussão. Para tanto, a nossa pesquisa assume princípios teóricos da linguística estruturalista em sua vertente francesa no que diz respeito aos estudos de Saussure e Jakobson e, no campo da Aquisição da Linguagem estudada pelo Interacionismo defendido pela autora Cláudia Lemos.

Assim, foi necessária uma reorganização nos passos a serem dados para a realização do trabalho já em andamento. Em relação à fundamentação teórica, retroativamente discussão, foi aberto espaço tanto para uma abordagem da fala da criança do ponto de vista da proposta estruturalista aqui assumida, quanto para fundamentar uma aproximação entre a poesia e as produções verbais infantis. Do ponto de vista metodológico, foi também aberto um espaço para justificar a entrada de fragmentos de fala de crianças para ilustrar a tentativa de discussão proposta. Convém notar, já neste momento, que tal discussão é exemplificada, empiricamente, por excertos dos poemas analisados neste trabalho e por fragmentos de falas de crianças retirados da literatura sobre a trajetória linguística da criança (aquisição da linguagem). Nesse sentido, a presente dissertação se organiza do seguinte modo:

No capítulo I faremos uma contextualização da literatura infantil na Europa e no Brasil, bem como a chegada da poesia infantil e seus objetivos também aqui no nosso país.

No capítulo II trataremos também um estudo voltado para poetisa Cecília Meireles levando em consideração o papel importante que teve na construção de uma nova maneira de fazer e pensar a poesia para criança. Neste mesmo capítulo, trataremos um estudo da obra: *Ou isto ou Aquilo*, por acharmos de fundamental importância o leitor conhecer quais características tornam esse livro um clássico da literatura infantil e a importância dos seus poemas para realizarmos esta investigação.

No capítulo III faremos uma abordagem teórica de um breve histórico do estruturalismo europeu conhecendo um pouco do estruturalismo no Brasil e os conceitos fundamentais da linguística de Saussure em relação aos seus estudos sobre língua e fala estudo dos signos e as relações associativas e sintagmáticas.

No capítulo IV veremos o estudo da poética de Jakobson e os processos metafóricos e metonímicos abordados pelo autor.

No capítulo V, conheceremos o estudo da versificação, ritmos, rimas e figuras de som, elementos importantes para reconhecer nas análises suas características e seus papéis na poesia.

No capítulo VI, discutiremos sobre “A fala da criança do ponto de vista estrutural”, na perspectiva da aquisição da linguagem, estudo do Interacionismo estudado pela autora Cláudia de Lemos no que se refere a fala da criança e sua relação com a poesia e as semelhanças sonoras.

No capítulo VII mostraremos a relação existente entre a fala da criança e os poemas de Cecília Meireles; em seguida, será exposta a metodologia desta pesquisa onde explicaremos como se deu a escolha do livro e dos poemas que analisamos e como ocorreram estas análises; nas análises demonstraremos a relação da fala da criança e do poeta baseado nos poemas de Cecília Meireles, bem como a estrutura poética dos 9 (nove) poemas analisados; focaremos ainda no penúltimo capítulo a discussão dos resultados das análise dando ênfase a relação entre esses poemas e a fala da criança. Foi dada ênfase ao efeito de *estranhamento*, *o paralelismo*, e *a sonoridade*, como já mencionados, presentes nos poemas escolhidos e nos episódios encontrados nas falas das crianças e por fim, também colocaremos algumas palavras que constituirão nossas considerações finais, principalmente no que se refere à aproximação da poesia com a fala da criança.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A literatura em seus múltiplos conceitos traz em sua essência, a palavra. Do latim “*litteratis*” significa letras; é um conjunto de saberes de escrever e ler bem e se relaciona com as artes da gramática, retórica e poética. A obra de Aristóteles “Arte Poética”, provavelmente registrada entre os anos 300 a. C, serve de referência para a teorização e a divisão dos gêneros literários. A divisão clássica é desde a antiguidade e partiu de questionamentos daquilo que representaria o literário e como essa representação seria produzida. Aristóteles (1993, p.27) afirma que: “O imitar é congênito do homem (e nisso difere dos outros viventes, pois de todos, é ele o mais imitado e, por imitação, aprende as primeiras lições) e os homens se comprazem no imitado.” O filósofo justifica sua afirmação de que a arte é uma imitação. Por isso a literatura ultrapassa o tempo, integra as instituições sociais e oferece à sociedade leitora e não leitora, a oportunidade de vivenciá-la em toda a sua plenitude.

A história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos; segundo Cunha (1970, p.19), começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

O século XVIII é marcado por grandes transformações sociais e econômicas, no âmbito social, surge uma nova classe denominada burguesia, que buscava estabilidade no poder por meio da intelectualização. É nesse período que grandes artistas, pintores e escritores como, por exemplo, Daniel Defoe e Jonathan Swift, são valorizados, há uma reorganização escolar e, juntamente com essa, a Literatura Infantil floresce.

Sobre o surgimento da Literatura Zilberman (2003, p.15) diz:

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, o mundo da criança como espaços separados, pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém, nenhum ato amoroso, especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções.

Ainda no século passado, a literatura passa a participar no universo infantil e é também identificada como aliada às questões pedagógicas e à sensibilização do público mirim. Todavia, essa suposta divisão entre literatura para crianças e para o adulto tem levantado algumas questões, cujas respostas divergem em muitos aspectos. Há, portanto, uma dificuldade em definir o que é literatura infantil. A escritora de livros infantis e pesquisadora Góes (1991, p.15-16) situa o debate sobre o tema e propõe considerar que:

(...) literatura infantil é, antes de tudo, “ literatura”, isto é, mensagem de arte, beleza e emoção. Portanto, se destinada especificamente à criança, nada impede (pelo contrário) que possa agradar ao adulto. E nada modifica a sua característica “literária” se, escrita para o adulto, agradar e emocionar a criança (...). Literatura infantil é linguagem carregada de significados até o máximo grau possível e dirigida ou não às crianças, mas que responda as exigências que lhe são próprias.

Responder a essas exigências é considerar que a literatura direcionada à criança deve ser de boa qualidade, devendo ter parâmetros de comparação que atendam a possíveis preferências. Sendo assim, a escolha do texto tem grande importância dentro deste contexto e oferece oportunidade de aproximação e identificação com o que se lê claro, longe de uma retórica elevada que dificultará o entendimento. A poetisa Cecília Meireles (1984, p.20) diz a respeito:

Evidentemente, tudo é uma literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera especialmente do âmbito infantil. São crianças na verdade que delimitam com sua preferência. Costuma-se classificar Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma literatura infantil a priori, mas a posteriori.

O poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade discorda dessa proposta de divisão da literatura, afirmando:

A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto?... Será a criança um ser à parte, estranho ao homem e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado. (DRUMMOND *apud*, CUNHA, 1970, p.10)

Reforça-se, desse modo, a importância da escolha do texto, bem como a forma de chegar até a criança. Ao entrar em contato com a obra literária escrita e oral desde cedo, a criança tem a

oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento, percebendo o mundo e a realidade que a cerca. Mas nem sempre foi assim, a literatura infantil nasce na Europa, a partir de histórias contadas em rodas de adultos que, no entanto também eram frequentadas por crianças. Teve seu início às vésperas do século XVIII, quando, em 1697, Charles Perrault publicou a célebre coletânea *Contos da mamãe gansa*.

No início do século XIX, duas obras marcaram profundamente a história da literatura infantil: A 1ª foi *Histórias para criança e família*, em 1812-1815 conhecido como *Os contos de Grimm*, resultado de uma pesquisa (s/d) realizada pelos alemães Jacob e Wilhelm Carl Grimm com mais de 200 narrativas de fundo popular entre elas *Branca de Neve e os sete anões*, *João e Maria e os músicos de Bremen*. A 2ª obra também na Europa, mais precisamente na Dinamarca são *Os Contos de fada de Andersen* (1835) que teve sucesso imediato com as histórias do *Patinho feio*, *O soldadinho de chumbo* que, além da linguagem poética muito bem trabalhada, principalmente nas descrições dos ambientes e personagens, trouxe também muita humanização dos objetos e bichos com bastante criatividade. Andersen destaca-se como um dos melhores do gênero.

Um outro autor também se consagra, anos depois, como um dos melhores do gênero literatura infantojuvenil. Sua obra dirigida ao jovem trazia no século XX os primeiros traços de ficção científica: Júlio Verne, francês que escreveu *Viagem ao centro da terra* (1864), *Vinte mil léguas submarinas* (1870) e *A volta ao mundo em 80 dias* (1873), obras que foram mais valorizadas no século XX pelo que trazia de modernidade tecnológica.

A literatura infantil brasileira, segundo Lajolo (1999), só veio surgir muito tempo depois, quase no século XX, muito embora ao longo do século XIX tenha sido registrada aqui e ali, a notícia do aparecimento de uma ou outra obra destinada à criança. Tais supostas histórias, não tiveram grandes repercussões e não se sabe muito sobre estudos que as identifiquem como boas ou não apropriadas para a criança.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2010, p.45):

Em 1921, Monteiro Lobato publica *Narizinho Arrebitado* (*Segundo livro de leitura para uso das escolas primárias*), após ter se preocupado com a literatura infantil, conforme sugere a correspondência trocada com Godofredo Rangel, com quem comenta a necessidade de se escrever histórias para crianças numa linguagem que as interessasse. Na mesma época, quando esse objetivo era ainda vago e distante, faz uma *enquête* a respeito do Saci, entidade mágica cuja popularidade impressiona, vindo a reaparecer na sua segunda obra para a infância, lançada também em 1921.

Surge então, uma literatura centrada em personagens que percorrem e unifica seu universo ficcional. Esse autor com toda certeza, revolucionou a Literatura Infantil. Seu ápice foi a obra “Sitio do Picapau Amarelo”, pois nascia aí um verdadeiro universo destinado à criança.

Monteiro Lobato conseguiu resgatar o universo mágico que existe no imaginário de cada criança e as fez sonhar com um mundo que só existe nos sonhos infantis. Deste modo, ajudou muitas crianças na boa formação de caráter, pois suas obras além de conter muita criatividade, retratam o certo e o errado de uma maneira sutil e delicada.

Após Lobato abrir as portas para a imaginação, a fantasia, para o resgate das raízes culturais brasileiras, fazer adaptações e também promover o compromisso com questões pedagógicas como no livro “Emília no país da gramática” publicado em 1934, “Aritmético da Emília” (1935) entre outros, fortaleceu-se no Brasil autorias também de relevância, juntamente com o texto poético que igualmente assume um papel importantíssimo, nesse processo de aceitação dessa chamada “nova literatura para a criança”. Segundo Sandroni (1987, p.58), “Monteiro Lobato foi o primeiro escritor brasileiro a acreditar na inteligência da criança, na sua curiosidade intelectual e capacidade de compreensão”. Por isso dizemos que muitos outros autores contemporâneos depois dele como Menotti Del Picchia, José Lins do Rego, Viriato Corrêa, Érico Veríssimo e outros também se dedicaram à produção de texto infantil, mas sem darem continuidade à linha de Monteiro Lobato; esses escritores direcionaram-se numa linha mais voltada para o discurso monológico. Já Cecília Meireles e Clarice Lispector, inspiradas pelas obras de Lobato, contribuíram para um novo olhar sobre a literatura infantil que a partir de 1970 sofreu significativas transformações. Na mesma linha que Lobato, elas escrevem um discurso voltado para o diálogo com a criança.

Convém destacar que a expressão “literatura infantil/ poesia infantil” traz algumas convergências sobre sua terminologia, mas acreditamos que, em muitas ocasiões, a literatura é verdadeiramente pensada e proposta para a criança. Assim assumimos a posição de que essa nomenclatura pode realmente designar um universo literário trabalhado, organizado e que seja de boa qualidade, pois criança possui especificidades em relação ao adulto. Drummond (1974 apud BORDINI, 1991, p.55) reconhece no fazer poético, um lado arraigadamente “menineiro” que, depois, é distanciado pela a vida adulta:

Por que motivo as crianças de modo geral são poetas e com o tempo, deixam de sê-lo? Será

a poesia um estado de infância relacionado com a necessidade do jogo, a ausência do conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver - estado de pureza da mente, em suma? Acho que é um pouco de tudo isso, pois lá encontra expressão cândida na meninice, pode expandir-se pelo tempo afora, conciliada com a experiência o senso crítico, a consciência estética dos que compõem ou absorvem poesia.

De acordo com o pressuposto de que a linguagem poética se origina de um olhar inocente, Bordini (1991, p. 55) afirma que “essa fala infantil nunca atingirá o nível de autoconsciência da linguagem que preside o discurso poético adulto, mas guardará algumas de suas características fundamentais: o jogo com as palavras...”.

Segundo Cunha (1970, p.9), “desde Rousseau, não se admite mais a ideia da criança como um *homunculus*: ela tem características e necessidades diferentes das dos adultos”; Rousseau teve grande influência sobre os livros infantis escritos no início do século XIX no Reino Unido, França e Alemanha. Essa autora diz ainda que, o princípio do crescimento espontâneo e normal da criança, dentro de um ambiente natural adequado e proclamado por Rousseau, foi, no entanto, mal entendido pelos escritores e professores da época que impregnaram a literatura infantil de informações escolares e princípios moralizantes, como já comentamos. O estudo da poesia infantil no Brasil vem agora, neste item, complementar essa pesquisa no que diz respeito não só o contexto histórico, mas, sua importância na construção de uma literatura pensada para a criança.

1.2 A POESIA INFANTIL BRASILEIRA

Até a década de 60, a poesia infantil brasileira guardava resquícios parnasianos, quer pelo conservadorismo formal, quer pelo seu compromisso com a pedagogia. A crença no poder comunicativo dos versos é tão forte que, segundo Bordini (1991) ao longo da tradição da poesia infantil brasileira, valores ideológicos emergentes foram sempre confiados à força persuasória de poemas.

A retórica também era muito elevada permitindo-nos pensar que, muitas vezes esses textos considerados poesia para criança eram na verdade, lindos pretextos bem escritos para também ensinar à criança os bons hábitos de higiene, amar a pátria, homenagear datas cívicas e comemorativas amar o seu lar. Trazemos como exemplo a poesia de Olavo Bilac, “*A casa*” escrita em 1929.

A CASA

Vê como as aves têm, debaixo d'asa
 O filho implume, no calor do ninho!...
 Deves amar, criança, a tua casa!
 Ama o calor do maternal carinho!

Dentro da casa em que nasceste és tudo...
 Como tudo é feliz, no fim do dia,
 Quando voltas das aulas e do estudo!
 Volta, quando tu voltas, a alegria!

Aqui deves entrar como num templo,
 Com a alma pura, e o coração sem susto:
 Aqui recebes da Virtude o exemplo,
 Aqui aprendes a ser meigo e justo.

Ama esta casa! Pede a deus que a guarde,
 Pede a Deus que a proteja eternamente!
 Porque talvez, em lágrimas, mais tarde,
 Te vejas, triste, d'esta casa ausente...

E, já homem, já velho e fatigado,
 Te lembrarás da casa que perdeste,
 E hás de chorar, lembrando o teu passado...
 — Ama, criança, a casa em que nasceste!

Não se encontra em discussão a beleza do poema que, às vistas claras, é excepcional em todos os aspectos estruturais e poéticos. Porém como citado antes, traz uma retórica elevada, verbos no imperativo como *deves* e *ama* em que, de certa forma, prevalece o tom de sermão e ensinamento. As rimas aqui em destaque são as cruzadas: AB AB, mostrando uma simetria muito comum ao que se chamava de “a boa poesia”.

A poesia talvez seja um dos gêneros da literatura mais sacrificado e muitos são os motivos. Segundo Cunha (1970), imaginamos que a criança não gosta de poesia, mas ela é ouvida na boca da criança espontaneamente e muitas vezes nos surpreendemos com falas intensamente poéticas produzidas por elas. A poesia possui, para a criança, uma linguagem afetiva que lhe agrada muito, uma vez que o mundo infantil é rodeado de fantasias e imaginação como o campo da poesia, que toca a criança de maneira divertida e simples, criando assim, uma tendência natural para gostar do gênero. Pinheiro (2007) afirma que, às vezes, a falta de sensibilidade do professor o leva a não

querer trabalhar o gênero em sala de aula, e que alguns acham difícil estabelecer uma relação com o texto poético que não seja ligando-o a questões gramaticais e interpretativas. O autor também alerta para a escolha do poema, que para ele, é extremamente importante.

A poesia diverte, é fácil de ser memorizada por possuir ritmo e rima e isso agrada à criança. Lida com a ludicidade verbal, sonora e musical; pode ser engraçada no seu formato ou no seu contexto e jogar com significados diferentes tornando-a ainda mais divertida. Assim comenta Paixão (s.d., p.21):

A relação entre simbolização e linguagem é tão íntima ao ponto de não se saber o que pode ter surgido primeiro; se a capacidade de o homem se expressar organizadamente através de códigos e línguas, ou se a necessidade de criar signos (palavras, sons, gestos, etc.) para signar os objetos da realidade.

A linguagem, por sua vez, permitiu o nascimento da arte, que é uma atividade onde se manifesta intensamente a criação simbólica. Contudo, mesmo tratando-se de literatura e, por sua vez, a literatura poética, pode dizer que nem as palavras possuem substância concreta, mas aparente; concluímos que os signos sempre habitaram as artes, indo contra ou a favor da realidade ou mesmo criando situações fantásticas e imaginárias. Na poesia habitam signos que traduzem os gritos ecoados, os sentimentos mais profundos do ser humano. O poema infantil em qualquer modalidade de origem (popular ou clássica) orientado para o deleite da sonoridade, das imagens ou jogo ideológico com a existência do leitor, constitui um repto cognitivo para a criança. A experiência com o poético pode transformar a criança e, fazendo com que elas se abram para o novo, o inusitado, o diverso, que jogue com os sons, conceitos e vivências.

Quando pensamos com exclusividade em poesia infantil, agrupamos uma série de elementos que a compõem; o ritmo marca essencial da poesia, possibilita acompanhamento musical ao que é lido ou ouvido; os jogos de palavras que, também são muito usados em poesias infantis, trazem à poesia a brincadeira, o desafio de ler; a rima, também é muito importante porque causa fácil memorização e joga com as semelhanças de sons e homofonias; as onomatopeias (figura de som) fazem a criança entrar no mundo das palavras inventadas de forma a querer descobrir e criar novas palavras. As assonâncias e aliterações também figuram de som, permitem o brincar com a materialidade fônica. Para Souza (2012, p.26): “Essas figuras de som são nomes técnicos e meios a que os poetas de todas as épocas e correntes literárias sempre recorreram para, manipulando o som das palavras, obter os melhores resultados”. Ressaltamos também que tais figuras provocam

um efeito especial sobre as crianças e que todos esses elementos serão conceituados mais adiante.

De acordo com Cunha, (1970) a linguagem do poema dado à criança deve ser simples, o rebuscamento e a retórica, às vezes até difícil para o adulto, são inaceitáveis para a infância. Os poemas curtos são os mais aconselháveis porque facilitam a memorização e a observação do ritmo; aqueles poemas narrativos e os descritivos são de certa forma, os mais fáceis e interessantes por encenarem uma história. Quanto menor o número de elementos conceituais, quanto maior a exploração do sentimento e do sensorial, melhor será a acolhida entre as crianças.

Embora haja muitas controvérsias, os poemas que carregam as características do movimento modernista é dos que mais possibilitam o interesse da criança, por se aproximar da experiência infantil, pois a poesia de hoje está muito próxima das cantigas populares, do folclore, das cantigas de ninar, dos versos de roda, dos jogos, das coisas que estão verdadeiramente próximas da criança através de sua identidade cultural e social. Os poemas da obra *Ou isto ou Aquilo*, em sua maioria seguem esse padrão de representatividade da tradição oral. Assim, ao entrar na escola, essa experiência continuará nas outras etapas escolares, uma vez que as experiências não acabam e fortalecem assim o campo da poesia.

Muitos autores se dedicaram à poesia para crianças desvinculadas das propostas pedagógicas e conteudistas. Considerando as conquistas da *Semana de 22 ou Semana de Arte Moderna*, o poema moderno também toma fôlego quando dedicado à criança, utilizando desde temas que se aproximam da realidade dela, como já foi dito, a versificação livre e a brincadeira com as palavras, o que permite o público infantil entrar nesse universo lúdico, como no texto “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque, publicado pela primeira vez em 1979, vejamos:

Chapeuzinho Amarelo

Era a Chapeuzinho Amarelo
 Amarelada de medo
 Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho. Já não ria
 Em festa, não aparecia
 Não subia escada, nem descia
 Não estava resfriada, mas tossia
 Ouvia conto de fada, e estremecia
 Não brincava mais de nada, nem de amarelinha...
 Do jeito que o lobo estava
 Já não era mais um LO-BO

Era um BO-LO.
Um bolo fofo de lobo...

Nesta narrativa poética a menina vence o medo através de um jogo de palavras onde a palavra LOBO, se transforma em BOLO; o brincar com as palavras torna o poema leve, engraçado, porém, queremos destacar que, mesmo se tratando de um poema moderno houve por parte do autor o cuidado de alinhar os elementos estruturais do poema de forma a deixá-lo mais próximo da realidade da criança, pois sentir medo é muito comum entre elas. Neste outro texto, Cecília Meireles permite à criança a brincadeira sonora realçada na repetição das rimas.

O eco

O menino pergunta ao eco
onde é que ele se esconde.
Mas o eco só responde: "Onde? Onde?"
O menino também lhe pede:
"Eco, vem passear comigo!"
Mas não sabe se eco é amigo
ou inimigo.
Pois só lhe ouve dizer:
"Migo!"

A anti-convencionalidade na poesia infantil também era pregada por outros poetas como Vinicius de Moraes, José Paulo Paes, Henriqueta Lisboa, Sidônio Muralha e a própria Cecília Meireles que varreram por completo qualquer compromisso antigo com a pedagogia de valores tradicionais. A maioria dos poemas escritos pelos autores citados, além de quebrarem com o tradicionalismo poético existente na época, também possuem características semelhantes quanto ao uso das aliterações, onomatopeias, rimas internas.

Segundo Cunha (2012, p.60):

Até 1991, a categoria Poesia nem existia, ainda, nos prêmios da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), sinalizando que as opções eram limitadas, pelo menos em termos de quantidade. A poesia beliscava, de quando em vez, um prêmio na categoria

Criança, que misturava verso e prosa. (...) A partir de 1991 a FNLIJ criou o Prêmio Odylo Costa Filho, categoria específica para obras poéticas.

Reafirmamos que a obra *Ou Isto ou Aquilo* foi um divisor de águas para o desenvolvimento e a vivência da poesia infantil elevando-a a um privilegiado gênero.

1.3 CECÍLIA MEIRELES E A POESIA INFANTIL

Por mais que tentem caracterizar a poesia de Cecília Meireles relacionando-a a movimentos literários que contribuem para o entendimento cronológico de nossa literatura, a poetisa nunca esteve concretamente filiada a nenhum estilo literário; a rigor, sua poesia, de modo geral, filia-se às tradições luso-brasileiras. Porém, suas primeiras publicações *Espectros (1919)*, *nunca mais...* e *poemas dos poemas (1923)* *Baladas para El –Rei (1925)* evidenciam uma certa inclinação ao simbolismo. Este movimento que surge na França, no final do século XIX em oposição ao Naturalismo e Realismo traz características como ênfase em temas místicos, imaginários e subjetivos, caráter individualista, descon siderações das questões sociais abrangidas pelo Naturalismo e o Realismo. Duas outras características importantes do movimento Simbolista enfatizam com certeza as poesias da obra *Ou isto ou aquilo* publicada em 1964, na qual nos debruçamos nesta pesquisa: estética marcada pela musicalidade (a poesia aproxima-se da música) e a utilização de recursos literários como, por exemplo, a aliteração e a assonância (figuras de som).

