

ANA PAULA KLAUCK

A POESIA INFANTIL DE SÉRGIO CAPPARELLI: UM CAMINHO PARA A INFÂNCIA

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Dr. Vera Teixeira de Aguiar

Porto Alegre

2013

ANA PAULA KLAUCK

A POESIA INFANTIL DE SÉRGIO CAPPARELLI: UM CAMINHO PARA A INFÂNCIA

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA:

---

PROF. DR. ALICE ÁUREA MARTHA PENTEADO - UEM

---

PROF. DR. FLÁVIA BROCCETTO RAMOS - UCS

---

PROF. DR. ANA MARIA LISBOA DE MELLO - PUCRS

---

PROF. DR. MARIA TEREZA AMODEO – PUCRS

---

PROF. DR. VERA TEIXEIRA DE AGUIAR – PUCRS

## RESUMO

Sérgio Capparelli é um poeta cuja trajetória se estende por três décadas: iniciou em 1983, e teve seu mais recente exemplar publicado em 2010. Este trabalho analisa a obra poética infantil do autor através do estudo sobre como sua poesia se comunica com a infância. São analisados as características e os recursos que constituem os textos, observando-se sua incidência e recorrência, e a forma como se comunicam com o leitor infantil. A fim de se entender a composição dos poemas e como eles se comunicam com a infância, teorias sobre a criança, o gênero poético e a construção do leitor conduzem a análise. O modo como a poesia do autor se compõe, quais características e elementos específicos que seus textos utilizam e como eles são compostos para se comunicarem com a infância são as questões que guiam esse trabalho. Os resultados mostram que há mudanças na utilização dos recursos poéticos em cada década, e que as obras do autor se apresentam de diferentes formas em sua relação com o leitor, acompanhando as transformações relacionadas à infância e à produção cultural a ela destinada.

Palavras-chave: Sérgio Capparelli. Poesia infantil. Leitor-criança.

## ABSTRACT

Sergio Capparelli is a Brazilian poet whose work has followed three decades; it began in 1983, when he published his first book and goes up to 2010, when the author released his most recent piece. This paper intends to analyze the author's poetry for children, by studying how it communicates with childhood. Characteristics and resources that build up the texts are observed, leading to the analysis of the way they talk to the young reader. In order to understand the composition of the poems and the way they communicate with childhood, theories about children, poetry and the construction of the reader in the text are referred in the analysis. The way the author's poetry is composed, which specific characteristics and elements the texts employ and how they are built and organized so that they may communicate with childhood are matters that guide this study. The results show that there are differences in the usage of poetical resources as decades go by; thus, the author's works are guided in different ways towards the reader, following changes in childhood and the cultural production that addresses this age.

Key-words: Sérgio Capparelli. Poetry for children. Child-reader.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	6
<b>1 A CRIANÇA</b> .....	10
1.1 A CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE .....	11
1.2 A CRIANÇA E A IMAGINAÇÃO .....	23
<b>2 A POESIA E A CRIANÇA</b> .....	31
2.1 AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO POÉTICO .....	31
2.2 A POESIA PARA A CRIANÇA .....	41
2.3 O CAMINHO DA POESIA INFANTIL BRASILEIRA .....	52
<b>3 O LEITOR-CRIANÇA NO POEMA</b> .....	65
3.1 O LEITOR DA OBRA LITERÁRIA.....	65
3.2 O LEITOR-CRIANÇA NO POEMA.....	68
<b>4 A OBRA POÉTICA DE SÉRGIO CAPPARELLI</b> .....	87
4.1 SÉRGIO CAPPARELLI .....	87
4.2 A POESIA INFANTIL DE SÉRGIO CAPPARELLI .....	89
4.2.1 A POESIA DE SÉRGIO CAPPARELLI NA DÉCADA DE OITENTA .....	91
4.2.2 A POESIA DE SÉRGIO CAPPARELLI NA DÉCADA DE NOVENTA .....	149
4.2.3 A POESIA DE SÉRGIO CAPPARELLI NOS ANOS 2000 .....	220
4.3 A POESIA PASSADA A LIMPO .....	291
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	296
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	301
<b>APÊNDICE</b> .....	306

## INTRODUÇÃO

Sérgio Capparelli é um poeta cuja trajetória se estende por três décadas, iniciando-se em 1983, e tendo seu mais recente livro de poemas publicado em 2010. Ao longo desse período, o autor recebe diversos prêmios e láureas, sendo reconhecido como um dos mais importantes representantes da literatura infantil brasileira. Sua poesia acompanha vários momentos do gênero, mantendo-se relevante em termos de qualidade estética e apreço do leitor, o que é reforçado pelas inúmeras reedições que seus livros têm por todos esses anos.

A poesia de Capparelli relaciona-se intensamente com o cenário poético brasileiro, e demonstra ser um de seus importantes representantes, considerando-se a qualidade de seus trabalhos. Assim, a forma como seus textos permanecem relevantes, envolvendo-se com o leitor ao longo dos trinta anos em que são publicados, merece ser estudada. As características que delineiam o fazer poético de Capparelli, os subsídios que utiliza para falar com o leitor e os elementos que compõem o diálogo que sua poesia estabelece com a infância são pilares significativos para entender sua obra .