Com relação à poesia chamada “infantil” escrita por Cecília Meireles e, em especial aquelas que compõem o livro *Ou isto ou Aquilo*, nos remete a um lado da poetisa que muitos desconhecem: a sua dedicação ao magistério e sua preocupação com a educação. Foi professora e lecionou em muitas escolas do Brasil e do exterior, além de jornalista, tendo sido responsável por uma seção sobre problemas do ensino no *Diário de Notícias* e também mais uma seção de estudos de folclore voltada para crianças no jornal *A Manhã*. A autora era considerada uma autoridade no assunto.

Em 1951 foi publicado pela primeira vez o livro “Problemas da Literatura Infantil” originado de três conferências dadas pela autora que foram reunidas nesta obra a fim de integrar a Coleção Pedagógica da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Mesmo com o avanço tecnológico e outros estudos referentes à literatura voltada para o público infantil, aquele livro continua tão atual

e tão importante, pois a escritora trata com sensibilidade os problemas da educação no Brasil, além de destacar sua preocupação com resgate do folclore brasileiro nas escolas, com já tinha feito Lobato desde o início da construção do Sítio do Picapau Amarelo, onde, como sabemos, o autor coloca em valor, personagens como a Cuca, o Saci, a Iara, além de outros mitos lendários visitantes das regiões brasileiras.

Cecília Meireles diferentemente de Monteiro Lobato, destacou em seus poemas infantis os jogos de palavras presentes nas parlendas, brincadeiras de roda e trava-línguas. Sua dedicação à educação fez a autora criar a primeira biblioteca infantil do Brasil, também a primeira do gênero.

A poetisa procurou articular a questão literária às questões educacionais, não no intuito da instrução ou ensinamento, mas na aproximação da criança com o texto poético fazendo-a brincar com palavras, com a sonoridade e aguçar a imaginação. Assim confirma Meireles (1930, p.6):

Quando nos aproximamos do mundo infantil, o primeiro cuidado que devemos ter é o de agir de tal modo, que entre nós e as crianças se estabeleça uma ponte de absoluta confiança, por onde possamos ir até elas, e elas, sejam capazes de vir até nós.

A autora sabia melhor do que ninguém como fazer isso; percebeu a necessidade de uma especialização literária visando particularmente os pequenos leitores e escreveu sobre as coisas que criança diz, faz, brinca, sonha, realiza e acredita. Assim pôde perceber que literatura infantil de verdade é aquela em que a criança lê com gosto e vontade.

Ainda sobre o livro “problemas da literatura infantil” já mencionado neste capítulo, a autora inicia fazendo um estudo da literatura geral infantil e do livro infantil; neste aspecto, Cecília Meireles lembra que ganhar um livro sempre é maravilhoso e faz uma crítica aos livros didáticos da época dizendo que os mesmos não possibilitam a imaginação por serem mecanizados e fazerem o texto dependente “do exercício da linguagem”. Também escreve sobre “o livro que a criança prefere” comentando que por mais que um adulto que escreva para crianças saiba comunicar-se com a infância, este continuará transmitindo seus pontos de vista, aquilo que considera mais útil para formação de um jovem leitor. Cecília Meireles descobriu através da vivência pedagógica que não basta apenas folhear um livro, mas é preciso que a criança viva a sua influência e carregue para sempre as descobertas que fez em cada página lida. Desta maneira diz Meireles (1979, p. 31):

Ah! Tu, livro desprezioso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal.

Numa reflexão sobre a poesia infantil, observamos que assim como nos livros de histórias para crianças do início do século, a poesia também trazia uma carga educativa muito grande. Bordini (1991) escreve: “Seja lá o que se pense sobre poesia infantil, não é possível questionar o seu estatuto e regimento sem antes situá-los num cenário específico: o mundo da infância”. E era justamente neste erro que caíam aqueles que escreviam para crianças; o intuito de educar se tornava mais preciso do que simplesmente ao ato de aproximar a criança do texto. E assim, recheadas de conselhos a poesia atravessa mais de metade do século, dedicando ao público mirim, temas piegas, bobos, infantilizados e com retórica elevada. Talvez, achassem aqueles que se dedicavam ao texto infantil ser à criança um ser diferente do adulto. Por mais que hoje adultos e crianças estejam em áreas sociais igualitárias, não é difícil perceber que, em muitos momentos, se encontram também em esferas diferentes, resultado de tratamentos injustos e a falta de compreensão. Também sobre o assunto comenta Bordini (1991 p. 5-6):

Em tempos pré-capitalistas, a divisão entre infância e idade adulta era menos marcada, podendo os pequenos viver os fatos da realidade, mesmo a morte e o sexo, sem a mediação verbalista e pasteurizante da escola e os desvelos sufocantes da família nuclear burguesa. Em contra partida, o tratamento social infante era cruel e a violência regia as relações dentro e fora do ambiente doméstico.

Em algumas situações era esta a realidade de muitas crianças em família e em sociedade e, infelizmente, a poesia e a literatura infantil da época traziam um pouco dessas cicatrizes de processo social de dominação.

Cecília Meireles por sua vez, fez diminuir a distância que separa o autor- adulto e o leitor-criança, construindo um livro que se tornaria um clássico no gênero: *Ou isto ou aquilo*, livro publicado pela primeira vez em 1964, 45 anos depois de sua primeira publicação para o adulto, foi a última obra que a autora dedicou a escrever, sendo também, o único livro de poemas infantis de sua gloriosa carreira.

1.3.1 *OU ISTO OU AQUILO* - A OBRA

Para muitos estudiosos, o livro *Ou isto ou aquilo* é a representatividade de uma maneira nova de fazer poesia. Os poemas que o compõem, serviram como divisor de águas entre dois períodos de produção da poética infantil aqui no nosso país: Uma didática e moralista e, aquela onde a obra se enquadra uma poesia que privilegia o olhar e os sentimentos da criança, fazendo-a brincar com as palavras sugeridas nos versos.

Cecília Meireles, conforme a crítica de Azevedo Filho (1970) diz que, usando do estudo da psicologia infantil, intencional ou não, a poetisa soube tirar efeitos estéticos de alto poder sugestivo. Os temas consideram a idade, a fase pré-lógica, o mundo da fabulação, o realismo intelectual, a visão impressionista da criança. Por isso têm uma excelente realização estética composta em cada verso. Ainda o crítico revela que a autora também considerou dados fornecidos pela psicologia genética ou evolutiva, os quais veem na recriação das impressões recebidas do mundo exterior. Ao mesmo tempo em que se aproxima do universo infantil não se afasta do mundo do poeta. Segundo Azevedo Filho (1970, p.171- 172): “é a fase das perguntas, embaraçosas, do monólogo a dois, da fabulação, das comparações imprevisíveis, [...] das metáforas surpreendentes e do sonho, transfigurado na visão subjetiva da realidade.”

Esse mesmo autor confirma também que os poemas do livro em estudo, mesmo sendo dedicado à criança também trazem mensagem para o adulto, pois são escritos numa linguagem plurilinear e comportam várias interpretações. As brincadeiras sugeridas nos textos revelam em muitas ocasiões a “intencionalidade” pedagógica da autora. Cecília Meireles foi uma escritora atenta à manifestação folclórica e à tradição oral. Em alguns dos poemas do livro *Ou isto ou aquilo*, os “acalantos” ligados às canções de ninar, trazem ainda muito cedo à criança, o prazer da sonoridade. A autora mesmo criticando o caráter utilitário da literatura tradicional feita para a criança, tratou de buscar nessas tradições orais, referências para a utilização dessa oralidade de forma divertida a perceber o valor das manifestações culturais exploradas por ela.

Um fator importante a destacar neste livro é a questão do ritmo. A sonoridade marca com precisão essa obra que, traz uma carga de musicalidade presente em cada poema. Sobre o ritmo, este de certa maneira está presente em todos os momentos de nossa vida: nas batidas do coração, na gesticulação, nas batidas, na pausa, na indústria, no campo; como não podia deixar de ser, esse mesmo ritmo compõe a produção artística e em especial, a poesia. A poesia tem um caráter de oralidade muito importante, ela é feita para ser falada e recitada; mesmo lendo silenciosamente um

poema, o ritmo é perceptível, pois nossa audição capta a articulação (modo de pronunciar) das palavras do texto.

Os poemas propostos por Cecília Meireles no livro em questão são sensíveis aos jogos de palavras fazendo o leitor redescobrir o prazer do ritmo, nas combinações sonoras e nas melodias sugestivas nos versos. Em alguns dos poemas, ou em sua maioria, as aliterações reproduzem o ludismo do trava-língua sugerindo à criança uma brincadeira com o texto. Ligados aos recursos imagéticos, o ritmo é um elemento que traz ao texto lírico uma contribuição importantíssima de descobertas rítmicas favorecendo a ligação entre a criança e a poesia. Segundo Neves, Lôbo e Mignot (2001, p.190):

Para o leitor-criança, o ritmo do poema é o aspecto que, primeiramente, lhe chama a atenção, na medida em que corresponde à sua necessidade de ludismo. O prazer da sonoridade surge muito cedo na vida da criança, através do contato com a poesia folclórica em suas diferentes formas, desde a escuta da cantiga de ninar até a participação nas cantigas de roda, passando pelas brincadeiras das parlendas, trava-línguas e adivinhas.

O livro propõe trocadilhos, sugeridos em quadras e parlendas que, com graça, estimula a criança a ativar os sentidos permitindo afirmar que, a exploração da sonoridade é o ponto mais forte e mais presente nesta obra e no seu processo construtivo. A métrica utilizada nos poemas varia quanto ao ritmo; cada poema remete o leitor a perceber que os ritmos, acompanham o tema proposto em cada poesia. As rimas, elemento importante na construção do texto poético infantil, apresentam-se numa ligação às figuras de som (aliteração, assonância e onomatopeias) sendo as duas primeiras mais exploradas por sugerirem justamente os jogos de palavras.

A rima se dá nos poemas nas repetições de sons semelhantes, ora no final dos versos, ora no interior do mesmo verso também em posições variadas, criando um parentesco fônico entre as palavras presentes nos versos. Importante lembrar que, com genuinidade, cada rima passa por um processo de seleção e combinação que dão aos poemas uma contínua linguagem simbólica marcada pela precisão das palavras escolhidas. Bordini (1991) levanta também uma tese teórica valorizada por pensadores e poetas da era clássica e também vivenciada por Cecília Meireles que é o princípio da *organicidade*. Neste princípio observa-se a importância da distribuição espacial necessária das palavras atribuídas aos versos, ordenados justamente pelo ritmo e o sentido que os temas sugerem.

Outras características importantes completam a beleza desta produção, a integração da

criança com a natureza, a aventura, a captação dos seres animados e inanimados através dos sentidos. Os poemas também contemplam com bastante simplicidade e precisão os usos das figuras de linguagem: metáfora e metonímia. A cada poesia proposta, imagens se associam ao simbolismo e às metáforas que, construídas com delicadeza, facilitam a compreensão. Simultaneamente, palavras se atrelam num jogo metonímico deixando o poema, ainda mais belo. Os processos metafóricos e metonímicos encontram-se em quase todos os poemas do livro e em especial naqueles que escolhemos para as análises. Tais processos garantem na visão estruturalista, a confirmação de que um processo está sempre junto com o outro; desta forma segundo Bordini (1991, p.21), característica referente à imagética, uso das aparências sensoriais no poema através de associações de semelhança (as metáforas) ou de contiguidade (as metonímias), exigem um processo de interiorização da criança, obrigando-as a decifrações mentais.

O livro *Ou isto ou aquilo* reúne poemas, como já mencionado, destacando o valor da oralidade e de suas tradições, recuperando de certas maneiras as “vozes” da memória da humanidade. Sem perder a ludicidade, a poetisa compartilha com os leitores o poder mágico das palavras e a possibilidade de fazer parte de uma deliciosa brincadeira, aquela que não existem perdedores e apenas vencedores, uma vez que se está diante da leitura de um clássico da literatura infantojuvenil que se perpetuou nas leituras desde a sua primeira publicação, oportunizando o ingresso da criança ao universo poético e garantindo a renovação desta história.

No próximo item, o Estruturalismo de Saussure trará enfoques propícios e importantes para a compreensão estrutural das análises que realizamos dos poemas da obra *Ou Isto ou Aquilo*.

1.4 ESTRUTURALISMO EUROPEU

1.4.1 Breve histórico

Estudar a língua e, em especial, a ciência que a estuda, a linguística, nunca foi uma simples tarefa. Devemos a Saussure as grandes descobertas relacionadas ao seu campo, pois o corte epistemológico dado por ele, tornou o estudo dessa ciência realmente um estudo científico da linguagem humana. De certo, que ele é considerado o pai da linguística e que, sem seus estudos talvez, a linguística moderna nem existisse, mas recorreremos agora ao interesse que já existia

antes dele de averiguar e especular sobre a linguagem e as línguas.

Leroy (1971 apud COSTA, 2000, p.1), declara que há milhares de anos os antigos hindus, por motivos religiosos, foram levados a estudar a língua. Comenta também sobre o mais importante deles que foi Pânini, que criou o que consideramos a primeira gramática de uma língua produzida na história da civilização humana. Eram estudos relacionados à antiga língua da Índia- o *sânscrito* e, sem dúvida, um ponto de partida ou uma sugestão para estudos futuros, uma vez que se destaca na gramática o valor e o emprego das palavras e a partir disso a criação dessa gramática comparada.

Costa (2000, p.1) ainda diz que mesmo os gregos com tanta magnitude filosófica, cultural e essência criadora, foram capazes de deixar de sua língua, nada comparável à “modernidade” dos escritos dos hindus. Seus gramáticos e filósofos não tiveram consciência do valor que teria o estudo de sua própria língua. E assim, a modernidade dos escritos de Pânini era admirada pela análise da articulação do rigoroso estudo fonético e fonológico do *sânscrito*.

Essa autora, também retoma que a gramática greco-romana, que até então era vista como superior, diminui sua importância à medida que avançava o estudo das línguas vernáculas e exóticas. Nesse período aparece a gramática de Port-Royal, em 1660, propondo um estudo mais científico e rompendo com métodos mais antigos, o modelo latino, que foi visto como um trabalho pioneiro na área da filosofia da linguagem. Também abriu caminho à corrente concernente à gramática comparativa do século seguinte, que estabelecia relações entre as línguas e argumentava que a ideia central dessa gramática, seria o conjunto de processos mentais que são universais, portanto, a gramática é universal. Outros estudos se estabeleciam também sobre as especificidades das línguas e, no século XIX linguistas europeus centralizaram seus estudos nas mudanças ocorridas neste mesmo objeto e na busca de entender tais mudanças, seria o método comparativo criado por Humboldt, que consistia em estudar as semelhanças e diferenças entre várias línguas a fim de encontrar parentesco entre elas.

No século XX, com o estruturalismo europeu, a linguística ganhou espaço, credibilidade e alcançou seu apogeu. Foi com a publicação do Curso de Linguística Geral, em 1916, de Ferdinand de Saussure que se situa o início ou o marco inicial da Linguística Moderna considerada como ciência.

O estruturalismo linguístico europeu surge na boa companhia da “Belle Époque” de 1914, num clima intelectual artístico de transformações culturais que, de certa forma, indicavam novas

maneiras de pensar e viver. O estruturalismo, segundo Dosse (2007), foi muito mais amplo que um simples e específico método de um campo de pesquisa. Foi um movimento de pensamento. Nesse movimento, assim como em qualquer outro movimento cultural, as influências e os desenvolvimentos são complexos, por isso a necessidade de compreendê-lo não apenas como uma escola, mas também como fator importante para compreender estudos futuros sobre a língua e sua ligação com a sociedade e o sujeito que a constitui.

Segundo estudos de Faraco (2001), mesmo havendo outros pioneiros estudiosos da língua, foi o corte saussuriano nos estudos linguísticos que deu condições para uma concepção de se construir uma ciência sincrônica da linguagem. Após seus trabalhos, Saussure concretiza uma ciência autônoma ocupando-se especialmente com a linguagem, *considerada em si mesma e por si mesma*, e também pela ideia da separação restrita entre a perspectiva histórica e não histórica. Saussure não apenas quis mostrar que a língua poderia e deveria ser vista e tratada como uma forma, mas como esta forma era composta e constituída, justamente pelos jogos sistêmicos de relações.

Faraco (2001) afirma ainda que, mesmo os estudos de Saussure estabelecendo uma ruptura com a forma do fazer linguístico do século XIX, podemos também pensá-lo como um gesto de continuidade, porque outros estudos já se tinham firmados *a priori*, que as línguas humanas são totalidades organizadas. A ideia da língua como uma instituição social, aquela que não está completa em nenhuma pessoa, apenas no todo, porque é essa comunidade falante que de alguma maneira estabelece as convenções necessárias para que a língua seja parte social da linguagem. Mas, foi Saussure (2012, p.42) que deu a essa ideia o esclarecimento de que “a língua não está completa em nenhum indivíduo é só na massa que ela existe de modo completa”.

A partir dessas ideias, a linguística da segunda metade do século XX até os dias atuais, traz os estudos de Saussure como herança, fundamentalmente estrutural, essas pesquisas trazem para o futuro atual a ideia de que a língua é um sistema de signos que se relacionam mutuamente, como veremos no próximo item onde, o estruturalismo se fixa no Brasil.

1.4.2 Estruturalismo linguístico no Brasil

Aqui no Brasil, o estruturalismo teve um impacto grande. Seu início data da década de

1960 e, segundo Ilari (2001), coincidiu com o reconhecimento da linguística como disciplina autônoma. Muitos pesquisadores e professores que já estudavam sobre a linguística moderna de Saussure, foram atraídos pela nova orientação e a utilização para sistematizar suas doutrinas; o mesmo autor revela ser Mattoso Câmara Jr. um dos mais importantes neste aspecto. Num artigo escrito por Simões (2004) intitulado “Mattoso Câmara e o avanço dos estudos Linguísticos no Brasil”, a autora diz que Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1904-1970) iniciou o ensino sistemático de Linguística no Brasil, sendo sua preocupação constante as investigações acerca do estudo científico da linguagem.

Muitos jovens estudantes que se interessavam aqui no Brasil por literatura, na época em que o estruturalismo se fortaleceu, eram acostumados (por ter sido ensinado) a ver a linguística como disciplina menor ou apenas no auxílio da poesia, por exemplo, depois passaram a encará-la como objeto autônomo.

Em 1970, o estruturalismo aqui no Brasil, já tinha concebido importantes estudos e aplicações na linguística e tinha ajudado a criar um novo tipo de estudioso, o linguista, que, segundo Ilari (2001, p.53-54):

já podia ter um espaço próprio e faces de duas figuras mais antigas- a do gramático (interessado na sistematização dos conhecimentos que resultam num uso “correto” da variante padrão) e a do filósofo (interessado no estudo das fases antigas da língua, e na análise de textos representativos dessas fases).

Ainda sobre o estruturalismo linguístico e sua chegada ao Brasil, esse se impôs vencendo as resistências de outras tradições de análise e, historicamente, sempre foi visto e entendido como movimento uniforme e coeso, pelo menos no que se diz ao nosso país. Foi estudado em maior instância nos estados do Rio de Janeiro e em São Paulo, onde pesquisas e grupos se firmaram até os dias de hoje. É importante ressaltar que Mattoso Câmara Jr, ainda de acordo com Ilari (2001), praticou até o final de sua vida a fonologia na linha do estruturalismo de Praga, movimento que desenvolveu métodos de estudos semióticos e de análises estruturais entre os anos de 1928 a 1939, e foi um dos divulgadores das ideias dos linguistas americanos da época, entre eles Edward Sapir (um dos principais autores do estruturalismo americano) e Roman Jakobson, por sua notada posição nos estudos dos processos metafóricos e metonímicos, sobre o qual falaremos mais adiante.

Em São Paulo, de acordo com Ilari (2001), o estruturalismo linguístico se fez presente nos cursos de graduação e pós-graduação da USP, onde tivemos a atuação no final da década de 1960 de *Eni Orlandi, Izidoro Bliksteir e Cidmar Teodoro Paes*.

1.4.3 Conceitos fundamentais da linguística de Saussure

A língua não pode ser constituída no individual, ela é um processo social e coletivo, não pode ser também confundida com a linguagem, ela é apenas parte dela. Mesmo existindo outros sistemas semiológicos a língua é a principal, é responsável pela unidade da linguagem. Como produto social, a língua, em sua essência, não precisa do indivíduo para ser formada e desenvolvida. Mas, como existe uma relação lógica entre *langue/parole*, isto é, como é necessário existir a fala para que a língua apareça e se estabeleça, é fundamental que seja utilizada por indivíduos para que realmente se forme e se constitua. Porém a “evolução”, não depende apenas de um indivíduo isolado (no âmbito da fala), mas sim na coletividade (no âmbito da língua). Podemos afirmar que a língua é formada ou constituída por um grupo de falantes, realmente ela se dá no coletivo, nas combinações individuais, dependentes da vontade dos que falam e também pelos atos de fonação igualmente voluntários, necessários para a execução dessas combinações. (SAUSSURE, 2012 p. 52).

Com isso, compreendemos que a língua é um conjunto de hábitos linguísticos que permite a uma pessoa compreender e fazer-se compreender, existindo assim a comunicação, a linguagem propriamente dita. Isto significa dizer que um indivíduo isolado não tem capacidade para alterá-la, ou seja, para que realmente haja evolução linguística, é essencial que haja uma espécie de “consentimento” entre os membros dessa comunidade. É por isso, que Saussure afirma ser ela o resultado de um contrato social, como um acordo subentendido, implícito entre os muitos indivíduos de dada região.

Quanto aos elementos internos e externos que compõe a língua, sua relação com outras instituições sociais podem de certa forma, modificá-la ou ajustá-la de acordo com comunidade falante, isso nos leva a crer que fatos ou elementos externos de algum modo, podem afetar a língua. Na linguística, considerando seu funcionamento interno, a língua é um sistema que conhece

somente sua ordem própria (SAUSSURE, 2012 p. 55), e de certo modo, não sofre com influências externas, pois a regra que compõe cada palavra já existe e isso não modificará o fenômeno natural já existente. Cada ato da fala pode ser estudado em função de certos elementos constituintes. Assim, a língua se articula em conceitos e a atividade linguística passando a ser também, uma atividade simbólica, como veremos a seguir nos estudos sobre signo desenvolvidos por Saussure.

De acordo com Saussure (2012), a língua não é uma nomenclatura; partindo desse pressuposto, temos que o signo linguístico é concebido como condição de dois aspectos básicos: o significante e o significado. O signo linguístico, junta não uma coisa a uma palavra, mas o conceito a uma imagem acústica. Assim, o signo também pode ser compreendido como a combinação do conceito e da imagem acústica, o conceito seria o *significado* e a imagem acústica o *significante*. Saussure (2012), afirma que a relação que une o significado e o significante é marcada pela arbitrariedade. “A palavra arbitrário não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala, ele é imotivado, arbitrário em relação ao significado, com o qual não se tem nenhum laço natural de realidade” (SAUSSURE, 2012, p. 109).

Saussure (2012, p.158) diz que: “Psicologicamente, abstração feita de uma expressão por meio das palavras, nosso pensamento não passa de uma massa amorfa e indistinta”. Ainda Saussure (2012, p. 159) “o papel característico da língua diante do pensamento, não é criar um meio fônico material para a expressão das ideias, mas servir de intermediário entre o pensamento e o som, em condições tais que uma união conduza necessariamente a delimitações recíprocas de unidades”. O pensamento caótico por natureza, é forçado a precisar-se ao se decompor. Não há, pois, nem materialização de pensamento, nem espiritualização de sons; trata-se, antes, do fato, de certo modo misterioso, de o “pensamento-som” implicar divisões e de uma língua elaborar suas unidades constituindo-se entre duas massas amorfas.

A concepção de valor dada por Saussure ao signo ressalta a natureza opositiva do signo. A relação significante/significado considera a situação linguística onde o signo se insere. Conforme afirma Ilari (2004, p.64):

Ao falar em valor linguístico, Saussure deu realce ao fato de que a relação significante/significado sempre deve ser considerada à luz do sistema linguístico em que o signo se insere, e não das situações práticas em que a língua intervém ou das realidades extraordinárias de que permite falar.

O significante, nessa circunstância, parece arbitrário em relação ao significado, pois não tem nenhum laço natural na realidade e nos faz admitir a possibilidade de mudança, ao mesmo tempo em que também é linear, pois seus elementos se apresentam um após outro, formando uma cadeia.

Ainda sobre a noção de valor do signo nos estudos Saussurianos, este é contraparte dos outros signos de um sistema. O conteúdo de uma palavra é verdadeiramente determinado pelo que está fora dela. Na língua, só existem diferenças sem termos positivos. O signo só existe na relação com outro signo. Não se pode atingi-lo diretamente, tendo ferido o princípio da identidade. Jamais um fragmento de língua pode basear-se noutra coisa que não seja a sua coincidência com o resto.

Boouissac (2012) escreveu um livro, diante de tantos que contemplam a linguística de Saussure, intitulado “Saussure um guia para os perplexos”, nesta obra, o autor tenta, em forma de narrativas, falar do Curso de Linguística Geral, aproximando o leitor dos momentos vividos pelos estudantes, nas aulas, durante o curso em Genebra, ministrado pelo mestre. São acontecimentos expostos em muitos estudos e claro, os manuscritos dos seus discípulos, na qual dão origem ao livro. De maneira simples, as narrativas tentam fazer com que o leitor viaje até o período do Curso e tente compreender os polos propostos por Saussure, de forma a entendê-los como importantes descobertas para o estudo da linguística moderna e, auxiliar no estudo novo do signo.

Falantes de uma língua qualquer fazem concretizar as possibilidades que o sistema linguístico oferece, em atos individuais, em situação de comunicação, constituindo para isso operações de seleção e combinação.

Os fonemas, elementos distintivos mínimos, opõem-se por um traço distintivo. Vemos no exemplo das palavras **pato** e **rato**, a oposição existente entre os fonemas **p** e **r**. Dois fonemas que se opõem produzem dois signos linguísticos distintos. Assim poderemos opor palavras como **pato**, **rato**, **mato**, **fato**, **gato**, **chato**; sempre pela oposição de um fonema a outro, oposição que produz signos diferentes. Segundo Saussure (2012), a língua possui dois eixos, o de seleção e o de combinação.

Em virtude do caráter linear dos *significantes*, há a impossibilidade de que os signos linguísticos ocorram simultaneamente na cadeia da fala. Assim, enunciados um após o outro, eles formam um alinhamento que os distribui em relações de combinação entre, no mínimo, dois

elementos. Há, portanto, relações de combinação entre os signos- a **relação sintagmática** que ordena as coisas. Saussure (2012, p. 172) faz entender que “a noção de sintagma não se aplica só as palavras, mas aos grupos de palavras, às unidades complexas de toda dimensão e de toda espécie (palavras compostas, derivadas, membros de frase, frases inteiras).”

Há também relações baseadas na seleção dos elementos que são combinados. Um signo pode ser associado a outros signos por, pelo menos, três modos: por meio de seu *significado*, com seus antônimos e sinônimos; por meio de seu *significante*, com imagens acústicas semelhantes; e por meio de outros *signos*, em processos morfológicos comuns. Para se referir às relações associativas entre os signos, a Linguística consagrou o termo **relações paradigmáticas**. Vale lembrar que, Saussure não fala em relações paradigmáticas foram os linguistas estruturalistas que propuseram a distinção entre eixo sintagmático e eixo paradigmático. Para o autor as relações sintagmáticas opõem-se às relações associativas. Assim, a seleção realiza-se num eixo vertical (associativo) e a relação de combinação, num eixo horizontal (eixo sintagmático). Levando em relevância tal afirmação, essa relação entre a seleção/combinção tem uma influência permanente no processo de construtivo do texto, determinando assim que cada língua tem regras em todos os níveis para realizar as combinações de elementos.

Saussure (2012, p. 176) destaca as solidariedades sintagmáticas, em que, segundo o autor, quase todas as unidades da língua dependem tanto do que as rodeia na cadeia falada, quanto das partes sucessivas das quais elas próprias se compõem. Tomemos como exemplo, a formação das palavras, que em sua maioria, se decompõem em subunidades que não se juntam aleatoriamente, mas por meio de combinações entre elementos solidários tendo valor apenas numa ação recíproca. Neste próximo capítulo identificaremos os estudos de Jakobson numa relação intensa com os estudos Saussurianos.

1.5. JAKOBSON

1.5.1 Os processos metafóricos e metonímicos

A linguística estrutural inaugurada por Saussure revelou entre tantos seguidores, aquele que, de certa forma, não colocou barreiras ou fez distinções grotescas entre a linguística e a

literatura (sobretudo a poética): Jakobson (2010) defende com entusiasmo a ligação direta entre elas, afirmando ser a literatura a arte da criação verbal, enquanto a linguística, aquela que responde por estudar a linguagem verbal em todas as suas manifestações. Roman Jakobson contribuiu para os estudos da gramática, do fonema, da antropologia, além da arte da tradução e as pesquisas favoráveis aos estudos dos distúrbios da fala. Esse autor, sempre teve uma ligação muito forte com os estudos da literatura e outras artes, pois, na década de 1920, quando atuava no Círculo de Praga, tornou-se amigo de muitos poetas e artistas que, com certeza, influenciaram e ajudaram na preocupação com o elo, por ele acreditado, entre a literatura e a linguística, revelando assim que os estudos literários deveriam ocorrer sob um olhar semi-linguístico.

As pesquisas de Jakobson contribuíram de forma eficaz à formulação das funções da linguagem, entre elas a função poética, na qual nos debruçaremos em muitos momentos deste estudo. O mesmo autor (2010), a partir dos estudos iniciados por Saussure, renomeia e reinterpreta o que o linguista chamava de relação associativa e sintagmática para processos metafóricos e metonímicos, baseando-se, para tal, nas figuras de linguagem: metáfora e metonímia.

A *metáfora* é uma figura de linguagem em que há o emprego de uma palavra ou uma expressão, em um sentido que não é muito comum, em uma relação de semelhança entre dois termos. Segundo Tufano (1990), metáfora é um termo latino em que “*meta*” significa “algo” e *phora* significa “sem sentido”. Assim, *metaphorá* significa “**mudança**” e “**transposição**”. Esta figura de linguagem consiste na substituição de um termo por outro através de uma relação de analogia. A metáfora é uma ferramenta linguística muito utilizada no dia-a-dia, sendo importantíssima nas relações humanas. Seria quase impossível relacionar-se sem usá-la com frequência. Acordamos, também, que essa figura de estilo ou linguagem é uma das mais apreciadas pelos poetas.

A *metonímia* consiste na substituição de uma palavra por outra, quando entre ambas existe uma relação de proximidade que permite essa troca. Metonímia é uma figura de linguagem que, também segundo Tufano (1990) estabelece de alguma forma uma relação de dependência entre termos. Segundo Jakobson (2010), o processo metafórico consiste na seleção e substituição de um termo por outro, seguindo o critério de semelhança. Já o processo metonímico, apresenta como característica, a contiguidade, o que indica que envolve a combinação de itens verbais e o contexto em que unidades mais simples se incluem em uma unidade linguística complexa. Essa descoberta,

ou mesmo releitura de Saussure, feita por Jakobson, coloca-se a partir de seus estudos sobre os distúrbios da fala, a afasia como problema linguístico. Esse mesmo autor (2010, p.42), afirma que para estudar de modo eficaz qualquer problema ou ruptura nas comunicações, deve-se considerar, em primeira instância, a compreensão da natureza e a estrutura do modo particular que parou de funcionar, uma vez que a afasia é vista como uma perturbação da linguagem e que a linguística interessa-se pela linguagem em todos os aspectos. Assim, de acordo com Jakobson (2010), chegamos à compreensão de que a aplicação de critérios puramente linguísticos à classificação dos fatos de afasia pode contribuir de modo substancial à ciência da linguagem. Para se dirigir à fala, Jakobson contempla a importância da seleção de entidades linguísticas escolhidas pelo emissor que, assim como evidenciava Saussure ao dirigir-se aos eixos de seleção e combinação, ao falarmos selecionamos palavras que precisam ser combinadas para que façam sentido. Tirando os raros casos da capacidade do homem em inventar palavras-neologismos- as palavras neste contexto de combinação não são livres, pois precisam estar em harmonia com os outros elementos da comunicação. Assim, ao falar, combinamos fonemas que são conceituados por Jakobson como feixes de traços distintos produzidos simultaneamente (p. 47). Também, para o autor (p. 47-48), mesmo quando outras combinações de fonemas são possíveis, o que fala é apenas um usuário, não um criador de palavras.

Como já foi referido, em relação aos distúrbios da fala, Jakobson (2010) diz que podem afetar a capacidade de combinar e selecionar/substituir as unidades linguísticas e para saber qual das duas operações é principalmente afetada é importante descrever, analisar e classificar as diferentes formas de afasia.

Jakobson também propõe dois tipos de afasia: distúrbio da similaridade (tradicionalmente conhecido como afasia de recepção) e distúrbio da contiguidade (conhecido como afasia de emissão). No primeiro, a capacidade de seleção e substituição é fortemente afetada e o poder de combinação encontra-se pelo menos parcialmente preservado; assim, neste distúrbio, a contiguidade determina todo o comportamento verbal do afásico. Enquanto no distúrbio da contiguidade ocorre o inverso.

Lacan (2010), ainda com relação aos distúrbios da fala faz uma relação entre os campos Linguístico e Psicanalítico, ao apontar que os processos de elaboração da similaridade (do processo metafórico) e da contiguidade (do processo metonímico) com a estrutura dos sonhos estudada por Freud (condensação e deslocamento) dizem respeito aos processos metafóricos e metonímicos

respectivamente. Lacan (1998 *apud* FONTE 2010), afirma no processo metonímico, um significante é substituído por um significante novo por uma relação de contiguidade, enquanto no processo metafórico é um produtor de sentidos porque a condição de passagem do significante para o significado favorece a emergência da significação.

No estudo dos processos metafóricos e metonímicos desenvolvidos por Jakobson, foi possível observar a relevância dessas figuras retóricas e clássicas (metáfora e metonímia) para o estudo sobre os distúrbios da linguagem, as afasias, como já assinalado e para a literatura. Em nossa pesquisa, esses processos foram de suma importância, uma vez que os jogos de palavras analisados nos poemas que escolhemos, deixam à ver os eixos de combinação e seleção indicando o lugar ocupado pela sonoridade tanto nesses poemas quanto na fala da criança.

1.5.2 Linguística e poética

Entender a arte poética é também de certa maneira ser afetado por ela e associá-la a várias manifestações artísticas, culturais e sociais que transformam o mundo.

A palavra *poesia* foi conceituada na antiguidade como um gênero literário, inteiramente ligado ao lirismo. Era o poema que, com admiração e entusiasmo, era entendido por Aristóteles em relação à teoria dos gêneros literários, como um gênero maior do que o épico (hoje narrativo) ou o gênero dramático. Atualmente, pelo menos entre o público culto, a palavra tomou outros horizontes e conseqüentemente evoluiu desde o Romantismo, visando ser a poesia muito mais do que um belo poema. (NICOLA e TERRA, 2006, p.340)

Os mesmos autores (2006) assinalam que se designou como poesia todo objeto que, de alguma maneira, provoca algum tipo de sentimento; essa designação concernia à princípio, as obras produzidas em outras artes (pintura, música, dança etc.), estendendo-se depois para própria natureza. A palavra poesia tem sido usada não apenas para designar obras produzidas no campo literário, mas por extensão metafórica, ela tem servido para adjetivar produções realizadas em outras artes, como também as mais diversas manifestações humanas e da natureza.

Neste item, traremos Jakobson, por meio de seu texto: *Linguística e Poética* (2010), considerando a importância que ele teve para o tratamento linguístico da poesia e, portanto, considerando a importância que ele tem no que concerne aos objetivos desta dissertação.

Segundo Jakobson (2010, p. 151), “a poética trata fundamentalmente do seguinte problema: que é que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte?”. Podemos inserir, neste contexto, a importância de distinguir a linguagem literário-poética da não literária e que características são absorvidas no texto para que o mesmo seja considerado poético. O autor contempla a literatura vendo uma ligação direta com a linguística e, a seu ver, a poética não apenas pertence à ciência da linguagem, como a toda teoria dos signos, a semiótica em geral.

Jakobson (2010) ainda sobre a poética afirma:

Ouvimos dizer, às vezes, que a poética, em contraposição à linguística se ocupa de julgamentos de valor. Essa separação dos dois campos entre si se baseia numa interpretação corrente, mas errônea, do contraste entre a estrutura da poesia e outros tipos de estrutura verbal: afirma-se que estas se opõem, mercê de sua natureza “casual”, não intencional, à natureza “não casual”, intencional, da linguagem poética. (152).

O mesmo autor (2010) afirma que todas as manifestações da língua estão submetidas às mesmas leis linguístico-estruturais, propondo, no entanto, que, em cada subcódigo ou em cada subestrutura, essas leis trazem a marca de uma diferença específica. Nesse sentido, afirma que “existe uma unidade de língua, mas esse código global representa um sistema de subcódigos relacionados entre si; toda língua encerra diversos tipos simultâneos, cada um dos quais é caracterizado por uma função diferente.” (p. 155).

Assim, Jakobson (2010, p.156/157) diz que, antes de discutir as especificidades da linguagem poética, é importante saber e conhecer as outras funções da linguagem e o lugar que cada uma ocupa dentro do esquema clássico da comunicação. Importante lembrar que o autor teve uma grande influência do semiólogo Charles Sanders Peirce, que defende a ideia de que “não é a presença ou ausência absolutas de similitude ou de contiguidade entre o significante e o significado [...] que constituem o fundamento da divisão do conjunto de signos em ícones, índices e símbolos, mas somente a predominância de um desses fatores sobre os outros” (*ibidem*, p. 104). Para Jakobson, portanto, as funções da linguagem se inter-relacionam, havendo uma função predominante. Nas palavras do autor, “a diversidade reside não no monopólio de alguma dessas diversas funções, mas numa diferente ordem hierárquica de funções” (JAKOBSON, 2010 a, p.157).

Esse autor tomou, como referência, o esquema clássico da comunicação verbal em que um *remetente* envia uma *mensagem*, através de um *código*, a um *destinatário*, estabelecendo entre os interlocutores um *contato* que envolve um *canal* físico e a necessária conexão psicológica. A partir

desses elementos, Jakobson distinguiu seis funções da linguagem, relacionando cada uma delas a um dos componentes do processo comunicativo. Ressaltamos, assim, como diz Jakobson (2010, p. 157), que “a participação adicional de outras funções em qualquer mensagem deve ser levada em conta pelo linguista atento”.

A função *emotiva* centra-se no *remetente*, diz o autor, busca uma expressão direta da atitude de quem fala em relação àquilo de que está falando. A linguagem é um meio de exteriorização psíquica tendo a suscitar a impressão de certa emoção, verdadeira ou dissimulada; a função *conativa* - liga-se ao *destinatário* porque quando falamos ou escrevemos, exercemos maior ou menor influência sobre o nosso interlocutor. Jakobson (2010, p. 159) a respeito, fala que tal função encontra sua expressão gramatical mais pura no vocativo e no imperativo, funcionando como um apelo ou atuação social. A função *fática* se alinha ao *contato*; Jakobson (2010, p.161) diz que há mensagens que sevem fundamentalmente para prolongar ou interromper a comunicação para verificar se o canal funciona. Importante dizer que, segundo o mesmo autor (2010, p. 162), a função fática é também a primeira função verbal que as crianças adquirem: “Os pequenos têm tendência a comunicar-se antes de ser capazes de enviar ou receber comunicação informativa”.

A função *metalinguística* fala sobre a própria linguagem; Jakobson esclarece que tal função não apenas é um instrumento científico necessário utilizado pelos lógicos ou linguistas, mas desempenha também um papel importante no nosso cotidiano. Também enfatiza que, na aquisição da linguagem, a criança faz uso, em grande proporção, de operações metalinguísticas (p. 163). A função *referencial* da linguagem encontra-se relacionada às coisas do mundo que nos cerca e as do mundo interior. Transmite uma informação objetiva sobre a realidade. Dá prioridade aos dados concretos, fatos e circunstâncias. É a linguagem característica das notícias de jornal, do discurso científico e de qualquer exposição de conceitos. Coloca em evidência o referente, ou seja, o assunto ao qual a mensagem se refere. A última função da linguagem, a *poética* centra-se na mensagem, no enfoque da mensagem por ela mesma, evidenciando-se quando, através dos signos, se cria intencionalmente uma realidade, configurada, sobretudo numa obra de arte literária. Essa função tem para a nossa pesquisa um valor especial e a ela dedicaremos um estudo à parte. Daremos especial realce a tal função, considerando os objetivos de nossa pesquisa.

Roman Jakobson (2010) tinha interesse em fazer uma análise linguística da poesia. Como sabemos, sempre teve o desejo de estudar a poética a partir da linguística, pois acreditava que o estudo linguístico da poética deveria ultrapassar os limites da própria poesia (p.164). Sendo fiel às

concepções do grupo formalista, esse autor transfere-se em 1920 para a antiga Tchecoslováquia, onde, como já dito anteriormente, participa do Círculo de Praga, mantendo contatos importantes com artistas da arte vanguarda que tanto o influenciaram no interesse pelo estudo da poética.

Depois de sua volta para a antiga Tchecoslováquia, Jakobson manteve em evidência suas reflexões sobre a literatura, voltando-se para o estudo da poesia, à qual dedicou grande parte de suas pesquisas. O destaque dado por esse autor à função poética, provavelmente, é marcado por suas ligações com artistas da época, confirmadas nos seus escritos em que, compartilha referências a poetas que tinham uma visão, assim como ele, específica da arte.

A função poética, para o autor, não é a única função da arte poética, mas consiste na função dominante, ao passo que, em outras atividades verbais, ela funciona como um acessório. “O estudo linguístico da função poética deve ultrapassar os limites da poesia, e, por outro lado, o escrutínio linguístico da poesia não pode se limitar à função poética” (JAKOBSON, 2010, p. 164).

Já que se trata de um enfoque da mensagem por ela mesma ou, ainda, de uma volta da mensagem sobre ela mesma, Jakobson dá destaque ao eixo da semelhança propondo, como diferença específica, que a função poética projeta o eixo da equivalência sobre o eixo da combinação. A equivalência é, então, promovida à condição de recurso constitutivo. O autor assinala então que as sílabas se convertem em unidade de medida, o mesmo acontecendo com as moras e acentos. Por exemplo, na poesia, uma sílaba é igualada a todas as outras sílabas da mesma palavra, cada acento de palavra é igualado a qualquer outro acento de palavra e fronteira de palavra iguala fronteira de palavra.

Segundo Cohen (1974, p. 95), “a retórica não soube distinguir o plano sintagmático do plano paradigmático, não viu que os dois planos, longe de se oporem, se completavam, e este erro é em grande parte responsável pelo impasse em que ficou a poética”. Jakobson (2010), como já dito, numa releitura de Saussure, confere uso inovador das possibilidades da língua em conformidade com os dois modos básicos de organização dos códigos: a seleção e a combinação. Nessa concepção, o poema atinge sua polissêmica. A mensagem, em supremacia, voltada para si própria traz como efeito a ambiguidade da poesia que, de alguma maneira, toca e atinge não apenas o código, mas também torna igualmente ambíguos o emissor e o receptor.

Jakobson (2010) reitera a importância da versificação na poesia, afirmando que a medida de sequências é um recurso que fora da função poética não encontra aplicação na linguagem. Em toda

obra de arte, o poema tem uma unidade, fruto de características que lhes são próprias. Goldeinstein (1990, p.5) comenta:

Nos textos comuns, não-literários, o autor seleciona e combina as palavras geralmente pela sua significação. Na elaboração do texto poético, ocorre uma outra operação, tão importante quanto a primeira: a seleção e a combinação das palavras se fazem muitas vezes por parentesco sonoro. Por isso se diz que o discurso literário é um discurso específico, em que a seleção e a combinação das palavras se fazem não apenas pela significação, mas também por outros critérios, um dos quais, o sonoro. Como resultado, o texto poético adquire certo grau de tensão ou ambiguidade, produzindo mais de um sentido. Daí a *plurissignificação* do texto literário.

Jakobson (2010, p. 168), refere-se à versificação dizendo: “a análise do verso é inteiramente da competência da poética, e esta pode ser definida como aquela parte da linguística que trata a função poética em relação com as demais funções da linguagem”. Para o autor referir-se à função poética não é apenas dizer que a mesma só exista na poesia, mas em outras manifestações da linguagem, sendo que, na poesia, essa função está em destaque.

Para o autor, destaca-se a repetição de unidades sonoras equivalentes. Explicando esse fenômeno, mostra que ele ocorre porque, em sua concepção, a construção da mensagem poética é regida por processos de “equivalência”, ou seja, por relações de semelhança. Ao exemplificar esse fenômeno diz que um soneto está construído de forma fixa, pois sua primeira e sua última parte apresentam praticamente a mesma estrutura gramatical, tanto em termos sintáticos, morfológicos, fonológicos e semânticos. Por isso, as repetições de sons ao invés de diminuir, aumentam o significado da mensagem poética.

Na poesia, cada repetição mantém-se uma unidade intrínseca, porém na medida em que essa unidade é colocada em um novo contexto, a mesma estrutura adquire outros significados, dependentes da nova situação.

Finalizamos este item realçando a importância do trabalho de Jakobson ao se permitir analisar a linguagem em suas várias manifestações, possibilitando a abordagem da poesia do ponto de vista da linguística. Nas palavras do autor, “se existem alguns críticos que ainda duvidem da competência da linguística para abarcar o campo da poética, tenho para mim que a incompetência poética de alguns linguistas intolerantes tenha sido tomada por uma incapacidade da própria ciência linguística” (2010, p. 207).

1.6 VERSOS, SONS E RITMOS: ELEMENTOS IMPORTANTES NA CONSTRUÇÃO DO POEMA

O texto poético encontra-se a serviço da criação artística, mobiliza elementos que de alguma maneira representam a caracterização de uma realidade, apoiada em vivências humanas que conseguem afetar o leitor através do brincar com as palavras e da criatividade em combinar e selecionar tais palavras. Percebemos que estamos diante de uma utilização especial da língua, aquela que remete a uma realidade dos homens e do mundo muito mais profunda do que uma realidade imediatamente perceptível transmitida no discurso comum das pessoas.

Segundo Proença Filho (1987, p.17):

A linguagem literária - concretização de uma arte, a literatura - é marcada por uma organização peculiar. A arte é um dos meios de que vale o homem para conhecer a realidade. Esta última se afetiva na constante relação entre homem e mundo, vale dizer, entre sujeito e objeto, como costumam lembrar os filósofos. Nesse jogo dialético, o homem busca acender à interioridade da sua essência, para melhor saber de si e situar-se. E no percurso existencial, tem procurado conhecer a si mesmo, a sua relação com os outros, a sua relação com o mundo.

Identificamos através das palavras do autor, a linguagem literária – poética, caracterizada como uma representação, uma realidade que acompanha o poeta escondida muitas vezes, nos versos que compõe e que nos escapa numa visão imediata.

A título de uma maior compreensão achamos significativo conceituar aqui neste item, os elementos formadores dos poemas que destacamos nas análises, assim o leitor interessado em ler esta pesquisa, poderá ter um melhor entendimento desses elementos utilizados com frequência em cada construção poética feita por Cecília Meireles. A saber: **o ritmo, o metro, os versos, estrofes, rimas e as figuras de efeito sonoro.**

Segundo Novais (2012, p.39), esses elementos, regras, conceitos e classificações a eles associados, não são formas definitivas, mas construções culturais, frutos de escolhas históricas, algumas já relativizadas, outras mescladas a demanda atuais.

Goldestein (1990) refere-se ao ritmo como atuante do cotidiano do homem e que aparece também na produção poética. Dependendo da forma como foi colocado no poema, provocará um

sentido especial ao texto. O ritmo também é considerado por muitos a alma da poesia, e segundo Novais (2012, p.42) “há quem afirme que a poesia está mais próxima da música do que da literatura”. De um modo geral, o ritmo pode ser definido como a sequência de unidades de sons e formas no tempo e no espaço (NOVAIS 2012, p. 42). Com isso, percebe-se que na maioria dos versos da obra de Cecília Meireles a musicalidade no ritmo torna-se um convite para a percepção do leitor.

É comum, associarmos ao ritmo no poema sílabas **fortes** e **fracas**, essa **cadência** (alternância entre sílabas fortes e fracas) é que dá efeito sonoro ao poema.

Importante lembrar que o ritmo, muitas vezes, pode decorrer do tipo de verso e métrica utilizada ou escolhida pelo poeta. Dependendo das combinações sonoras feitas por quem escreve poemas, o ritmo vai assumindo um efeito novo. No jogo de ritmos estes podem se encontrar em simetria ou assimetria, cada um assumindo função diferente.

De acordo com Terra e Nicola (2006), por muito tempo o poema, para ser considerado bom e perfeito, tinha que está “engessado” numa estrutura fixa; essa estrutura variava conforme o número de sílabas poéticas escolhidas pelo poeta na construção do seu texto. Para estar simétrico, o poema oferece o mesmo número de estrofes, rimas e sílabas poéticas favorecendo uma *simetria* de regularidade do começo ao fim do texto, o mesmo acontece com o ritmo.

Vale destacar que a partir da segunda fase do movimento modernista, aqui no Brasil (1945/1965), o poema tornou-se mais solto e distanciado das regras da métrica tradicional sem se preocupar com a regularidade de seus versos. Assim, os poemas considerados modernos são em sua maioria, também *assimétricos* por variar de verso em verso em relação as regras da métrica tradicional. Com relação ao *metro*, Goldstein (1990, p. 18) também comenta que, para se “medir” um verso de um poema hoje, não precisamos mais usar a duração ou alternância das sílabas longas e breves (unidade de tempo entre elas) como se fazia na antiguidade clássica grega e latina; a intensidade entre as sílabas fortes e fracas, isto é, a alternância entre sílabas acentuadas e não acentuadas é a forma pela qual medimos um verso atualmente. Em português, contamos as sílabas métricas - o sistema silábico- acentual, conta-se o número de sílabas dos versos, verifica-se quais as sílabas fortes (tônicas) e fracas (átonas) em cada verso.

São as regras da metrificação ou da versificação que estabelecem onde deve cair o acento tônico em cada tipo de verso, dependendo do número de sílabas poéticas existentes em cada verso.

A base da sílaba poética, de acordo com Novais (2012, p.41) é a sílaba gramatical, mas diferencia-se desta pelo tempo de enunciação do verso.

Para cada número de versos dotamos os seguintes conceitos: versos de uma sílaba poética - no verso só há uma sílaba poética; versos de duas sílabas poéticas; versos trissílabos- três sílabas poéticas; versos tetrassilábicos- quatro sílabas poéticas; versos pentassílabos ou redondilha menor- cinco sílabas poéticas; versos hexassílabos- versos de seis sílabas; versos heptassílabos ou redondilha maior- versos de sete sílabas poéticas; versos octassílabo - versos de oito sílabas poéticas; versos eneassílabo- versos de nove sílabas poéticas; versos decassílabos- versos de dez sílabas poéticas; versos endecassílabos - versos de onze sílabas poéticas e versos alexandrinos - versos de doze sílabas poéticas.

Importante assinalar que esses conceitos, relacionados ao verso, estão diretamente ligados aos versos *regulares*, àqueles que obedecem às regras tradicionais de acentuação métrica.

Goldstein também revela (p.34) que, com relação aos versos que não são regulares, o ritmo é outro; estão divididos em: *Regulares* (as rimas aparecem de modo regular marcando a semelhança fônica no final de cada verso); *Branco* (quando os versos obedecem às regras de métricas de versificação, mas não apresentam rimas); *Polimétricos* (são versos regulares de tamanhos diferentes); *Livres* (não obedece a nenhuma regra preestabelecida quanto ao metro, à posição das sílabas fortes, nem à presença ou regularidade de rimas).

Durante os séculos XV e o XX, a busca pela simetria se fez presente em todas as artes, inclusive na poesia. Segundo Tufano (1990) “a poesia do final do século XIX significou a rejeição total da linguagem declamatória e coloquial do Romantismo para valorizar o emprego da palavra rara e da frase rebuscada.” Surge então o movimento Parnasiano, aquele que fez do cuidado formal sua característica básica. Em meados de 1945 os versos se transfiguraram em novos, a liberdade rítmica criou uma nova música para os versos tornando o metro mais livre.

A estrofe é estudada por Goldstein (1990, p.39), sendo nada mais do que, um conjunto de versos. Existem estrofes de diferentes tamanhos; de dois versos, três, quatro, etc. Conforme o número de versos que compõem, recebe a estrofe, um nome diferente:

Número de Versos	Nome da estrofe
Dois versos	Dístico
Três versos	Terceto
Quatro versos	Quadra ou Quarteto
Cinco versos	Quinteto ou Quintilha
Seis versos	Sexteto ou Sextilha
Sete versos	Sétima ou Septilha
Oito versos	Oitava
Nove versos	Novena ou Nona
Dez versos	Décima

Em muitas situações, alerta Goldstein (1990, p.14) sobre a construção do poema, um grupo de versos se repete ao longo do poema. Trata-se do *refrão*. O refrão facilita a memorização nas canções, tendo um papel rítmico importante em todas as épocas. A *oitava* (estrofes de oito versos) foi uma das estrofes mais utilizadas nas composições épicas, entre elas “Os Lusíadas” de Camões. Ao ler um poema com essa característica, notaremos que a estrofe ou grupo de estrofes estabelece certa unidade no interior do texto. O verso seria a primeira unidade e a estrofe a segunda. Ela só poderá ser interpretada em função do poema todo, e vice-versa.

Na *quadrinha*, (poema de uma estrofe com quatro versos), geralmente desenvolve-se um conceito relativo à filosofia popular. Esse tipo de estrofe é muito conhecido aqui no Brasil, principalmente na poesia popular ou poesia matuta e nas produções folclóricas.

A *rima*, segundo Goldstein (1990, p.44) é um em parentesco sonoro. Dá-se na repetição de sons semelhantes, ora finais de versos diferentes, ora no interior do mesmo verso, ora em posições variadas criando uma semelhança fônica entre as palavras presentes em dois ou mais versos. Elas também variam quanto à posição do verso, semelhança de letras, distribuição nos versos, categoria gramatical e extensão dos sons que rimam. Cada tipo permite uma brincadeira com o texto, tornando-o ainda mais interessante. De acordo com Nunes (2012, p. 43), numa perspectiva mais ampla, a rima faz parte do conjunto possível de jogos sonoros do poema. As rimas mais comuns

são: *Rima externa* que ocorre quando se repetem sons semelhantes no final de diferentes versos; a *rima interna* acontece quando a rima aparece no final de um verso e outra do interior do verso seguinte. Temos também a *rima toante ou consoante* que é aquela que apresenta semelhança de consoantes e vogais. Esse tipo de rima só apresenta semelhança na vogal tônica, sem que as consoantes ou outras vogais coincidam. Segundo Jakobson (1982, p. 184) “a rima, por definição, se baseia na recorrência regular de fonemas equivalentes”.

Conforme o modo como as rimas se distribuem, diz Goldstein (p.46) ao longo do poema, elas podem ser: *emparelhadas, cruzadas, interpoladas* ou *misturadas*. As emparelhadas recebem o seguinte esquema AA/BB, as rimas se emparelham verso a verso; nas cruzadas o esquema rimático é AB/AB, as rimas se cruzam; as rimas interpoladas obedecem à estrutura A/BB/A, elas emparelham e cruzam ao mesmo tempo, e nas misturadas, as rimas sofrem outro tipo de organização, quando aparece um verso sem rima, chama-se rima perdida ou órfã.

Existem também as rimas *agudas, graves e esdrúxulas*, essas aparecem quanto à posição do acento tônico; nas rimas agudas acontecem sempre nas palavras agudas ou oxítonas; as rimas graves são formadas pelas palavras graves ou paroxítonas e as esdrúxulas são formadas pelas palavras proparoxítonas.

Outro tipo de rima encontrado com frequência nas nossas análises são aquelas denominadas *ricas e pobres*; dizemos que existem dois modos de conceituá-las: o primeiro critério é gramatical; o segundo, fônico. De acordo com o critério gramatical, a rima pobre ocorre entre palavras pertencentes à mesma classe ou categoria gramatical (dois substantivos, dois advérbios, etc.) e a rica, se dá com termos pertencentes a diferentes categorias gramaticais.

Pelo critério fônico, a rima é *pobre* ou *rica* conforme a extensão dos sons que se assemelham. Na rima pobre, os fonemas se igualam a partir da vogal tônica, já na rima rica, a identificação começa antes da vogal tônica.

Os jogos de palavras que analisamos nos poemas de Cecília Meireles estão intensamente ligados às **figuras de efeito sonoro** (aliteração, assonância e a onomatopeia). As duas primeiras aparecem em abundância nos versos da poetisa favorecendo a beleza estética dos poemas. A *aliteração* de acordo com Goldstein (1990, p.50) é a repetição da mesma consoante ao longo do poema; porém, em outros estudos, a aliteração é entendida como a figura de linguagem que

consiste na repetição de determinados elementos fônicos, ou seja, sons consonantais idênticos ou semelhantes. Essa análise implica dizer que, não basta apenas repetir paralelamente a consoante numa mesma sequência no verso, a aliteração destaca-se exclusivamente pela criatividade de agrupar fonemas que sugerem um efeito poético redundante.

O leitor deve buscar seu efeito poético em função da significação do texto. A *assonância* dá-se na repetição da mesma vogal no poema. Seja na forma nasal ou oral, a mesma vogal predominará nas estrofes. Segundo Nunes (2012, p.45) a assonância também busca sugestões expressivas como a aliteração. As figuras sonoras de repetição não têm um sentido por si próprio, mas somam seu efeito à significação do poema, cujo título, muitas vezes, já sugere a musicalidade e ritmo que vai percorrê-lo.

A *onomatopeia*, considerada também uma figura de som, o som da letra que se repete lembra o som do objeto nomeado; são palavras inventadas para imitar o barulho de algo. Jakobson (1982, p.184) diz que “sem dúvida nenhuma, o verso é fundamentalmente uma “figura de som” recorrente”. Fundamentalmente, sempre, mas não unicamente, entende-se com isso que a projeção do princípio de equivalência na sequência tem significação muito mais vasta e profunda. Som e sentido trazem uma hesitação.

1.7 A FALA DA CRIANÇA DO PONTO DE VISTA ESTRUTURAL

Estudos sobre a aquisição da linguagem articulam uma área multidisciplinar na trajetória entre teorias linguísticas e psicológicas. Ambas as áreas (linguística e psicologia), buscam descobrir como ponto primordial, como se dá o aquisição de uma língua. Muitas investigações contribuem para desvendar essa questão, todavia ainda há muito que se descobrir sobre esse campo.

As primeiras pesquisas sobre aquisição da linguagem foram realizadas entre 1876 e 1926 com intuito e interesse de observar a natureza do desenvolvimento linguístico da criança. Segundo Finger e Quadros (2008), esses estudos iniciais eram baseados em diários elaborados por linguistas e filólogos a partir do registro da fala espontânea dos próprios filhos. Esses diários tinham como objetivo registrar o que as crianças faziam com relação à linguagem, a partir de uma observação

constante, configurando, assim, pesquisas longitudinais realizadas por um longo período, em intervalos pré-definidos. Eram trabalhos descritivos e relativamente intuitivos, pois os pesquisadores não tinham clareza sobre o que estavam procurando.

Aproximadamente nos anos 1960 os estudos sobre aquisição da linguagem tiveram um período de grandes amostras e pesquisas significantes; os estudos passaram a ser através de observações sistemáticas de vários sujeitos com o objetivo inicial de buscarem e analisar padrões linguísticos na fala da criança.

Na teoria interacionista, na qual desenvolvemos parte de nossa investigação, é importante distinguir o termo “Interacionismo”, uma vez que, quando nos referimos a esta palavra estamos colocando a articulação de propostas que incluem o outro.

Em nossa pesquisa, optamos por seguir o Interacionismo proposto pela autora Cláudia de Lemos e demais autores que seguem a mesma corrente teórica, uma vez que a proposta desta autora baseia-se nos estudos de Saussure e Jakobson, já citados nesta investigação e são de suma importância para entendermos do funcionamento da língua do ponto de vista estrutural.

No “Interacionismo” em que se integra a nossa investigação, “interação é diálogo”, De Lemos diz que o compromisso com a fala da criança é que faz essa teoria afastar-se dos sociointeracionistas. Em resumo, estuda e reconhece “algo” nesta fala que escapa à linguística, mas não à linguagem: há relação significativa entre elas.

Reconhecer a ordem própria da língua, que implica abordar a mudança do ponto de vista estrutural, fez com que De Lemos, voltasse para o estruturalismo europeu, mais precisamente os estudos de Saussure envolvendo em sua proposta a noção de “língua”, uma vez que era visível nos processos dialógicos, um jogo de afetação entre falas e que, era preciso uma teorização que explicasse tal fato nas mudanças na aquisição da linguagem. De acordo com e Lier- De Vitto e Carvalho (2008), colocar a língua como um sistema, implicaria num obstáculo: que ela não seja concebida como passível de ser parcelada e ordenada. As autoras ainda comentam (2008, p. 135):

O impedimento é teoricamente imposto por uma **reflexão estrutural** que se opõe à implementação de um raciocínio ideológico, ou seja, à explicação do percurso da criança na linguagem como desenvolvimento gradual e sucessivo. De fato, a implicação da ordem própria da língua, na abordagem da fala e das mudanças que nela ocorrem, é ponto de profunda diferença entre a proposta interacionista de Cláudia Lemos e área de aquisição da linguagem. Importa sublinhar que esta teorização assume compromisso com a noção de

língua, o que significa dizer que ela **não ignora a Linguística**, embora não faça descrição categorial da fala de crianças.

Desta maneira, observamos que o reconhecimento da ordem própria da língua, aqui no Interacionismo estudado pelas autoras, aborda a mudança da língua do ponto de vista estrutural, mas não gramatical. Ainda Lier- De Vitto e Carvalho (2008, p. 135) afirmam que “Saussure é invocado porque oferece uma visão de linguagem compatível tanto com questões epistemológicas quanto com argumentos empíricos do Interacionismo”. Importante lembrar, que De Lemos propôs estudar a língua e seu funcionamento porque acredita que a natureza idiossincrática (individual) tanto da fala da criança, quanto das falas patológicas, implicam verdadeiramente o conceito da *la langue* promovido por Saussure. Segundo De Lemos (2003), “conceito que permite pensar o sujeito falante como submetido ao funcionamento da linguagem, *capturado* por esse funcionamento.” Assim, a criança, no Interacionismo é capturada pela linguagem, uma vez que ela é um sujeito falante e que faz ao mesmo tempo, presença singular na linguagem.

O retorno aos estudos de Saussure com relação à língua, no Interacionismo estudado por De Lemos, ajudou a entender a mudança como estrutural, a mudança na língua, e articular essa mudança, à presença de um “sujeito” que se aproxima mais da concepção de língua na teorização da linguística. Este entendimento por uma compatibilidade dentro do Interacionismo, investigado pela autora, liga-se por completo à hipótese do inconsciente.

Reconhecer a ordem própria da língua exigiu também que a criança fosse pensada como sujeito. Ligada à Psicanálise através de Lacan, De Lemos envolve em seu trabalho, a concepção de *criança e mudança*. A criança está numa estrutura e é, enquanto *vir-a-ser*, falada pelo outro-falante-*instância da língua constituída* e, portanto, pelo Outro-língua (o outro é, então, ponto de articulação entre língua e fala). Segundo ainda Lier- De Vitto e Carvalho (2008, p. 136), essa “criança falada” é concebida como *corpo pulsional* (corpo interpretado) e *não* um indivíduo quer do ponto de vista *orgânico, quer de ponto de vista psicológico: organismo e sujeito não coincidem*.

De Lemos (1998, p.5) ao escrever o artigo “A Poética e o Significante” esclarece que mesmo que a linguística, a poética e a psicanálise tenham suas especificidades, elas se cruzam no entendimento da relação do sujeito-língua, a partir da eficácia simbólica da língua. Eficácia é identificada no que Lacan chamou de experiência analítica e, na poesia, essa eficácia simbólica é nomeada pelo efeito estético. A mesma eficácia simbólica que a linguística deixa de lado, no que

diz respeito ao sujeito falante, para definir os princípios que regem a língua e descrever as chamadas línguas naturais. Dessa maneira, podemos notar que entre a poesia, a psicanálise e a linguística no campo da aquisição da linguagem estudada por essa autora, o que se revelam em relação aos estudos referentes à fala da criança, esses cruzamentos se fazem pertinentes.

Os efeitos de *captura*, aqui entendidos como uma trajetória de constituição subjetiva a partir dos efeitos do funcionamento da língua, fez De Lemos (1992) esclarecer como esse funcionamento poderia dar conta de mudança na fala da criança e na criança. A autora busca em Jakobson responder a essa indagação.

Os processos metafóricos e metonímicos para a autora (1992) são entendidos, dentro do Interacionismo como mecanismos responsáveis pela mudança na relação da criança com sua língua durante o seu percurso na aquisição da linguagem.

Tais processos assumem um caráter explicativo e descritivo dos variados aspectos da fala da criança. São as esferas, aqui já citadas, das operações estudadas por Jakobson que são as de “combinar” e “selecionar” as unidades linguísticas. Tais operações foram resignificadas por De Lemos em sua investigação da trajetória linguística da criança. De Lemos (2002, p.56) colocando em destaque as operações de substituição e de contiguidade, procurou explicar a mudança que ocorre na criança da condição de *infans*, para a condição de falante. Propõe então três posições na estrutura:

Primeira posição: dominância da fala do outro que consiste no espelhamento, ou melhor, a fala da criança nesse momento é constituída por fragmentos da fala do outro.

A segunda posição: dominância do funcionamento da língua que faz emergir erros de diversos tipos e estruturas paralelísticas, sendo a criança impermeável à correção;

Na terceira posição, dominância da relação da criança com a sua própria fala, reconhece a diferença entre a sua fala e a fala do outro; surgindo as hesitações, correções e autocorreções.

Segundo Lier-De- Vitto e Carvalho (2008, p.138) para De Lemos, os erros embora imprevisíveis não acontecem de forma aleatória, existindo assim as chamadas “zonas de turbulências”, como por exemplo, os erros de gênero. Esses “erros”, mostram marcas da trajetória da criança em sua passagem pelo complexo edipiano que estrutura a sexualidade: marcas que

resistem a uma assimilação ao *gênero gramatical*. (Lier-De Vitto e Carvalho 2008, p. 138).

Para a nossa pesquisa é importante destacar o estudo realizado por de Lemos a propósito das estruturas paralelísticas na fala da criança as quais podem ser localizadas na segunda posição (dominância do funcionamento da língua).

O paralelismo segundo Tufano (1990), é o nome que damos à organização de ideias e expressões de estrutura idêntica. Essa simetria de construção poderá estar relacionada à questão sintática (paralelismo sintático) ligada aos termos de mesma estrutura sintática dentro de uma mesma oração e, o paralelismo semântico que diz respeito às ideias semelhantes dentro também de uma mesma frase. Tufano (1990) ainda comenta que essa estrutura estilística, é muito utilizada na literatura e em especial na poesia lírico-amorosa e no Barroco. Importante lembrar que essa figura de estilo, é constituída na poesia de repetição simétrica de estrutura, ritmos, métricas, frases opostas, sons semelhantes; esse paralelismo é fortemente marcado nos poemas que analisamos da autora Cecília Meireles. Percebe-se que esse efeito paralelístico torna o texto mais requintado e aproxima a criança da brincadeira proposta por esse “jogo” repetitivo de forma criativa.

De Lemos (2006), abordando o paralelismo, chama a atenção para o fato de que, embora vários autores tratem esse recurso poético como característico de uma escola ou de uma época, ele tem uma extensão que atravessa o espaço e o tempo. Nesse sentido, diz a autora, referindo-se a Jakobson (*Linguística e poética*), que o paralelismo se sobressai como princípio constitutivo da poesia, fazendo-se, portanto, presente tanto nas cantigas galaico-portuguesas, como na poesia contemporânea, como por exemplo num poema de Carlos Drummond de Andrade (1976) intitulado “Parolagem da vida”:

PAROLAGEM DA VIDA

Como a vida muda.

Como a vida é muda.

Como a vida é nula.

Como a vida é nada.

Como a vida é tudo.

Tudo que se perde

mesmo sem ter ganho.

Como a vida é senha

de outra vida nova
que envelhece antes
de romper o novo.
Como a vida é outra
sempre outra, outra
não a que é vivida.
Como a vida é vida
ainda quando morte
esculpida em vida.
Como a vida é forte
em suas algemas.
Como dói a vida
quando tira a veste
de prata celeste.
Como a vida é isto
misturado àquilo.
Como a vida é bela
sendo uma pantera
de garra quebrada.
Como a vida é louca
estúpida, mouca
e no entanto chama
a torrar-se em chama.
Como a vida ri
a cada manhã
de seu próprio absurdo
e a cada momento
dá de novo a todos
uma prenda estranha.
Como a vida joga
de paz e de guerra
povoando a terra

de leis e fantasmas.
 Como a vida vale
 mais que a própria vida
 sempre renascida
 em flor e formiga
 em seixo rolado
 peito desolado
 coração amante.
 E como se salva
 a uma só palavra
 escrita no sangue
 desde o nascimento:
 amor, vidamor!

(DRUMMOND, 1970)

Segundo De Lemos (2006), a substituição/diferença “incide sobre a parolagem do primeiro verso, dela fazendo estilhaços que atestam o efeito retroativo do som – ou da alternância fônica – sobre o sentido.” (p. 104), indicando, nessa mesma página, que “alguma forma de paralelismo, enquanto reiteração de figura fônica ou rítmica, ou gramatical presentificava-se no linguístico que tem efeito de poesia.”.

Essa autora assume, então, que o paralelismo infantil se aproxima, em vários aspectos, do paralelismo na poesia, à medida que “Nele podemos mostrar uma suspensão da comunicação, em que tanto o outro como o falante estão deslocados, assim como uma redução de referencialidade e, até mesmo, de sentido.” (p. 106). Destaca, entretanto, uma diferença básica entre os dois paralelismos (na fala da criança e na poesia) quando afirma:

O que, contudo, os separa é visível a partir da comparação entre os paralelismos aqui representados. Na criança, só há retorno do mesmo, já que a substituição/diferença não tem para ela efeito de inesperado. As sequências de substituições sinalizam, ao contrário, uma deriva, que acaba, muitas vezes, por desfazer a estrutura reiterada.

A partir dessa afirmação é possível observar o que é específico com relação ao paralelismo

na fala da criança tanto do ponto de vista do funcionamento da língua quanto na entrada da criança nesse funcionamento.

Ao escrever sobre “Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação” (2002) e, ao comentar sobre o “erro” encontrado na 2ª- posição, já referido neste capítulo, De Lemos novamente retoma seu interesse pelas sequências paralelísticas e em especial, os monólogos da criança investigados por Lier De Vitto; nessa obra, De Lemos percebe a presença insistente do paralelismo, no jogo simbólico monológico, na relação da fala da criança com a fala da mãe, e em sequências de enunciados narrativos da criança. Ao analisá-los, conclui:

Como se pode inferir tanto da estrutura paralelística em si quanto do tipo de atividade discursiva em que ela comparece_ uma atividade cujo efeito referencial é interno e em que a relação empírica imediata com o outro é secundária à relação com o texto _ esses fenômenos pareciam confirmar não só a língua como polo dominante da segunda posição como uma vigência do processo metafórico para além do “erro”. Lembro aqui a insistência enfática com que Jakobson (1973) definia as sequências paralelísticas na poesia, como uma projeção do eixo metafórico sobre o eixo metonímico. (p.59)

Jakobson (2010) definia as sequências paralelísticas na poesia, como uma projeção do eixo metafórico sobre o eixo metonímico. Ao comentar sobre a rima, afirmando que a mesma é apenas um caso particular, condensado de um problema muito mais geral. O autor em tela, (p. 186-187) diz que “o problema fundamental da poesia está no *paralelismo*; pois, a equivalência do som, projetada na sequência como seu princípio construtivo, implica inevitavelmente equivalência semântica”. Comenta também os escritos de Hopkins (1865) dizendo ter ele achado uma prodigiosa compreensão da estrutura da poesia. Essa compreensão, conforme Jakobson, é que essa estrutura poética é de um contínuo paralelismo.

1.7.1 A poesia na fala da criança

Sempre foi divertido ouvir falas inusitadas de crianças em várias fases de sua vida; essas “criações”, muitas vezes cheias de imaginação e criatividade demonstram, de certa maneira, a aproximação da criança e do poeta, principalmente na delicadeza de criar e brincar com as palavras.

Desse modo, achamos de suma importância demonstrar essa relação, descobrindo pontos

significativos que se tornam visíveis nessa relação.

Na linguagem poética, muito da infância renasce. É o que diz (Quental, *apud*, Gomes 1993):

Há no espírito das crianças tendências poéticas e uma verdadeira necessidade de ideal, que convém auxiliar e satisfazer, como elementos preciosos para a educação (...)

A poesia é o ideal percebido intuitivamente.

por tais motivos que a poesia constitui o instrumento por excelência acomodado para desenvolver e até evocar, na alma infantil (...), o sentimento do bem e do belo.

Essa “percepção intuitiva” da qual fala o autor propicia, de certa maneira, a aproximação da criança à poesia, enfatizando a condição de que esse gênero está afetivamente ligado à criança desde as manifestações de tradição oral e iniciações sonoras. A ligação entre os dois seres, “poeta e criança” é entendida por Scoton (2004, p.4) da seguinte maneira:

A identificação do poeta com a criança, para Manoel de Barros, se sustenta no fato de que ambos fazem uso da linguagem como ampliação do mundo não só vivido, mas também imaginado. Se a palavra é a matéria-prima de que dispõe o poeta para sua criação, considera que também a criança se utiliza da linguagem para recriar e transfigurar a realidade.

Observaremos com mais intensidade essa “identificação” da criança e do poeta nas discussões que compõem essa investigação e colocam em destaque situações do cotidiano da criança onde essa relação se faz concreta. Esses exemplos e comparações encontrados mais à frente, apresentam, de acordo com nosso referencial teórico, a relação existente entre esses dois mundos: o mundo da fala da criança e o mundo metafórico do poeta.

Rifaterre (1989, p.3) diz que “O problema essencial que a obra de arte verbal apresenta ao linguista é o da *literariedade*”, definição esta (a de literário) que se liga à ideia de um emprego peculiar da linguagem.

Jakobson (1982, p.128) diz que a literariedade seria “aquilo que torna determinada obra uma obra literária”. Mesmo sabendo que a fala da criança está esteticamente afastada da palavra do poeta, pois este se submete às normas do *fazer poesia*, Campos (2009) afirma que “a linguagem

infantil tem em comum com a “literariedade” um efeito de estranhamento provocado pelos movimentos da língua”. Pereira de Castro (1997 *apud* CAMPOS, 2009, p.1) diz, sobre esse estranhamento, que o movimento da língua “dá lugar a enunciados insólitos, arranjos desconcertantes entre os significantes incorporados”. Refletindo acerca da interpretação da mãe em direção à fala da criança, ainda comenta que tal movimento interpretativo faz-se em uma tensão entre o conhecimento de uma língua e o estranhamento latente nos deslocamentos da língua, presentes na fala da criança. Enfatiza Pereira de Castro (1997 *apud* CAMPOS, 2009, p.1) “como na poesia, em que o leitor identifica a língua e sofre o estranhamento da ruptura”. Sobre esse efeito de *estranhamento*, De Lemos (2002) diz que, na concepção psicanalítica, o estranho, “esse enigma consistiria em uma possibilidade esquecida da língua a qual retornaria, no adulto, através da escuta de enunciados infantis, ou melhor, através da escuta de uma combinação inesperada de significantes, nesses enunciados”. Assim, essas combinações inesperadas provocam rupturas nos padrões da língua constituída. Nesse sentido, Scoton (2004, p. 4) afirma que “Na linguagem da criança também encontramos os deslimites da palavra” aqueles para o qual buscamos compreensão, reconhecendo também nesses delimites, uma boa dose de criatividade por parte dos pequeninos. Ainda encontramos, em Bosco (2011, p. 597), a concepção de que “Os fenômenos exibidos pela fala e escrita infantil em constituição expõem rupturas no discurso ordinário que se aproximam daquelas exibidas na poesia”. Esta autora comenta que, mesmo existindo especificidades em torno de cada um desses fenômenos, ambos, “aquisição da linguagem e fazer poético” dizem respeito a uma relação singular do sujeito falante com a materialidade da língua. Vejamos o que mais ela comenta:

O insólito da fala e da escrita da criança coloca em cena a subversão das categorias e das unidades linguísticas, e revela os movimentos de um sujeito submetido a um funcionamento simbólico que inclui a língua, que o captura e, ao mesmo tempo, lhe escapa. A poesia, por sua vez, lança o sujeito na trama das palavras, expondo-o às variadas possibilidades de combinações entre unidades linguísticas, revelando a especificidade dessa composição textual, que o envolve no jogo de significantes que possibilita sua organização. Jogo este que também nos atinge pela escuta/escrita/leitura da fala/escrita da criança. (p.597/598).

Assim, pelo que foi indicado antes, pode-se inferir que aqueles que estão se iniciando nas palavras e no som são muito receptivos à poesia.

Sobral e Viana (2014, p. 440), relacionando a poesia, a fala das crianças e a psicanálise, comentam que:

A poesia mostra como utilizar a linguagem e como somos surpreendidos por ela. “É no inesperado da frase em que uma palavra irrompe fora de hora, fora de continuidade sintática, que um efeito novo se produz.” Pela poesia é possível privilegiar a acústica das palavras, a lalação contida na sonoridade, despertando inúmeros significados pela imagem, homofonias ou associações. A palavra sai do seu conceito habitual e mostra algo novo.

Ao destacar que, pela poesia, é possível privilegiar a *lalação* – esse tipo de verbalização bem inicial na criança –, as autoras indicam a presença, por meio da sonoridade, de produções semelhantes às manifestações verbais infantis, na criação poética. Podemos dizer, então, que um ponto significativo, por meio do qual a poesia se aproxima da fala infantil, reside na relevância, na força que assumem os sons das palavras. Essas mesmas autoras, tratando de produções criativas à luz da psicanálise, trazem à tona a condição de que, na poesia, para Sobral e Viana (2014, p. 439), “a linguagem não se submete à significação estática” a palavra produz efeitos poéticos, dando ênfase a algo novo e permitindo sentidos diversos. Fundamentadas por Freud destacam o *chiste* como manifestação do inconsciente que tem por efeito provocar o riso em quem o escuta. Segundo Ramos (2013 *apud* Sobral e Viana 1999) “A poesia e o chiste são efeitos de sentido, mas também efeitos de *furo*” (Ramos, 2013 *apud* Sobral e Viana 2014). Com relação ao conceito de “furo” e, de acordo com Vieira (1999), “é algo que não funciona na harmonia dos órgãos, que não entra no diálogo das funções, que não responde e que em seu mutismo bruto é impossível de colocar de volta no trabalho articulado do corpo”. Sem entrarmos neste debate, a questão que aqui levantamos, nessa relação, é que algo, no momento da fala, foge de alguma maneira de sua harmonia, quebrando com a coerência da linguagem.

Em relação a sonoridade e refletindo sobre as unidades linguísticas no campo da poesia, comenta Bosco (2011, p.598) que Saussure, se defronta com a problemática, ao se deparar com fenômenos que vão além da métrica e das características próprias á poesia. Assim comenta a autora:

Sabe-se que Saussure se dedicou ao estudo dos anagramas nos quais se revelam a recorrência de som e sentido a serviço de um funcionamento da ordem do poético. E operando com versos saturninos, o mestre genebrino persegue as repetições disseminadas ou condensadas de palavra-tema, geralmente um nome próprio, que atravessa toda a extensão do texto poético. Esse fenômeno exhibe combinações não de letras, mas de fonemas e sim de fonemas.

Quando nos deparamos com as coisas ditas pelas crianças, esse mundo imaginário onde tudo para elas é possível, inclusive criar palavras ou dar um sentido diferente a elas, entendemos com delicadeza a sua proximidade com o mundo do poeta. Dizendo de outro modo, assim como um poeta que brinca com as palavras, jogando com seus elementos construtivos e combinações inusitadas, a criança também faz uso desses jogos de linguagem, embora preservando-se, como foi dito antes, a diferença marcante entre um e outro, à medida que ocupam posições diferentes em relação à linguagem.

Sobre a poesia infantil, é importante notar que o uso poético da linguagem verbal, aquele onde as palavras sobressaem fazendo-se perceptíveis de alguma maneira, coloca em evidência o efeito de estranheza observado através da organização metafórica dos poemas em especial aqueles dedicados ao público infantil; Segundo Bordini (1991, p.18) “O ilogismo além de provocar o leitor, compensa-lhe a frustração por outra via: a comicidade implicada no sem-sentido”. Essa expressão “sem-sentido” usada pela autora se mostra, então, no que chama “a falta de lógica” de muitos versos inusitados que formam o poema dirigido à criança. Ainda Bordini (1991, p.20), comenta:

Daí decorre outra propriedade importante da poesia infantil: sua aparente falta de lógica e a consequente comicidade que o ilogismo produz como efeito de leitura. Rompendo ficcionalmente com os nexos com que a realidade é aprendida, o poema infantil permite aquele desafogo das tensões inconscientes de que fala Freud a propósito do riso; ao mesmo tempo, traz ao leitor mirim a segurança interior de que seu próprio modo de lidar com o mundo, através do que se chama pensamento egocêntrico, é possível, mas deve ser vencido pela inserção gradativa no modo adulto do pensamento lógico e reflexivo. O riso corrige o costume de apreender o real sob as feições do desejo, mola-mestra da onipotência infantil.

Retomando a questão da sonoridade privilegiada nos poemas infantis de Cecília Meireles, vale notar que ela não é apenas crédito desde gênero. A respeito, diz Lajolo e Zilberman (2010, p. 150):

Essa concreção da sonoridade da palavra que, espessando-se, chama a atenção para si mesma não é privilégio do poema para crianças. Mas parece coincidir com algumas práticas de linguagem infantis, quando a linguagem se configura uma massa sonora a ser explorada, de onde emergem significados.

Essa linguagem sonora demonstrada pela criança ainda pequena nos permite observar as significações produzidas pelos “sons”, no poema. A musicalidade encontrada no contexto poético da obra de Cecília Meireles retoma, com consistência, o gosto da criança para a brincadeira com o som e com o ritmo.

Bordini (1991, p.22) diz a respeito:

A evidência sonora da poesia, traço diferencial que aos olhos despreparados a torna distinta da prosa, ocupa a linha de frente quando o texto se destina à criança, em especial ao bebê e aos pequeninos. O tecido melódico formado por aliterações e assonâncias, anáforas e rimas, estribilhos, acentos e metros variados, tradicionalmente tem sido cultivado pelo povo para aquietar a criança com ritmos hipnóticos ou para expressar-lhes corporalmente o afeto dos pais, unindo a voz, que sussurra ou canta os versos, à carícia.

A mesma autora (p.25) tece comentários ainda sobre “os poemas de implicações fisiológicas”, isto é, aqueles que são “destinados a concentrar os movimentos em padrões simétricos que apuram a coordenação motora e a motricidade ampla”. Diz ainda que, tanto para crianças pequeninas, como para as maiores, esses poemas apresentam características comuns de “emprestar grande valor à sonoridade em detrimento do sentido e permitir implicitamente o auto-conhecimento e o estreitamento das relações pais-filhos-crianças”. “O realce dado à sonoridade, não apenas declamada mais também cantada, nesse tipo de texto, autoriza, segundo essa autora, “a vinculação deste tipo de poesia infantil com as canções de trabalho primitivas e com as músicas rituais” (p.24) Para Bordini (1991, p.24), “a poesia infantil proporciona à criança verdadeiros delírios lúdicos de sonoridade desafiadora”. Diz ainda que: “A despreocupação com o sentido, explicável no caso do bebê, mas intrigante nos trava-línguas e certas modinhas, poderia ser entendida como porta de entrada para o mundo da linguagem, através da corporeidade do significante.” (1991, p. 25).

Essa expressão “corporeidade do significante” deixa visível o destaque dado à dimensão sonora das palavras, na poesia infantil e, mais especificamente, segundo Bordini, na poesia infantil de Cecília Meireles. “No caso da criança, essa corporeidade ganha destaque por meio da sonoridade que vem à tona nos jogos de palavras, nos quais a linguagem é lançada para além de seus recursos já estabelecidos.” (p.25).

Outro ponto a ser destacado diz respeito a um recurso de composição poética que, de algum modo, faz-se presente também em falas de crianças: trata-se do paralelismo que, como já vimos, foi privilegiado por Jakobson (2010) ao estudar a função poética da linguagem. Esse autor (Jakobson, 2010, p. 188) comenta que as formas folclóricas de alguns versos, como os de tradição oral, são exemplos vivos de paralelismo gramatical.

Segundo Lier-De Vitto (1998) analisando alguns monólogos infantis, comenta:

. Nesta perspectiva e frente aos monólogos, podemos-se dizer que a materialidade fônica revolver-se sobre si mesma, criando um tempo relacional (lógico), que suspende a direção metonímica do sentido. Equivalências sonoras montam/desmontam articulações significantes (no meu nome, no teu nome, midanoni, mianomi, midanomi) – montagens que não são aleatórias, mas restringidas pela substância fônica. Essa mobilidade promove o distanciamento, a não-coincidência entre a fala da criança e a do adulto e traz à luz o inédito da fala de criança (Lier-De Vitto 1998) ... efeito típico da ‘segunda posição’, conforme propôs de Lemos.

O paralelismo torna-se ferramenta importante de sonoridade para a construção do verso. Esse efeito sonoro aparece nos poemas de Cecília Meireles ligando-se as cantigas de roda, trava-língua, acalantos, brincadeiras da infância, uma síntese poética da percepção do mundo infantil.

Essas manifestações rítmicas, entre elas, o acalanto, são vistas, segundo Bordini (1991, p.24) como “a forma mais conhecida de poema de afago e, talvez o verdadeiro gatilho da sensibilidade posterior da criança para a poesia”. Por sua vez, o paralelismo (sonoro), conforme já foi dito, ao se encontrar na fala da criança, constitui um ponto de relação entre o poeta e a criança.

Reiteramos, para finalizar este item, que a predominância da sonoridade nos poemas de Cecília Meireles constituiria um forte ponto de aproximação entre esses poemas e a fala da criança, o que colabora para a ligação primeira da criança e do texto poético.

2 MÉTODO

O problema de investigação tem uma importância decisiva na escolha do método a ser aplicado. Na nossa pesquisa, optamos por uma metodologia qualitativa, de natureza descritiva e

interpretativa por acharmos que nosso objeto de estudo (a poesia infantil) não se liga a uma posição positivista. Conforme descreve Minayo (2010, p. 57), o método qualitativo pode ser definido como:

O que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usados para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

2.1 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

O *corpus* desta pesquisa é constituído por poemas do livro de Cecília Meireles, intitulado *Ou isto ou aquilo* (1964), que é considerado um clássico da literatura infantil. Esta obra reúne poesias com forte apelo musical dando destaque também a sonhos e fantasias que povoam o imaginário da criança. Os jogos de palavras ganham especial visibilidade ao revelar questões que dizem respeito a relações entre as produções insólitas na fala da criança e a *poesia infantil*.

Importante ressaltar que recortamos 9 (nove) dos 56 (cinquenta e seis) poemas que compõem o livro, e que não foi tarefa fácil fazer tais escolhas, uma vez que todos os poemas representam um leque de possibilidades para esta pesquisa. Levamos em conta, nesse processo de escolha, a materialidade fônica, fortemente marcada pelo ritmo nos poemas, estrutura poética, combinações sintagmáticas e paradigmáticas, os processos metafóricos e metonímicos. Os títulos escolhidos por ordem alfabética são: **A flor amarela** (p.43) um poema composto de três estrofes e nove versos, **Colar de Carolina** (p.3) formado por quatro estrofes e onze versos; **O chão e o pão** (p. 75) organizado em três estrofes e nove versos; **Passarinho no sapé** (p. 59) estruturado em oito estrofes e vinte e um versos; **Pregão do vendedor de lima** (p. 81) organizado em cinco estrofes e quinze versos; **Roda na rua** (p. 78) estruturado em cinco estrofes e nove versos; **Rômulo rema** (p.30) formado por oito estrofes e treze versos ; **Sonho de Olga** (p.83) estruturado em oito estrofes e vinte versos e **Uma palmada bem dada** (p. 46) formado por dezoito estrofes e trinta e seis versos.

Para ilustrar a abordagem da fala da criança, visando ao confronto com poemas infantis, escolhemos produções verbais da obra *A casa das estrelas: o universo contado pelas crianças* do escritor e professor Javier Naranjo (2013), onde encontramos uma seleção de “falas e escritas”

desenvolvidas por crianças na Colômbia, cujo objetivo segundo o autor, é mostrar que as crianças estão próximas da experiência poética e, também da literatura. Já na fase de aquisição da linguagem, o critério para a escolha dessas produções baseou-se no caráter da relevância pautada no olhar/escuta do pesquisador voltado para seu objetivo: Investigar/analisar poemas infantis de Cecília Meireles, na tentativa de discutir uma relação entre esses poemas e a fala da criança.

2.2 ANÁLISE DO *CORPUS*

Para análise do *corpus* foi feita inicialmente uma leitura cuidadosa dos poemas. Após a escolha e a leitura dos textos, começamos por analisar a estrutura poética de cada um: que tipo de versos o compõe, se essa estrutura é simétrica ou assimétrica em cada estrofe, como foi feita a distribuição dessas sílabas poéticas em cada estrofe; quais as sílabas fortes e fracas no poema, qual o efeito que causam; em seguida analisamos as combinações das rimas existentes em cada formação das estrofes; destacamos as semelhanças sonoras em cada verso dos nove poemas e logo após identificamos por nome o tipo de rima(s) que formava cada estrofe. Foram identificadas também as aliterações, assonâncias e onomatopeias (figuras de som) que integravam cada poema. Essas figuras sonoras foram analisadas por meio das relações de seleção e combinação proposta por Saussure e pelo efeito sonoro que causaram ao poema.

Do ponto de vista morfológico foi somado a essa pesquisa, as colocações das rimas ricas e pobres identificadas através do uso das classes de palavras. Em alguns casos, o “verbo” também constituiu ferramenta importante na descrição das ações e na produção do ritmo. Além disso, demos ênfase ao vocabulário, buscando entender ou interpretar significados nas relações existentes entre os versos. Analisamos os termos do ponto de vista léxico e semântico e demos destaque quanto ao uso da sintaxe levando em conta a extensão e a complexidade dos períodos e o tipo de oração utilizada. Indicamos, nos jogos de palavras, as metáforas e as metonímias que se destacam em todos os poemas, e o efeito que causam no decorrer do poema. O paralelismo ganhou aqui visibilidade na poesia infantil. Uma vez analisados esses poemas, trazendo à tona elementos fundamentais à sua composição poética, recortamos alguns versos ou estrofes, que nos serviram de ilustração, no que diz respeito aos pontos destacados em nossa tentativa de discutir a relação entre a poesia infantil de Cecília Meireles e a fala da criança.

Quanto às falas de crianças, elas se fizeram presentes, neste trabalho, apenas na discussão, a título de ilustração/exemplificação das questões levantadas e dos pontos destacados, visando discutir a relação proposta. Nessas ilustrações com a fala infantil, deu-se destaque às produções verbais imprevisíveis de crianças e às estruturas paralelísticas analisadas por Lier-De Vitto (1998) e por De Lemos (2006) confrontando-as com o paralelismo na poesia infantil de Cecília Meireles.

Assim, versos e estrofes recortados dos poemas analisados, bem como fragmentos de falas de crianças – obtidos e retirados da literatura, na área de investigação da aquisição de linguagem e da obra de Javier Naranjo, tiveram o caráter de ilustração/exemplificação, objetivando, sobretudo, dar suporte e enriquecer a tentativa de discussão da proposta de relação entre poemas infantis e a fala da criança e, ao mesmo tempo, permitir o levantamento de novas questões.

3 ANÁLISE

1º poema:

Roda na rua

Roda na rua
A **roda** do carro.

Roda na rua
A **roda** das danças.

A roda na rua
Rodava no barro.

Na roda da rua
rodavam crianças.

O carro na rua.
(p. 78)

No primeiro poema, temos um exemplo de verso trissílabo, onde em sua maioria são acentuadas a primeira e a terceira sílabas: **ro-** da na **rua**, a **ro-**da do **car-ro**, seguindo a mesma sequência nos demais versos; no momento da escansão, como demonstra o exemplo, apenas a cadência e a alternância entre sílabas fortes e fracas prevalecem.

Na 1ª estrofe, encontramos os jogos de palavras em: **roda/ rua/ carro** favorecendo as aliterações permitidas pelo fonema consonantal **r** assim como, as assonâncias encontradas na repetição da vogal **o**; a mesma brincadeira sonora prevalecerá em todas as outras estrofes: **barro/rodava/ rodava** dando continuidade aos jogos de palavras; percebe-se que tais figuras aproximam-se pela sonoridade. A respeito das figuras de som, Jakobson (1982, p. 167) cita os estudos de Hopkins, que define o verso como um “discurso que repete, total ou parcialmente, a mesma figura sonora”. No caso deste exemplo as assonâncias e aliterações prevalecem em todo o texto.

No âmbito fonológico, o [r] combina frequentemente com outras consoantes. Daí sua classificação como consoante líquida. As consoantes líquidas segundo Cunha e Cintra (2013), são aquelas suscetíveis de se combinarem facilmente com outras, como podemos observar nos jogos de palavras mostrados logo acima; Os autores também caracterizam o [r] como consoante oral, constrictiva ou contínua e sonora. Na língua portuguesa, as consoantes líquidas estão próximas das vogais como é o caso do [r] e que, além disso, combinam com as oclusivas orais sonoras [b] [d] [g], com as oclusivas orais surdas [p] [t] [k], ou com a fricativa [f].

Com relação à rima no poema analisado, apresenta-se de maneira *cruzada* seguindo um esquema: A/B/A/B numa semelhança sonora destacada entre as palavras: **carro/barrodanças/crianças**, consistindo em rimas pobres, pois as palavras que rimam pertencem a mesma classe de palavra, neste caso ao substantivo. Nesta combinação onde a função poética ganha visibilidade em cada verso, observamos a predominância do eixo de seleção sobre o eixo de combinação, pois em cada uma das sílabas se igualam outras permitindo a mesma sequência. A “ordem” das palavras ligadas pela relação sintagmática, aqui se percebe através das palavras também derivadas de “roda” como: **rodava/ rodavam**.

No 1º verso, a palavra **roda**, morfologicamente, representa um verbo e no 3º- verso, um substantivo. Destaca-se o movimento desse mesmo termo **roda** que, metonímicamente, desliza para

diferentes cadeias do poema (A roda do carro; A roda das crianças; no barro, das danças) havendo uma reiteração no terceiro verso, provocando um especial efeito de sentido.

O paralelismo é evidente nos versos: **roda na rua-1^a estrofe; roda na rua-2^a estrofe; a roda na rua-3^a estrofe; na roda da rua-4^o estrofe**, reforçado pela reiteração da própria palavra **roda**. Esse paralelismo parece indicar que tudo gira, inclusive, a forma estética no qual a palavra “roda” se apresenta nos versos. No campo sintático os períodos se apresentam “simples” e curtos com poucas regras para facilitar a leitura da criança.

2º poema:

O chão e o pão

O chão.

O grão.

O grão no chão.

O pão.

O pão e a mão.

A mão no pão.

O pão na mão.

O pão no chão?

Não.

(p.75)

No segundo poema, encontramos inicialmente versos de duas sílabas (1º/2º versos da 1ª estrofe e 1º- verso da 2ª- estrofe), onde o acento cairá necessariamente sobre a última sílaba antecedida por uma sílaba breve não acentuada: **chão/ grão/ pão**. Curiosamente, nos demais versos a autora realiza uma mudança para versos trissílabos e no último verso surpreendentemente usa um verso monossílabo. Temos os jogos de palavras correspondentes à: **chão/ grão/ pão/ mãos**; observamos que neste jogo de palavras os fonemas opõem-se por um traço distintivo: a oposição dos fonemas **p/ m/ n/ pão/mão/não**. Na 1ª estrofe as rimas emparelhadas apresentam-se por meio do esquema A/A/A, seguindo a mesma sequência nas demais estrofes; há também existência contínua, nas três estrofes, de rima interna encontrada no 3º verso da 1ª estrofe, na palavra **grão**; o mesmo, no 3º verso da 2ª estrofe, com a palavra **mão** e, na última estrofe, no 2º verso, na palavra **pão**.

As rimas são consideradas pobres em sua maioria- **pão/ mão/ chão**- substantivos simples e comuns, com exceção da palavra **não** que é um advérbio de negação. Mesmo assim, a predominância são as rimas pobres.

Nas palavras: **grão/ pão/chão/ mão** as assonâncias seguem na sonoridade das vogais **a/o** formando o som nasal **-ão**.

Podemos indicar o jogo, ao mesmo tempo, metafórico e metonímico entre as palavras: **grão** e **pão** que se substituem por uma relação de semelhança (sonora), mas ao mesmo tempo **grão** consiste numa parte do pão, atendendo a uma relação de contiguidade. Destaca-se o verso: **o grão no chão** (no 3º verso da 1ª estrofe), permitindo ou sugerindo a interpretação de que, assim, se planta o trigo para se fazer o pão. Vale notar que, não se pode assumir, com segurança tal interpretação, em virtude da equívocidade trazida à tona por essa cadeia.

Também neste poema, ganha destaque o jogo metonímico, chamando a atenção para o deslizamento das expressões: **o chão/ a mão/ o pão** que se combinam e se recombina formando diferentes articulações em cadeias e dando maior visibilidade ao caráter equívoco desses termos no poema. Do ponto de vista sintático, encontramos períodos curtos e orações coordenadas. Importante lembrar que essa coerência interna demonstrada nos jogos de palavras do poema e a estrutura necessária dos elementos são para Bordini (1991, p.18) “suficientes para o fascínio da tese de organicidade”, a lógica interna da poesia.

3º poema:

Passarinho no sapé

O P tem papo
 o P tem pé.
 É o P que pia?
 (Piu!)
 Quem é?
 O P não pia:
 O P não é.
 O P só tem papo

E pé.
 Será o sapo?
 O sapo não é.
 (Piu!)
 É o passarinho
 Que fez seu ninho
 No sapé.
 Pio com papo.
 Pio com pé.
 Piu-piu-piu:
 Passarinho.
 (p.59)

Neste terceiro poema, a associação de ideias favorece os jogos sonoros encontrados em sua maioria numa sequência cruzada A/B/A/B nas palavras: **pé/ é/ papo/ sapo- passarinho/ ninho- sapé/pé**; existem poucas rimas emparelhadas, apenas **passarinho/ ninho** (13º e 14º versos) e **piu/passarinho** (18º e 19º versos) com versos assimétricos. Aparecem também rimas toantes, em sua maioria, nas sílabas tônicas paroxítonas encontradas nas palavras: **papo/ sapo/ passarinho/ ninho/ papo**.

Encontramos a predominância de rimas pobres : **papo/ sapo/ninho/ passarinho/ pé/ sapé** todas pertencentes à mesma classe gramatical - substantivo, com exceção da palavra **é (verbo)** que também rima com **sapé (substantivo)** e, neste caso, temos uma rima rica.

Sobressai-se a aliteração do fonema /p/ recurso que, em especial neste poema, de certa forma reduz a importância da significação das palavras em favor da gratuidade lúdica. Tais fonemas são perceptíveis na sequência das palavras: **sapo/ papo/ pé/ pia/ sapé/ piu**. As assonâncias se repetem nas vogais **a, i, o, e**: **papo/ sapo- ninho/passarinho – pé, sapé**. Há também a existência da figura de som “onomatopeia” acentuada na palavra **piu** demonstrando assim o possível som que sai do passarinho. Esta sonoridade contribui para estabelecer correspondência entre o som e o sentido na representação do barulho do passarinho na vegetação.

Adquire realce novamente, o deslizamento do fonema /p/, no decorrer de todo o poema, constituindo um ponto de articulação entre seus termos, como: **papo/ pé/ pia**. Vale também destacar que os fonemas que compõem o título (Passarinho no sapé) seguem um movimento de combinação e recombinação, fazendo parte da grande maioria das palavras que compõem o poema. Há também uma construção intensamente paralelística onde a musicalidade (ritmo) decorre da repetição

exaustiva de som surdo, pesentes nas oclusivas (bilabial para linguadental) e na alveolar constrictiva fricativa **S**, como em: **papo/ pia/ pé/piu**.

Importante destacar que a récita mais acelerada do poema também reproduz as dificuldades de prolação do trava-língua.

4º-poema

Uma palmada bem- dada

É a menina manhosa
Que não gosta da rosa,

Que não quer borboleta
Porque é amarela e preta,

Que não quer maçã nem pera
Porque tem gosto de cera,

Porque não toma leite
Porque lhe parece azeite,

Que mingau não toma
Porque é mesmo goma

Que não almoça nem janta
porque cansa a garganta,

Que tem medo do gato
E também do rato,

E também do cão
E também do ladrão,

Que não calça meia
Porque dentro tem areia

Que não toma banho frio
Porque sente arrepio,

Que não toma banho quente
Porque calor sente

Que a unha não corta
Porque fica sempre torta,

Que não escova os dentes
Porque ficam dormentes

Que não quer dormir cedo
Porque sente imenso medo,
Que também tarde não dorme
Porque sente um medo enorme,

Que não quer festa nem beijo,
Nem doce nem queijo.

Ó menina levada,
Quer uma palmada?

Uma palmada bem dada
Para quem não quer nada!

(p. 46)

O quarto poema apresenta-se entre versos de cinco, seis e sete sílabas poéticas; há uma variedade de rimas que, aparecem numa combinação emparelhada: A/A/B/B encontradas no esquema: **manhosa/ rosa- borboleta/ preta- pera/ cera- leite/ azeite- toma/ goma- janta/ garganta- gato, rato- cão/ ladrão-meia/ areia- frio/ arrepio- quente, sente- corta/ torta-dentes/ dormentes- cedo/ medo-beijo/ queijo- levada/ palmada/ dada/ nada.**

Essas semelhanças sonoras em sua maioria são toantes, na sílaba tônica paroxítona: **manhosa**, **rosa- borboleta**, **preta- pera/ cera – leite/ azeite- toma/ goma- janta/ garganta- gato, rato- meia/ areia- , arrepio- quente/ sente- corta/ torta- dentes/ dormentes- cedo/ medo-beijo/ queijo- levada/ palmada/ dada, nada.** Tendo a exceção das palavras: **cão e ladrão.** As rimas também aparecem do tipo “pobre” e “rica”; as ricas são vistas nas palavras: **manhosa** (adjetivo) **rosa** (substantivo) 1º e 2º versos; **borboleta** (substantivo), **preta** (adjetivo); **toma**(verbo), **goma** (substantivo); **janta** (substantivo- verbo), **garganta** (substantivo); **quente** (adjetivo), **sente** (verbo), **corta** (verbo), **torta** (adjetivo); **dentes**(substantivo), **dormentes** (adjetivo), **cedo** (advérbio de tempo), **medo** (substantivo); **dorme**(verbo) **enorme** (adjetivo); **levada** (adjetivo), **palmada**

(substantivo); **dada** (verbo) e **nada** (advérbio de negação), e as rimas pobres se encontram nas palavras: **pera/cera** (substantivo); **leite/ azeite** (substantivo); **gato/rato** (substantivo); **cão/ ladrão** (substantivo), **meia/ areia** (substantivo); **frio/ arrepio** (substantivo); **beijo** (substantivo), **queijo** (substantivo).

As assonâncias aparecem, em abundância, na sua maioria nas colocações da vogal: **o- rosa/ manhosa/toma/goma/corta/torta/dorme/enorme**; e também nas demais vogais destacadas a seguir:

Na vogal **a**: **janta/ garganta/ gato/ rato/ levada/ palmada/ dada**.

Na vogal **i**: **frio/ arrepio**

Na vogal **e**: **borboleta, preta/pera/ cera/leite/ azeite/ meia/ areia/ quente/ sente/ dentes/ dormentes/ Cedo/ medo**.

Nos jogos de palavras presentes nesta composição, podemos destacar o movimento de dois termos: **Que** e **Porque**, estando o primeiro contido no segundo. Esses termos deslizam metonimicamente por quase todo o poema, iniciando, de forma alternada, a grande maioria de seus versos. Dizendo de outro modo, o **por (que)** constitui um ponto de confluência dos versos, na medida em que aparece, reiteradamente, como a parte inicial desses encadeamentos.

5º poema:

Pregão do vendedor de lima

Lima rima
Pela rama
Lima rima
Pelo aroma.

O rumo é que leva o remo.
O remo é que leva a rima.

O ramo é que leva o aroma
Porém o aroma é da lima.
É da lima o aroma
A aromar?

É da lima-lima
 Lima da limeira
 Do ouro da lima
 O aroma de ouro
 do ar! (p.81)

Nos versos transcritos deste quinto poema, sobressai o aspecto significante dos vocábulos que são postos em relação de contiguidade sonora, seja pelas vias das aliterações: **rima,rama,rumo,remo**, seja por vias das assonâncias: rima/ lima/limeira/ aroma/aromar]aroma. A poetisa estabelece um jogo fonológico no qual se faz imperar o uso abundante das aliterações. As rimas internas acontecem com as mesmas palavras em posições e versos diferentes; em poucos momentos encontramos rimas cruzadas: 1º e 3º (**rima**) versos da 1ª estrofe; 2º verso da 2ª estrofe (**rima**) e o 2º verso da 3ª estrofe (**lima**); 1º e 3º versos da 5ª estrofe.

Os processos metafóricos produzem efeito no significado atrelado às palavras **rumo/ remo/ remo** e **rima**, no segundo verso, chamando também nossa atenção o deslizamento metonímico de fonemas, como o /r/ e o /l/. As orações no campo sintático aparecem em períodos simples, na maioria, e também orações coordenadas.

Observamos que a permanência da aliteração provocada pelo fonema [r] revela, no texto, a existência de um recurso fônico de intensificação, dando mais originalidade aos versos.

6º poema:

Colar de Carolina

Com seu colar de coral,
 Carolina
 Corre por entre as colunas
 Da colina.

O colar de Carolina
 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. (p.13)

No sexto poema, observamos o jogo de palavras produzido a partir de parentescos sonoros: 1ª estrofe: **com/ colar/ coral** – 1º- verso da 1ª- estrofe **Carolina/ corre/ colunas/ colina** – 2º-, 3º- e 4º- verso da 1ª- estrofe (versos assimétricos). Também nas palavras **Carolina** e **colina** com ênfase nas aliterações encontradas com repetição da letra **C**. Essa aliteração é utilizada com a letra que forma o nome da menina e que é usada durante todo o texto para se construir um paralelismo com palavras que contenham a consoante **C** inicial.

Na 2ª- estrofe, os sons também se assemelham em: **colar- Carolina** – 1ª- verso **colore- colo- corada-** 2º e 3º verso. O jogo de rimas é percebido nas palavras **Carolina/ menina/** e as assonâncias compreendidas na repetição das vogais **o** e **a**.

Na 3ª estrofe encontramos também os sons semelhantes: **cor/colar/Carolina/ coroas/coral** – 1º, 2º e 3º versos; observamos também que as rimas se fazem na construção do 1º e 3º versos- **cor/ coral** e com as palavras **Carolina/ colina-** esta última no último verso.

Percebemos no poema um jogo de rimas cruzadas **A/B/A/B** e novamente a predominância das aliterações e assonâncias distribuídas no jogo de palavras nas palavras com a sílaba inicial **C**. Temos também uma predominância do que chamamos “rimas pobres” (**Carolina/ colina/ menina**) pertencentes à mesma classe gramatical, no caso do poema acima, o substantivo. Os versos heptassílabos são em maioria, com exceção dos dois versos da 1º- estrofe que rimam entre si, (2º e 4º versos).

Com relação aos processos metonímicos e metafóricos, estes ganham especial visibilidade no poema em questão. Por exemplo, destaca-se como processos metafóricos o 3º verso da 3ª estrofe: *coroas de coral*; essa expressão substituiu a expressão “**reflexos cor de laranja**”, provocando no leitor um efeito poético.

Quanto ao processo metonímico, este prevalece em todo o poema na medida em que, por suas assonâncias e aliterações, as palavras convocam umas às outras, ou melhor, articulam-se umas às outras. Exemplo: **Carolina/ corre/ colunas/ colina**. O paralelismo é também constante no poema favorecendo o ritmo no texto. No plano morfológico os verbos em sua maioria estão no

tempo presente, os substantivos de natureza concreta são amparados por adjetivos ou locuções adjetivas que logo permitem melhor situá-los em uma palavra.

7º poema:

Sonho de Olga

A espuma escreve
Com letras de alga
O sonho de Olga.

Olga é uma menina que o céu cavalga
Em estrela breve.

Olga é a menina que o céu afaga
E o seu cavalo em luz se afoga
E em céu se apaga.

A espuma espera
O sonho de Olga.

A estrela de Olga chama-se Alfa
Alfa é o cavalo de Olga.

Quando amanhece, Olga desperta
E a espuma espera
O sonho de Olga,
A espuma escreve
Com letras de alga
A cavalgada da estrela Alfa.

A espuma escreve com algas na água
O sonho de Olga. (p.83)

Neste poema, temos exemplo referente à imagética, esse encontro do significante com a imagem se faz justamente pelo uso das aparências sensoriais e também através das associações de semelhança e contiguidade causando um efeito de inesperado. As metáforas se alinham às metonímias, oferecendo significados múltiplos: **a espuma escreve letras de alga/ a menina que o céu cavalga/ cavalo em luz/ céu se apaga/ a espuma espera/ o sonho de Olga/ a cavalgada da estrela Alfa**. Esses significados metafóricos, metonimicamente remetem às imagens marítimas,

letras escorregadias, ambientes aquáticos, causados em sua maioria pelo efeito sonoro. Destacamos a sintaxe fragmentada “espuma” que representa a metonímia do **mar**.

As rimas em sua maioria são emparelhadas A/A/B/B: **Olga/alga** (1º e 3º versos da 1ª estrofe); **Olga/alfa** (5º e 6º versos da 7ª estrofe); e rimas cruzadas A/B/A/B: **afaga/ apaga** (1º e 3º versos da 3ª estrofe) e espalhadas em versos irregulares. É visível também o uso “da rima ‘toante’” que apresenta semelhança na vogal tônica, sem que as consoantes ou outras vogais coincidam. Como exemplo, temos as toantes nas palavras: escreve (**cre**), **alga (al)**, **Olga (Ol)**, **cavalga (val)**, **afaga(fa)**, **afoga(fo)**, **apaga(pa)**, **espera(pe)** Alfa(**Al**), **desperta(per)**, **estrela(tre)**. Todas as palavras destacadas rimam em suas sílabas tônicas numa mesma classificação paroxítona.

As figuras de som são aqui fortemente marcadas pelo uso da aliteração da consoante **s**: espuma/escreve/estrela/espera/desperta; destacamos as palavras que, mesmo não sendo escritas com **s** tem o mesmo som, dando originalidade ao texto e permitindo ainda mais a beleza das aliterações: céu/luz/amanhece. Na combinação de palavras que busquem elementos que lembrem o “mar”, a autora provoca o efeito metonímico que concretiza “o sonho de Olga”. Esse efeito metonímico é observado nos versos: *o sonho de Olga/ um sonho que alcança a estrela Alfa/ onde Olga é levada até ela por um cavalo que na luz se afoga e o céu apaga. O sonho oceano de Olga pela espuma que escreve com algas na água o sonho de Olga.*

8º poema:

A flor amarela

Olha
A janela
Da bela
Arabela
Quer flor
É aquela
Que Arabela
Molha?

É uma flor amarela.

(p.43)

No oitavo poema, percebemos uma variação com relação aos versos que se apresentam desde monossílabos a hexassílabo; destacamos as rimas nas palavras: **janela/ bela/Arabela/amarela**.

Tais semelhanças sonoras em sua maioria são emparelhadas; A/A/B/B: **janela/ bela/Arabela** (1º, 2º e 3º versos da 1ª estrofe), **aquela/ Arabela** (2º e 3º versos da 2ª estrofe).

As rimas ricas também se destacam entre os jogos: **janela** (substantivo), **bela** (adjetivo), **Arabela** (substantivo); **aquela** (pronome), **Arabela** (substantivo).

As aliterações são presentes no som da consoante **r**: **Arabela/ amarela/** assim como as assonâncias na repetição constante das vogais **a/e**: **olha/ molha/ Arabela/ amarela**.

O processo metafórico está inserido na expressão: **flor** que dá um sentido no texto de diferente, surpreendente, seguindo um esquema metonímico nas sequências: **olha/ janela/ bela/ aquela/ molha...**

Neste poema, torna-se, especialmente, visível o segmento sonoro **ela** que desliza metonimicamente por cada um dos versos (com exceção, apenas, de dois), constituindo a parte final das palavras (**janela, bela, Arabela, aquela, amarela**). Neste caso, é o segmento final (**ela**) das palavras que constitui o ponto de confluência das cadeias sonoras que compõem o poema. Vale também notar a presença de uma palavra no interior de outra palavra, como **olha** em **molha** e **bela** em **Arabela**.

9º poema:

Rômulo rema

Rômulo rema no rio.

A romã dorme no ramo,
A romã rubra. (E o céu.)

O remo abre o rio
O rio murmura.

A romã rubra dorme
Cheia de rubi. (E o céu.)

Rômulo rema no rio.

Abre-se a romã.
Abre-se a manhã.

Rolam rubis rubros do céu.

No rio,
Rômulo rema.
(p. 30)

No poema acima, as sílabas poéticas se dividem entre quatro, cinco e seis versos; destacamos em alguns momentos as rimas emparelhadas; A/A/B/B encontradas nas palavras: **romã/manhã** (2º- e 3º- versos da 4ª- estrofe), rimas em sua maioria livres, A/B/C/D. No decorrer da rima emparelhada em destaque percebemos que a mesma se faz “pobre”: **romã** (substantivo) e **manhã** (substantivo).

As palavras **Rômulo/ rema/ rio/ romã/ rubi/ rubis/ rubros** nos remetem a sonoridade repetida da mesma consoante **r** dando ênfase as aliterações. Já as assonâncias se constroem na sequência da vogal **o**.

Convém realçar o efeito provocado pela substituição metafórica entre **romã** e **manhã**, na terceira estrofe e, também, pelo deslizamento metonímico do fonema /r/, ao longo de todo o poema e, de um modo mais restrito, do morfema /ro/. Pode-se dizer que o fonema /r/ reverbera no interior de cada verso e entre um verso e outro, produzindo um intenso efeito sonoro. Este jogo fonético seja pela marcação das sílabas seja pela repetição de mesmos fonemas em intervalos regulares, situa-se num paralelismo que serve como “eco”.

4 DISCUSSÃO

Pretendemos, neste momento, focalizar a poesia – mais especificamente, a poesia infantil de Cecília Meireles, aqui representada por sua obra: *Ou isto ou aquilo* (1964) interrogando sobre a relação que poderia existir entre tal produção e a fala da criança, num momento inicial de seu percurso linguístico. Convoquemos a questão formulada na Introdução: Existe relação entre a fala da criança e a poesia infantil de Cecília Meireles? Essa questão permaneceu implícita ao longo de

nossa tentativa de abordar a poesia dirigida à criança e, neste momento, confrontamo-nos, com a necessidade de tratá-la explicitamente, para discuti-la. Lembremos também que assumimos a proposta de que a fala infantil inicial se aproxima, de algum modo, da poesia e, em particular, das produções poéticas que compõem a obra investigada neste trabalho, com fundamento em propostas de autores que foram abordados anteriormente.

Para iniciarmos essa tentativa de discussão, retomemos Quental *apud* Gomes (1993) que, ao aproximar a criança e a poesia – colocando que “Há no espírito das crianças tendências poéticas...” –, indica a importância de se perguntar como a poesia possui uma ligação significativa com a fala da criança.

Também Manoel de Barros (2001, p.15) aponta para essa importância no seguinte poema:

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: eu escuto a cor dos passarinhos.

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.

Então se a criança mudar a função de um verbo, ele delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos - o verbo tem que pegar delírios.

Nesse poema, Manoel de Barros indica um ponto de encontro entre a produção poética e a produção verbal infantil; assim como a criança, cabe ao poeta “escutar a cor dos passarinhos” porque como um poeta que brinca com as palavras, jogando com seus elementos construtivos e combinações inusitadas, a criança, espontaneamente, faz uso dessa linguagem. Desse modo, nas brincadeiras infantis, o *verbo delira* revelando o poder, que possui a fala da criança, de transformar a palavra e, conseqüentemente, o sentido das coisas.

De acordo com Naranjo (2013 p.9): “Ainda que pareça excessivo, para os adultos que somos, sem a voz da criança não há descoberta possível, nem poesia, nem paraíso, nem dor, nenhum conhecimento, nenhuma comunhão. ”

Assim, um primeiro ponto a ser destacado consiste no poder transformador da palavra, ou seja, no seu poder inventivo. Se a palavra é a matéria-prima de que dispõe o poeta para sua criação, considera-se que também a criança, ao usar a linguagem, recria e transfigura a realidade.

Esse poder transformador da palavra perpassa o texto de Jakobson (2010) quando, por exemplo, o autor afirma que, na poesia, a equivalência é promovida à condição de recurso constitutivo e, assim, dentre outras transformações, uma sílaba é igualada às demais sílabas de uma palavra, cada acento de palavra é igualado a qualquer outro acento de palavra. Vale notar que essa transformação das palavras, quando submetidas a um jogo, pelo poeta e pela criança, ocorreria de várias maneiras.

Começemos recortando exemplos de definições inusitadas – transcritas por Naranjo (2013), – que as crianças formulam para determinadas palavras:

Ex. 1- ÁGUA- transparência que se pode tomar. (Tatiana Ramírez, 7 anos, p.20);

Ex. 2- CALOR- é uma coisa que faz a gente ver até o diabo. (Juan Esteban Buitrago, 7 anos, p.32)

Ex. 3 -ESPÍRITO- é uma nuvem que cai do céu, e que chega e brinca com um carrinho. (David Hidalgo Ramirez, 6 anos, p.53);

Ex. 4- MEDO- um menino que está triste. (Juliana Sánchez, 6 anos, p.74);

Ex. 5- ÓDIO- burro amarrado. (Alejandro Tobón B, 7 anos, p.89);

Nessas definições, as palavras se reinventam, as falas das crianças tornam-se plenas de riqueza por uma liberdade de associações ou, como diz Naranjo (2013, p.15), “ por sua indiferença ao uso justo e normativo da linguagem”, afastando-se dos padrões da língua constituída e, portanto, delirando.

Transcrevemos, a seguir, uma outra maneira de fazer o verbo delirar, em um fragmento de diálogo entre uma criança e sua mãe, para exemplificar esse poder transformador da palavra que se sobressai na fala da criança:

Ex 6: (Quando Ma. Grita ou faz barulho com os brinquedos, M. a repreende dizendo que ela vai acordar a vizinha, Flávia, que está dormindo. Durante este episódio, Ma. Brinca com uma bola)

M. Esta bola faz muito **barulho**.

Ma. : A Fávia é **nananda**.

M. : É, a Flávia **está nanando** e você fica fazendo barulho.

(Mariana: 1;9.15)

(Extraído de De Lemos 2006, p. 100)

Assim, o verbo *dormindo* (*nanando*) *delirou*, pois passou a funcionar como adjetivo (é *nananda*), isto é, ocupou, na fala infantil, um lugar a ser ocupado por um termo que poderia consistir em um adjetivo, admitindo, como tal, a flexão de gênero.

Esse poder inventivo/transformador inerente ao jogo com a palavra vem à tona de maneira forte, na poesia infantil de Cecília Meireles, conforme podemos apreender nos vários poemas recortados nesta pesquisa. No poema “Passarinho no sapé”, por exemplo, por meio de uma pergunta (*É o P que pia?*) e de uma negação (*O P não pia*), atribui-se uma ação à letra P, mas a letra *não funciona para ação*.

Por sua vez, esse poder transformador, bem forte na fala infantil inicial e na poesia infantil de Cecília Meireles, ao provocar rupturas em padrões linguísticos pré-estabelecidos, como consequência, tornam-se imprevisíveis, gerando um efeito de estranhamento no leitor/ouvinte. Lembremos que o efeito de estranhamento consiste no retorno, na escuta do sujeito, de uma possibilidade esquecida da língua, ou melhor, de uma combinação inusitada de significantes que a criança deve esquecer para se tornar falante.

Nos poemas, aqui analisados, o efeito de estranhamento que tem lugar a partir da ruptura de padrões da língua constituída se faz visível, especificamente em alguns versos, como por exemplo: *A espuma escreve, A espuma espera*, no poema “Sonho de Olga”. A atribuição da ação de escrever e de esperar à espuma, ao transformar as palavras, rompendo padrões linguísticos, provoca um efeito de estranhamento no leitor/ouvinte. Trata-se, portanto, de palavras colocadas, de modo inesperado, no lugar de outras, constituindo uma metáfora que surpreende, atribuindo, assim, um valor estético singular à produção poética.

Na linguagem da criança também se destacam os *deslignes* da palavra (SCOTOON, 2004). Lembremos que, de acordo com Bosco (2011, p. 597) “Os fenômenos exibidos pela fala e escrita infantil em constituição expõem rupturas no discurso ordinário que se aproximam daquelas exibidas na poesia”, referindo-se ainda a uma relação singular do sujeito com a materialidade da língua, no caso da aquisição de linguagem e no caso do fazer poético, apesar das especificidades de cada caso.

No caso da fala da criança, transcrevemos dois episódios de diálogo entre mãe e criança, para ilustrar esse efeito de estranhamento que o jogo de significantes, na fala infantil, provoca naquele que a escuta.

Ex:- 7 (C: criança – dois anos e oito dias – está pronta para ir ao aniversário de um amiguinho e M: mãe)

M: Da onde é essa chave?

C: Fom fom

M: Do carro? Bonito esse chaveiro da C. *verde*

C: *Deceu vede/ esse num é/ esse/ maon*

M: Esse é marrom?

C: É

M: Não, *é verde*. Abre a boca prá tomar remédio

(Extraído de Carvalho, 2006, p.71)

Ex 8: (C: criança – dois anos e três meses – e M: mãe)

C: Ele tá isquevendo (figura de alguém escrevendo)

M: Tá escrevendo a onde?

C: Aqui.

M: O que que é isso aqui?

C: *É uma isquivitá/pa/papel*

M: A onde ele tá escrevendo?

(Extraído de Carvalho, no prelo)

No primeiro exemplo, segundo Carvalho (2006) a produção insólita *deceu vede* faz com que o investigador, em sua interpretação, oscile entre os termos *ver* e *verde*, sem poder se decidir, com segurança sobre um desses termos. No segundo exemplo, a combinação estranha de significantes *é uma isquivitá* traz à tona, de maneira mais nítida, uma subversão de categorias linguísticas, pois remete ao “verbo” *escrever* que se transforma em um “substantivo”.

Um aspecto merece, portanto, ser destacado, considerando nosso objetivo: o lugar privilegiado onde a criança em um período de sua vida e o poeta colocam os jogos, cujo traço fundamental consiste na criação, na transformação de elementos da realidade.

Diríamos que esses jogos abarcam de maneira especial, os jogos de palavras cuja sonoridade seria o elemento privilegiado, na escuta da criança e do poeta. Em relação à criança, recortaremos, neste momento, a importância que a dimensão sonora da fala assume, num momento inicial do percurso linguístico da criança. Com fundamento em alguns autores, na linha psicanalítica (por exemplo, Pommier, 2004), podemos dizer que a criança é, especialmente, sensível à sonoridade da fala. No entanto, nessa perspectiva psicanalítica a criança tem que renunciar ao prazer provocado pelo som das palavras para poder se tornar falante. Em outras palavras, é preciso esquecer/recalcar o som das palavras para se tornar falante. Merece destaque também a proposta situada nessa linha, segundo a qual esses jogos, que tiveram de ser deixados para trás, que tiveram de ser esquecidos, não desapareceram, podendo retornar de um modo diferente, em lugares variados como, por exemplo, na poesia, com fundamento em Freud (1907/1908). Assim, a poesia poderia ser um lugar em que o prazer (perdido) dos jogos sonoros seria recuperado, embora numa circunstância diferente dos jogos sonoros infantis.

Lembremos, também, De Lemos (2002) que, ao falar sobre a captura da criança pelo funcionamento da língua – os processos metafóricos e metonímicos – que marca a segunda das três posições estruturais pelas quais a criança se desloca, durante sua constituição subjetiva, afirma que essa posição (assim como as outras duas) nunca serão ultrapassadas, mas permanecerão latentes, retornando, no adulto, em várias de suas manifestações verbais, embora esse retorno ocorra de um

modo diferente e em lugares diferentes, como por exemplo na poesia. Em relação a esse retorno da infância na poesia, recortamos, portanto, a dimensão de sonoridade das palavras. Poderíamos indicar que se trata de um retorno, na produção poética, de uma sonoridade que ocupa um lugar privilegiado na fala infantil.

Sobre o lugar ocupado pelo som na poesia, convoquemos Jakobson (2010) que, na sua concepção de função poética, como já foi visto, dá destaque ao som, quando fala sobre a predominância do eixo da equivalência sobre o da contiguidade. No entanto, adverte que o som está ligado ao sentido quando diz, a partir de Valéry que “a poesia é uma hesitação entre som e o sentido.” (p.184). Assim, conforme já foi visto no (item 2.5.2), ao conceber a marca da função poética, esse autor caracteriza a poesia como uma figura de som recorrente, mas adverte: “Fundamentalmente sempre, mas não unicamente” (p.184)

Essa concepção de poesia como uma *figura de som recorrente*, pondo, portanto, realce na sonoridade das palavras, parece ganhar maior destaque quando a função poética se realiza na chamada poesia infantil. Em outras palavras, em relação a poemas dirigidos à criança, o lugar de destaque que o som adquire, quando de sua elaboração, parece ocorrer com especial visibilidade.

Propomos, então, que a fala da criança, em sua dimensão de sonoridade, de algum modo, retorna, de um modo especial, na poesia infantil de Cecília Meireles por meio, sobretudo dos jogos de palavras, ou melhor, dos jogos sonoros, em que predomina uma sensibilidade especial da autora ao som das palavras, conforme pôde ser apontado na análise dos poemas recortados nesta Dissertação.

Bordine (1991), em relação à poesia dirigida às crianças, fala-nos de uma *corporeidade das palavras*, dando destaque à associação entre corpo e poesia, na medida em que “o poema infantil põe a palavra em estado de evidência sensorial” (p.64). Segundo essa autora, “a evidência sonora da poesia[...] ocupa a linha de frente quando o texto se destina às crianças, em especial ao bebê e aos pequeninos. ” (p. 22). Podemos dizer então que, na poesia infantil, a *evidência sonora* se sobrepõe ao sentido, isto é, ocupa um lugar de destaque, às vezes, em detrimento do sentido, embora, conforme destaca Jakobson (2010), não descuidando da relação som-sentido.

Ainda segundo Bordine (1991), alguns tipos de poemas infantis dão ainda maior visibilidade a essa predominância do som em detrimento do sentido. Assim, os trava-línguas – poemas que jogam com a duplicação de fonemas de difícil articulação – proporcionam à criança

“verdadeiros delírios lúdicos de sonoridade desafiadora”. (p. 24). “Ao se levantarem constantes estruturais do poema infantil, impõem-se ao ouvido os aspectos fônicos responsáveis pela interação concreta entre texto e criança em termos lúdicos.” (p. 62)

Particularmente, em relação à poesia infantil de Cecília Meireles, ganha especial destaque a *corporeidade da palavra* a qual *se impõe ao ouvido*. Ao se referir à obra aqui investigada (*Ou isto ou aquilo*), Mello (2001) chama a atenção para a riqueza das brincadeiras sonoras contidas nos poemas que a compõem, afirmando que “Nesse livro, a autora vale-se de recursos próprios da poesia folclórica, especialmente os voltados à exploração da sonoridade, dentre esses: o uso das aliterações que, em certos casos, provoca a dificuldade de expressão; o trocadilho de palavras semelhantes que leva ao riso; (...)”. (p. 190)

A corporeidade da palavra se torna mais nítida quando, em virtude da sonoridade, uma palavra se encaixa dentro de uma outra palavra, possuindo as duas palavras sentidos diferentes.

Como exemplo da corporeidade da palavra na poesia, podemos convocar versos que compõem os poemas “O colar de Carolina”, e “A flor amarela”, analisados, anteriormente. Do primeiro, recortamos os seguintes versos: *com seu colar de cora/ o colar de Carolina colore o colo de cal/ e o sol, vendo aquela cor do colar de Carolina*, em que a palavra *colar* está contida, total ou parcialmente, nas várias palavras que os compõem; no segundo exemplo, destacamos também que o seguimento *ela* está contido, total ou parcialmente, em suas estrofes: *janela/aquela/Arabela/amarela*.

Em relação à fala inicial da criança, retomemos o exemplo (7). Nesse exemplo, a produção equívoca da criança: *Deceu vede*, traz à tona a circunstância de que o termo *vede (verde)*, de algum modo, contém o *vê (ver)*, ou melhor, o *vede (verde)* usado pela criança, nessa cadeia, destaca a evidência sensível de que o grupo sonoro *ver* está contido no grupo sonoro mais amplo *verde*.

No que concerne à poesia infantil de Cecília Meireles, Mello (2001) Atribui às manifestações advindas da tradição oral, como o folclore, a atenção especial que a poetisa dava à sonoridade, afirmando: “O conhecimento da poesia folclórica e o exercício do magistério, aliados ao talento criador, deram a Cecília Meireles as condições para a elaboração da obra que responde ao interesse e à sensibilidade do jovem leitor, motivo por que se tornou um clássico da poesia infantil brasileira.” (p. 198). A própria poetisa dá testemunho de sua sensibilidade à tradição oral, quando diz:

As conquistas da imprensa não inutilizaram por completo o ofício de narrador. Por toda parte ela se mantém, e a cada instante reaparece, por discreta que seja a sua atuação. Antes de todos os livros, ela continua presente nas manifestações incansáveis da literatura tradicional: na canção de berço que a mãe murmura para seu filho; nas histórias que mães, avós, criadas, aos pequenos ouvintes transmitem; nas falas dos jogos, nas parlendas, nas cantigas e adivinhas com que as próprias crianças se entretêm umas com as outras, muito antes da aprendizagem da leitura. (Meireles, 1984, p. 49).

Numa análise realizada por Martha (2005) do poema “Canção”¹ de Cecília Meireles (2002, p.77), aquela autora reflete sobre a imagem alegórica do *acalanto*, forma popular recuperada de maneira renovada pela poetisa, pois, usando a imagem alegórica *berço/braço/barco*, o eu poético joga com a repetição sonora dos vocábulos e com as sensações de movimentos opostos, *embarco e desembarco* e propicia condições para o entorpecimento dos sentidos do leitor, levando-o ao sono e ao sonho. Essa imagem do *acalanto* também se destaca no poema “Rômulo rema”, antes analisado, em que a ação de Rômulo provoca um entorpecimento, por meio do movimento cadenciado de remar no rio, que faz *dormir* (“*a romã dorme*”), sendo esse entorpecimento aguçado por vários jogos sonoros, como por exemplo, as aliteraões: *Rômulo/rema/rio, romã/ramo/rubra/rubi*.

O *acalanto* segundo Bordini (1991, p.24) “é a forma mais conhecida de poema de afago e, talvez o verdadeiro gatilho da sensibilidade posterior da criança para a poesia”. A predominância da

¹ *Canção*

De borco
No barco.

(De braços
No berço...)

O braço é o barco.
O barco é o berço.

Abarco e abraço
O berço
E o barco.

Com desembaraço
Embarco
E desembarco.

De borco
No berço...

(De braços
No barco...)

sonoridade, nesses poemas e em outros da mesma autora, colabora para a ligação primeira da criança e do texto poético.

O lugar de predominância da sonoridade sobre o sentido é também colocado em destaque por Mello (2001) Quando, ao recortar a figura sonora da aliteração no poema de Cecília Meireles: “Passarinho no sapé”, afirma que esse recurso, “de certa forma, reduz a importância da significação das palavras em favor da gratuidade lúdica. ” (p.191).

Essa redução da importância do sentido em favor do som vem à tona também de forma clara em “Uma palmada bem dada”, por exemplo, na estrofe: *Porque não toma leite/Porque lhe parece azeite*, em que a sonoridade do segmento [eite] parece suplantar a fragilidade do nexo semântico entre os enunciados que contêm *leite* e *azeite*, nos dois versos.

Convém indicar que, nas produções infantis, *salta ao ouvido*, de forma mais nítida do que na poesia, essa supremacia do som em detrimento do sentido, constituindo o que Lier-De Vitto (2006) chama de “deriva do sentido”, conforme veremos mais adiante, quando abordaremos o paralelismo na fala da criança.

Não é demais reiterar que a redução do sentido das palavras em favor da ludicidade sonora, ou a predominância dos jogos sonoros em detrimento do sentido, nos poemas infantis analisados não significa um descuido ou uma suspensão do sentido, ou um pouco caso em relação a seu tratamento, na medida em que o uso de determinados recursos, de determinadas formas, “garantem a proximidade da dicção à prosa cotidiana e rompem com a monotonia de uma cadência regular (...)” (Bordine, 1991, p. 18). Ao mesmo tempo, porém, esses recursos provocam uma quebra nos sentidos predeterminados, gerando um efeito imprevisível, produzindo a equivocidade como marca da poesia. Retomando o que foi colocado em relação ao efeito imprevisível, efeito de ilogicidade, de estranhamento produzido pela poesia infantil, parece importante nos remetermos à seguinte colocação de Bordine (1991, p.18): “O ilogismo da estrofe final além de provocar o leitor (...), compensa-lhe a frustração por outra via: a da comicidade implicada no sem-sentido (...)”. A autora citada refere-se à última estrofe do poema infantil de Cecília Meireles (1979) intitulado o “O menino azul” que transcrevemos a seguir:

O menino azul

(.....)

(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever
para a Rua das Casas,
Número das Portas,
ao Menino Azul que não sabe ler.)

Essa expressão “sem-sentido”, usada pela autora, mostra-se na incompreensão de escrever para alguém que não sabe ler e que, de alguma forma, não pode ser achado com tal logradouro (*Rua das casas, número das portas*). Nessa direção, ainda falando sobre o referido poema, Bordini (1991, p.24) comenta, realçando o que disse antes: “Daí decorre outra propriedade importante da poesia infantil: sua aparente falta de lógica e a conseqüente comicidade que o ilogismo produz como efeito de leitura”. Assim, conforme dissemos, essa (aparente) ilogicidade ao suspender um sentido predeterminado, acontece na poesia infantil em função de um efeito de sentido, isto é, a sua presença produz um efeito de sentido como, por exemplo, um efeito de comicidade que se constitui, então, como um efeito poético; assim, a comicidade decorrente da transformação das palavras na estrofe referida se inclui nas normas estéticas que delimitam o campo da produção poética.

Na perspectiva deste trabalho e fundamentado no que foi aqui discutido, assumimos que, para se focar a relação entre a poesia, especificamente a poesia infantil de Cecília Meireles – e a fala da criança, necessário se faz atribuir um especial destaque à marca de sonoridade da palavra. Podemos dizer, então, que essa marca de sonoridade, a *corporeidade da palavra*, sua *evidência sonora*, ao que parece, conforme foi indicado nesta discussão, constitui um ponto de destaque na aproximação entre o poema infantil e a fala inicial da criança. Segundo Mello,(2001) “O prazer da sonoridade surge muito cedo na vida da criança, através do contato com a poesia folclórica em suas diferentes formas, desde a escuta da cantiga de ninar até a participação nas cantigas de roda, passando pelas brincadeiras das parlendas, trava-línguas e adivinhas.” (p. 190).

Por sua vez, Lier-De-Vitto aponta para o lugar ocupado, na fala da criança, pela função poética concebida por Jakobson, pela via da sonoridade, quando, ao analisar as produções verbais de uma criança no berço², afirma: “Procurei, com a anotação desta sequência dar relevo à jogada sonora que se impõe à fala da criança por efeito da dominância do eixo metafórico sobre o metonímico.” (p.122).

² Trata-se de “monólogos” que foram registrados quando a criança se encontrava sozinha no berço.

Nessa mesma direção, Carvalho (no prelo), aponta para os jogos sonoros, que se destacam na fala da criança, na qual indica uma dominância da função poética, na medida em que a equivalência, ou a semelhança sonora “é promovida à condição de recurso constitutivo da sequência” (JAKOBSON, 1963/2008, p. 130)

Assim, não é demais repetir que seria a sensibilidade especial – tanto da criança, como do poeta – à dimensão sonora da palavra que, de algum modo, aproximaria a fala infantil da poesia e, mais especificamente, da poesia infantil de Cecília Meireles. Para exemplificarmos essa colocação, recortaremos um episódio de fala infantil analisado por Lier-De Vitto e tentaremos confrontá-lo com recortes de dois poemas da obra (*Ou isto ou aquilo*) analisados neste trabalho. Daremos destaque à estrutura paralelística em que o som predomina (*paralelismo sonoro*).

Convoquemos Jakobson (2010) que, como já foi visto, trata o fato poético como fato linguístico e atribui um lugar de destaque ao uso do paralelismo como recurso poético submetido ao próprio funcionamento da língua, dizendo que: “A rima é apenas um caso particular, condensado, de um problema muito mais geral, poderíamos mesmo dizer do problema fundamental, de poesia, a saber, o *paralelismo*. ” (p. 146).

Sobre o paralelismo na fala da criança, apresentamos o seguinte exemplo:

Ex.9

(C. brincando com uma boneca)

Eu falo tudo que eu **quero**

Ela come tudo que eu quero

Ela faz tudo que eu quero

Ela brinca que eu quero

Ela brinca que **eu faço**

(Mariana, 2;9 28)

Extraído de De Lemos (2006 p.101)

Recuperemos o que diz essa autora, ao assumir que o paralelismo infantil se aproxima, em vários aspectos, do paralelismo na poesia, à medida em que “Nele podemos mostrar uma suspensão da comunicação, em que tanto o outro como o falante estão deslocados, assim como uma redução de referencialidade e, até mesmo, de sentido. ” (p. 106). No entanto, conforme já foi colocado, uma diferença básica entre os dois paralelismos (na fala da criança e na poesia) é realçado pela autora, ao

dizer que “Na criança, só há retorno do mesmo, já que a substituição/diferença não tem para ela efeito de inesperado. As sequências de substituições sinalizam, ao contrário, uma deriva, que acaba, muitas vezes, por desfazer a estrutura reiterada” (p. 106).

Assim, no poema “Parolagem da vida” de Carlos Drummond de Andrade (1976) – referido pela autora – ocorre o efeito retroativo do som sobre o sentido, enquanto no paralelismo na fala infantil do exemplo (9), essa retroação não ocorre, o que provoca uma suspensão do sentido.

Nos poemas de Cecília Meireles, aqui recortados, como pode ser visto, é constante o uso do paralelismo em que predominam as figuras sonoras, vindo à tona o efeito retroativo do som sobre o sentido, conforme nos exemplificam os versos de dois poemas que analisamos anteriormente:

Rômulo rema

Rômulo rema no rio.

A romã dorme no campo...

Rômulo rema no rio.

A romã rubra dorme...

Rômulo rema no rio.

Roda na rua

Roda na rua

A roda do carro.

Roda na rua

A roda das danças

Roda na rua...

Nessa reiteração da estrutura do verso em que as palavras se substituem, os jogos de palavras dão especial visibilidade à semelhança sonora. Desse modo, destacam-se as figuras sonoras, conforme já foi apontado: no primeiro poema, ganham realce a aliteração dos fonemas /r/ e /m/ e a assonância da vogal /o/ e, no segundo poema, a aliteração dos fonemas /r/ e /d/ e a assonância das vogais /o/ e /a/. Com essas figuras sonoras se produz o movimento de composições, decomposições e recomposições de palavras cujo efeito de sentidos atribuí aos poemas sua marca de obra de arte. Uma ilustração visível desse movimento pode ser indicado nos dois poemas aqui retomados: no primeiro, os fonemas e morfemas do nome *roda* se decompõem, recompondo-se de várias maneiras, em outras palavras, que compõem as cadeias, como por exemplo: **rua, carro, rodava, barro**; no segundo, essa decomposição/recomposição ocorre em relação ao nome *Rômulo*, constituindo outras palavras que formam as cadeias, como por exemplo, **rema, rio, dorme, romã, rubra**, atribuindo, retroativamente, sentidos a cada verso e, no final, ao conjunto de versos que constituem os poemas. O paralelismo torna-se, então, ferramenta importante de sonoridade para a construção do verso, trazendo à tona a projeção do eixo metafórico sobre o metonímico, ou melhor, indicando que a sequência do verso é construída em função da semelhança sonora.

Em relação à fala da criança, Lier-De Vitto (datas) discute o paralelismo sonoro no seguinte fragmento de fala de uma criança:

1 Num fala **no teu nome.**

2 Num fala **no meu nome.**

3 Num fala **midanoni (2vezes)**

4 fala **mi anomi**

5 fa'a **mi danomi**

6 Num fala no meu nome

7 **Não fala no ...**

8 **no_me (2 vezes)**

9 o **Ráfa num...**

10 **h'ala no meu nome (...)**

(Extraído de Lier-De Vitto,2006, p.91)

Segundo Lier-De Vitto (1998):

Nesta perspectiva e frente aos monólogos, podemos-se dizer que a materialidade fônica revolver-se sobre si mesma, criando um tempo relacional (lógico), que suspende a direção metonímica do sentido. Equivalências sonoras montam/desmontam articulações significantes (no meu nome, no teu nome, midanoni, mianomi, midanomi) – montagens que não são aleatórias, mas restringidas pela substância fônica.

Assim, nas substituições paralelísticas realizadas por essa criança, destacam-se as equivalências sonoras (entre *nome*, *midanoni*, *mianomi*, *midanomi*, *nomi*) as quais produzem uma decomposição sucessiva da expressão *no meu nome* do primeiro enunciado (*num fala no meu nome*). Nessa estrutura paralelística, portanto, impõe-se ao ouvido a reiteração de uma semelhança sonora que produz composições decomposições e recomposições de grupos sonoros. Nesse sentido, Lier-De Vitto (2006, p. 122) dá especial destaque aos jogos de composição/decomposição/recomposição da substância sonora, nesse monólogo, provocando o “descongelamento das formações sígnicas devido à liberação da matéria sonora”, afirmando que, nesses jogos, “se articula, em envelopes sonoros diferentes, a mesma sonoridade”.

Podemos dizer, então, que esses jogos de palavras em que se destaca o movimento da substância sonora guiado por uma semelhança entre sons, ilustra um ponto de aproximação importante entre os poemas de Cecília Meireles, aqui analisados, e a fala inicial da criança. Em ambos os casos, veio à tona, portanto, a dominância do eixo da equivalência, da semelhança (metáfora) sobre o eixo da contiguidade (metonímia), constituindo a marca da função poética (Jakobson, 2010).

Dizendo de outro modo, tanto nos poemas de Cecília Meireles, quanto nesse fragmento de monólogo infantil, os jogos de palavras acontecem por aproximação sonora, fazendo com que uma palavra *ecoe* outra palavra, isto é, uma palavra revele uma semelhança sonora com outra (s) palavra (s), como se fosse um *eco*.

Embora tenha sido indicada uma aproximação entre a fala da criança e a poesia infantil – *Ou isto ou aquilo* – não devemos, entretanto, negligenciar a diferença entre os dois tipos de produção, conforme foi colocado antes, a partir de Jakobson (2010) e, considerando o que foi explicitado por De Lemos (2006).

Destacando os dois poemas de Cecília Meireles (1964) aqui retomados (“Rômulo rema” e “Roda na rua”), podemos dizer que esse efeito retroativo de sentido se torna visível, como já foi

apontado, configurando, assim, uma relação singular, imprevisível entre som e sentido, nessa produção artística.

Em relação ao monólogo recortado, Lier-De Vitto (2006) refere-se a “uma certa fuga de sentido” (p. 89), isto é, refere-se a uma dispersão e deriva nas desmontagens e remontagens que ocorrem nas produções verbais da criança. Diz essa autora: “Assim, dispersão e deriva são as palavras-chave: nos monólogos, restos de diálogos irrompem na voz da criança. Mas, insisto, não é qualquer coisa que segue qualquer coisa: há redes de memória.” (p. 93).

Para finalizar esta tentativa de discussão, podemos supor que o ponto de aproximação, aqui destacado, entre a poesia de Cecília Meireles e a fala infantil, situa-se no som, ou melhor, numa especial sensibilidade do poeta e da criança ao som. Nessa perspectiva, tanto na criança, como no poeta, o uso do som desestrutura a palavra, os enunciados, suspendendo, portanto, o seu sentido; porém, no poeta, tal suspensão, de forma retroativa, tem como efeito atribuir novo ou novos sentidos às palavras e versos, sentidos inusitados, imprevisíveis, equívocos que, transgredindo os sentidos padronizados, predeterminados são responsáveis pela qualidade, ou valor estético do poema. Em outras palavras, na poesia, a desestruturação sonora da palavra, ao suspender o sentido, de forma retroativa costura outro ou outros sentidos, costura essa que atende a uma estética da criação no campo da poesia. Por sua vez, a desestruturação sonora da palavra que se observa na fala inicial da criança, ao revelar que o sentido está suspenso, indica um movimento de “deriva”, em que o som não se costura, de forma retroativa, a um ou mais sentidos, como acontece nos exemplos de produção poética recortados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa: Analisar a relação entre a poesia infantil de Cecília Meireles e a fala da criança, observamos que, em cada poema escolhido, prevalece o uso das assonâncias e aliterações que, distribuídas nos versos formam “os jogos de palavras”. Esses jogos, como já lembrado, refletem a experiência e autoridade de Cecília Meireles com relação à poesia e às tradições orais folclóricas, que ela tanto prezava, reveladas nos trava-línguas e parlendas colocadas nos textos. Essas parlendas, poemas que os folcloristas caracterizam pelo paralelismo construtivo, revelam uma presença forte da rima e ampliação de repetições estruturais.

Em cada poema analisado e, em especial, em alguns deles, como por exemplo: “Rômulo rema” e “ Colar de Carolina”, “Roda na rua”, “A Flor Amarela”, indicamos, com mais nitidez, os versos funcionando como *eco*.

Vimos um reconhecimento de padrões melódicos identificados pelas semelhanças sonoras que são uma constante em todos os nove poemas analisados. Esse uso das aparências sensoriais nos poemas, com já foi dito, se apresentam através de associações de semelhanças (metáforas) e de contiguidade (metonímias) levando o leitor a decifrar esses enigmas poéticos que sem dúvida, dão mais beleza aos textos.

Como a poesia da autora explora muito os recursos da musicalidade, foi necessário realçar alguns aspectos da fonologia, destacando o uso frequente das figuras de som: aliterações e assonâncias como observamos nos poemas analisados. Essas figuras são fortemente marcadas em todo processo construtivo de cada verso. Observamos em apenas um dos poemas analisados o uso da onomatopéia, no poema “Passarinho no sapé”. As rimas, na maioria dos poemas, são simétricas e identificamos que há um jogo fonético desenvolvido ou pela repetição das mesmas sílabas ou pelos mesmos fonemas num mesmo verso.

Em cada assonância e aliteração construídas nos versos, percebemos a seleção e a combinação entre as palavras, tal como indica os estudos de Saussure sobre a língua. As palavras escolhidas pela autora revelam que não basta apenas rimá-las, mas, construí-las, aos poucos, num

jogo metonímico de busca, ligação e associação. Os poemas, aqui escolhidos, revelam, além da beleza estética da obra, o saber de quem consegue entrar no universo infantil, de um modo especial.

Obsevamos também a formação dos números de versos. Identificamos que a maioria dos versos encontra-se em números menores, entre onze e vinte e oito versos, justamente por promover uma linguagem mais simples; as estrofes em sua maioria são curtas e variam de uma para outra, às vezes no mesmo poema e, nos versos, também notamos, uma distribuição imprevista muito recorrente.

Do ponto de vista linguístico, podemos notar que todos os poemas analisados possuem uma estrutura simples confirmada nos diferentes níveis, produzindo um efeito único em cada leitor.

No nível lexical, percebemos o uso simples das palavras, expressões familiares das crianças como: **roda/rua/passarinho/flor/palmada/menina/janela/rio/rema/colar/coral/** etc. Percebemos que, muitas vezes, os textos trazem à visão uma criança, como se ela mesma tivesse escrito os versos, a exemplo de “Roda na rua” onde a autora brinca com palavras que sugerem a brincadeira de roda e a linguagem infantil em que aproveita a repetição vocabular (a reiteração léxica) que funciona como eco, presente no balbucio dos que estão aprendendo a falar.

No nível morfossintático, em que se estruturam os poemas, as constantes determinações nos sintagmas nominais marcam a poesia infantil de Cecília Meireles, havendo quase sempre um complemento qualitativo observado, por exemplo, nas expressões: **colar de coral/ corada a menina/ a romã rubra/rubis rubros/bela Arabela/ flor amarela/do ouro da lima/ o aroma do ouro/letras de alga/estrela breve/menina levada/banho quente/** etc... Esse complemento em sua maioria é determinado na oração por um adjetivo.

Convém notar que, nessa análise, apresentou-se, com nitidez, uma dificuldade de separar os dois processos: metonímicos e metafóricos. Mesmo admitindo que se trata de uma dominância de um processo ou de outro, na medida em que um processo não existiria sem o outro, os poemas recortados, talvez por sua natureza singular, revelaram que esses processos muitas vezes se interpenetram.

Como pôde ser visto, foi indicada uma grande variedade de figuras de som mostradas em suas singularidades e, do mesmo modo, foi dada visibilidade à forma singular de funcionamento dos

processos metafóricos e metonímicos nos poemas escolhidos, não se podendo também deixar de apontar para a força que o ritmo atribui aos poemas selecionados.

Tentando uma aproximação entre a poesia de Cecília Meireles e a fala infantil, conforme foi discutido, neste trabalho, indicamos que é peculiar à criança os jogos de palavras em que a língua é levada para além de seus recursos já estabelecidos.

Pudemos indicar, então, usando as palavras de Lajolo (2010, p. 150) que a “concreção da sonoridade” das palavras, marcante na poesia infantil de Cecília Meireles, “parece coincidir com algumas práticas de linguagem infantil”. Essas práticas, ou melhor, os jogos de palavras retornariam, de um modo diferente, na poesia e, mais visivelmente, na poesia infantil, como é o caso da obra, aqui, investigada.

Optamos, portanto, por recortar, em especial, a dimensão sonora da poesia infantil de Cecília Meireles, assumindo que, nela, tal dimensão estaria apontando, de forma singular, para jogos sonoros presentes na fala infantil inicial. Não parece demais repetir a proposta, aqui, assumida e já colocada antes, isto é, a de que os jogos sonoros, que marcam a fala infantil, retornariam de um modo diferente, na obra aqui analisada, ou melhor, retornariam submetidos a normas de criação poética em que a poetisa permaneceria atenta aos efeitos de sentido por eles provocados. A esse respeito, podemos nos referir àquilo que alguns investigadores da aquisição de linguagem destacam, ou seja, o quanto a criança é afetada pela sonoridade, pela musicalidade. Assim, considerando os poemas de Cecília Meireles, indagamos: a poetisa, em suas composições para crianças, não estaria deixando retornar – embora em um nível diferente – essa especial sensibilidade infantil à sonorização?

Pudemos indicar, então, a partir de nossa tentativa de discussão, que esse retorno estaria mostrando, na obra de Cecília Meireles, uma aguçada sensibilidade ao som que a criança revela em suas produções verbais iniciais ou, dizendo de outro modo, a sensibilidade infantil ao som teria retornado de maneira marcante, em sua poesia, com uma força tal que faz de sua obra dirigida à criança, em particular a obra focalizada neste trabalho, uma produção singular. Assumimos, então que essa força não se deveria apenas a um conhecimento e valorização da tradição oral, por parte da poetisa. O conhecimento da tradição oral, a cuidadosa atenção que a autora deu à poesia folclórica, pode ter servido como um *gatilho* para o tratamento que dispensou à dimensão sonora da fala infantil, em sua poesia, desembocando, então, numa escuta sensível da poetisa para essa dimensão.

Assim, sugerimos que a maneira marcante como os jogos de palavras, que compõem esses poemas, aproximam-se dos jogos sonoros infantis nos levam a dar indicações na direção da proposta psicanalítica, ou seja, levam-nos a dar indicações de que esses jogos infantis – nos quais a criança, em um determinado momento, encontra prazer – ficam para trás, quando ela cresce, mas não desaparecem, na medida em que retornam numa feição diferente, em vários lugares, sendo a poesia um dos lugares privilegiados para esse retorno. Por sua vez, o efeito de perplexidade, de surpresa, de prazer na escuta provocado sobre o leitor (criança ou adulto), pela poesia infantil de Cecília Meireles também nos apontam para o retorno mencionado.

Para finalizar, referimo-nos a KIRINUS, 2011 (*apud* SOUZA 2012, p.22), ao dizer que erramos quando corrigimos o que ela chama de *falas poéticas das crianças*. Essa autora alerta que essa ação é perigosamente castradora, pois não “só reprime a espontaneidade, como ignora a intimidade que a criança tem com as coisas concretas e ainda aumenta o sentimento de inferioridade que a nossa cultura habitualmente imprime no espírito infantil”. Preocupada com rótulos e características atribuídas às crianças atualmente (hiperativos, impulsivos, desatentos etc.), a autora ainda propõe mudanças nesse enfoque. Para ela, a criança é “um ser em estado puro de linguagem (p. 22) e que é bom escutá-la atenciosamente para entender esses “sintomas” de criatividade e inteligência” que Kirinus (2012, p. 22)) chama de “impulsos poéticos”. Destacamos neste aspecto o fato da escola, na sala de aula, reprimir essa linguagem preocupada em passar conhecimentos e habilidades, valorizando apenas o aspecto funcional da linguagem e esquecendo seu potencial estético, que a fala infantil tão bem explora; sobre isso, indaga Kirinus (2012) “não estamos abafando a genialidade e exilando a poesia de algumas crianças, que apenas vivem a infância plena com as características próprias de seu tempo?” (p. 23). Desta maneira cabe a nós, pais, professores, educadores de uma forma geral tentar nos aproximar e entender esta linguagem “inventada” mais cheia de criatividade, enfim, de um poder transformador.

Fundamentadas no que dissemos até então, na presente pesquisa, entre outras coisas também importantes, não mais aceitar hoje a poesia infantil como algo menor. A poesia é uma forma literária em que a linguagem se sobressai valendo-se de recursos estéticos, linguísticos, rítmicos que se organizam para produzir uma leitura de mundo por meio de uma *perspectiva não autorizada*, determinada pelo efeito poético. De todos os gêneros literários, provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico e nas atribuições que a ligam ao estudo da linguística. Segundo Pinheiro (2007) mesmo depois da massificação da literatura infantil e juvenil,

não tivemos nem produção, nem trabalho efetivo com a poesia, principalmente quando, em alguns casos, essa poesia é dedicada à criança.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Poética* (tradução Eudoro de Souza). 2.ed.Porto Alegre: Globo, 1993.
- AZEVEDO FILHO, L. A. de. *Poesia e estilo de Cecília Meireles (a pastora de nunvens)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.
- BARROS, M. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BORDINI, M. G. **Poesia Infantil**. 2. ed. São Paulo: Ática 1991.
- BOSCO, Zelma R. *A criança na linguagem: A fala, o desenho e a escrita*. Cefiel, Campinas: Unicamp, 2005.
- BOUISSAC, P. **Saussure**: um guia para os perplexos. Tradução de Renata Gaspar Nascimento. Rio de Janeiro: Vozes 2012.
- CAMPOS, C. M. **Processos metafóricos e metonímicos**: da poesia à linguagem da criança. Disponível em: < <http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/024.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2015.
- CARVALHO, G. M. M. O erro em aquisição da linguagem: um impasse. In: LIER- DE VITTO, M.F.; ARANTES, L. (orgs). *Aquisição, Patologia e Clínica de Linguagem*. São Paulo: EDUC, FAPESP. 2006, p. 63-78.
- _____. Espelhamento e diálogo: o lugar ocupado pela noção de *eco* em aquisição de linguagem. **Revista Prolíngua**. No prelo.
- COHEN, J. **Estrutura da Linguagem Poética**. Tradução de LORENCINI, A. ARNICHAND, A. São Paulo: Universidade de São Paulo. 1974.
- COSTA, G. S. C. **Estruturalismo linguístico**. Disponível em: <<http://www.giseldacosta.com/wordpress/wp-content/uploads/2015/04/2063971-ESTRUTURALISMO-LINGUISTICO.pdf>>; Acesso em: 30 mar. 2015.

CUNHA, L. O livro de poesia infantil: desafios e tendências. In: _____. **Poesias para crianças: conceitos, tendências e práticas**. Curitiba, Piá, 2012. p.57-79.

CUNHA, M. A. A. **Como ensinar literatura infantil**. 2.ed. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1970.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DE LEMOS, C. T. G. A Poética e o significante. **Letras & Letras**, Uberlândia, v.25, n.1, p. 207-218, jan./jun. 2009. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/25479/14130>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança. Tradução de Ernani Rosa. **Substratum: temas fundamentais em psicologia e educação**. Porto Alegre, Vol. 1, n. 3, p. 151-172, 1992.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Caderno de estudos da linguagem**. Campinas, v. 42, p. 41-69, Jan./Jun. 2002. Disponível em: < http://repositorio.ufpe.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/8100/arquivo5638_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. *Corpo & Corpus*. In: LEITE, N. V. A. (Org.). **Corpolinguagem: gestos e afetos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 21-29.

_____. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição da linguagem. In: LIER-DE VITTO, M.F.; ARANTES, L. (orgs). **Aquisição, Patologia e Clínica de Linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP. 2006.

_____. Sobre o paralelismo, sua extensão e disparidade de seus efeitos. In: LIER-DE VITTO, M.F.; ARANTES, L. (orgs). **Aquisição, patologia e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP. 2006, p. 97-107.

DOSSE, F. **História do estruturalismo: o campo de signo – 1945/1966**. São Paulo: Edusc, 2007, v. 1.

FINGER, I. QUADROS, R. M. de (Orgs.). **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC. 2008.

FONTE, R. Processos metafóricos e metonímicos na aquisição da linguagem. *Revista ProLíngua*, v.5, n.1, Jan/Jul., p. 52-62, 2010. Disponível em: <<http://www.biblionline.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/viewFile/13583/7721>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

FREUD, S. Escritores criativos e devaneios. In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, vol. IX, [1907]1908.

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

GOLDSTEIN, N. **Versos, sons, ritmos**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1990.

GOMES, J. A. **A poesia na literatura para a infância**. Porto, Edições Asa, 1993.

ILARI, R. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. 22.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2010.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LIER, DE VITTO, M. F.; CARVALHO, G. M. M. O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: FINGER, I. QUADROS, R. M. de (Orgs.). **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC. 2008. p. 115-146.

LIER-DEVITTO, M. F.. Linguagem-criança e instituições.. In: **Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**, 5., 2004, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032004000100002&lng=en&nrm=abn>. Acesso: 27 mar. 2015.

_____. In: LIER- DE VITTO, M.F.; ARANTES, L. (orgs). **Aquisição, Patologia e Clínica de Linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP. 2006.

_____. **Os monólogos da criança - delírios da língua**. São Paulo: EDUC; FAPESP, 1998.

MEIRELES, C. (1964) **Ou isto ou aquilo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

_____. Nós e as crianças. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p.6, 24 out. 1930. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=%C3%B3s%20e%20as%20crian%C3%A7as>. Acesso em 13 mar. 2015.

_____. **Problemas da literatura infantil**. 3.ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.

MELLO, A. M. L. Ou isto ou aquilo: um clássico da poesia infantil brasileira. In: NEVES, M. S; LÔBO, Y. L.; MIGNOT, A.C. V. R. (Org.). **Cecília Meireles: a poética da educação**. Ed PUC-Rio de Janeiro: Loyola, 2001.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NARANJO, Javier. Casa das estrelas, o universo contado pelas crianças. Tradução: Carla Branco. Ed. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

NEVES, M. S; LÔBO, Y. L.; MIGNOT, A.C. V. R. (Org.). **Cecília Meireles: a poética da educação**. Ed PUC-Rio de Janeiro: Loyola, 2001.

PAIXÃO, F. **O que é poesia**. Disponível em: <<http://www.aprendersempre.org.br/arqs/Apostila%20-%20A%20leitura%20da%20poesia.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

POMMIER, G. Da passagem literal do objeto ao moedor do significante. In: MELMAN, C. et al. (orgs). **O significante, a letra e o objeto**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004, p. 119-126.

RIFATERRE, M. **A produção do texto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SANDRONI, Laura. De Lobato a Bojunga: As renações renovadas. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SANTOS, F. C.; MORAES, F. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. 1. Ed. São Paulo: Cortez 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

_____. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

SCOTON, M. T. **A representação da infância na poesia de Manoel de Barros**. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t075.pdf>>. Acesso em 25 mar. 2015.

SILVA, C. V. R. **Ou Isto ou Aquilo**: uma breve análise da literatura infantil de Cecília Meireles. **Revista Anagrama**: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação. São Paulo, p.1-9, Set.-Nov. 2012. Disponível em <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/viewFile/8271/7680>>. Acesso em 13 mar. 2015.

SILVA, M. T; RODRIGUES, E. M. (orgs). **Caminhos da leitura literária – propostas e perspectivas de um encontro**. Campina Grande: Bagagem, 2009.

SIMÕES, D. **Mattoso Câmara e o avanço dos estudos lingüísticos no Brasil**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/38sup/06.html>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo**. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOBRAL, P. O.; VIANA, T. C. A fala criativa das crianças e os efeitos poéticos: recortes a partir da clínica psicanalítica com crianças. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 436-450, Set./Dez. 2014. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/estic/article/download/89735/92548>>. Acesso em 25 mar. 2015.

SOUZA, I. E. Poesia em práticas de alfabetização. In: BRANDÃO, C. P.; ROSA, E. C. S (orgs.) **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, A. L. de. Alguns dedos de prosa sobre poesia. In: CUNHA, L. (Org.). **Poesias para crianças**: conceitos, tendências e práticas. Curitiba, Piá, 2012. p.13-33.

TERRA, E; NICOLA, J. **Português – de olho no mundo do trabalho**. São Paulo: Scipione, 2006.

TUFANO, Douglas. **Estudos da Língua Portuguesa: gramática**. 2 ed. ampl. São Paulo: Moderna, 1990.

TREVISAN, A. **Reflexão sobre a poesia**. Porto Alegre: Press, 1993.

VIEIRA, C.R. **Caminhos e limites da inovação lexical na fala da criança-** Dissertação de mestrado, Campinas 2015.