O interesse por Sérgio Capparelli surgiu a partir da experiência da autora como leitora da obra do autor ao longo de sua infância e sua adolescência. Os livros do poeta fizeram parte de sua formação de leitura e a acompanharam em sua trajetória infanto-juvenil e, mais tarde, na fase adulta, em seu trabalho como professora da área de Letras. A escolha por uma análise que privilegiasse, dentro os escritos de Capparelli, somente a poesia infantil relaciona-se aos estudos da autora a partir de sua graduação e, mais tarde, pós-graduação; um dos resultados desses estudos foi sua dissertação de Mestrado “A poesia fala com a criança: uma reflexão sobre as características da poesia infantil e sua relação com o leitor”, defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em 2009, sob a orientação da professora Dr. Ana Maria Lisboa de Mello. Nesse estudo, várias obras foram analisadas, chamando a atenção da autora para o gênero e sua relação com o leitor. Além disso, os estudos da autora dentro do Programa de Pós-Graduação em Letras no projeto Literatura Juvenil Brasileira também contribuíram para expandir o interesse em tal tema.

A escolha pela obra poética de Sérgio Capparelli também ocorreu tendo em vista a escassez de pesquisas acadêmicas sobre o tema. Estudos que foquem poesia infantil especificamente ainda se mostram raros, como foi possível perceber ao longo da realização desta tese. Encontrar trabalhos que se dedicassem apenas à poesia de Capparelli mostrou-se um desafio. Ainda assim, algumas contribuições são ricas e abrem caminho para pesquisas mais aprofundadas, como a realizada neste estudo. Cabe mencionar a dissertação de mestrado (UPF) de Ivanete Teresinha Fernandes Pedroso “O plurilinguismo nas obras *Resto de arco-íris* e *33 ciberpoemas e uma fábula virtual*”, que se dedica a estudar os processos linguísticos nesses dois livros do autor. A dissertação de mestrado (UPF) de Odete Teresa Sutili Capalesso, intitulada “Sérgio Capparelli e a poesia digital para crianças” se destaca ao analisar os processos de interação construídos pelos poemas no meio digital. Outros trabalhos relevantes que falam sobre a poesia de Capparelli, embora não se dediquem exclusivamente a ela, foram realizados pela professora Dr. Flávia B. Ramos, e estão publicados em diversos textos; dentre eles, estão “A poesia infantil a caminho da emancipação”, “O processo lúdico de construção da obra pelo leitor”, que discorrem sobre a construção do leitor infantil nos poemas, e sua tese de doutorado (PUCRS) “Leitura do livro de poesia infantil brasileira: a gangorra entre a obra e a criança”, que considera diversas obras brasileiras do gênero poético para crianças. Todos esses trabalhos de alguma forma analisam aspectos da poesia de Sérgio Capparelli e trazem contribuições importantes ao tema. Os dados completos sobre essas pesquisas encontram-se ao final desta tese, em *Referências*.

Este trabalho tem como objetivo analisar a obra poética infantil de Sérgio Capparelli através do estudo sobre como sua poesia comunica-se com a infância. Nesse viés, são analisados características e recursos que erigem os textos, observando-se sua incidência e recorrência, por meio do estudo sobre como eles falam com o pequeno leitor. Essa análise perpassa as três décadas em que os poemas de Capparelli são publicados e, comparativamente, atenta para como os expedientes são aproveitados ao longos dos anos na interação com a criança, que também assume novas características. Pretende-se estudar como a poesia do autor se delineia ao longo do período, por quais transformações passa e quais elementos abandona ou aceita, a fim de se observar como sua relação com a infância se

esboça no sentido de falar com um público leitor que ganha novos contornos com o tempo.

A fim de se entender a composição dos poemas e como eles conversam com a criança, algumas teorias conduzem a análise. Trata-se de aspectos da infância e suas transformações nos últimos anos, da criação poética e suas características e da constituição do leitor dentro do texto. Essas teorias são utilizadas para se determinar os elementos analisados na poesia de Capparelli, e se traçar uma trajetória em que a composição poética possa ser examinada diacronicamente.

O Capítulo 1 traz teorias acerca da criança contemporânea, tratando de seus predicados e do percurso que traça até o século XXI. Características e formas de tratamento da infância são apontadas, compondo-se uma descrição da faixa etária a partir de teorias de Shirley Steinberg, Joe L. Kincheloe, Lúcia Rabello Castro e David Buckingham. A imaginação infantil é abordada a partir das ideias de Bruno Bettelheim, Jean Piaget, Martin Buber, Jacqueline Held e Philippe Malrieu . Estudar essa fase e as mudanças que sofre ao longo das décadas tem como objetivo elaborar o perfil com a qual a poesia fala; tece-se, assim, um caminho de aproximação em que as transformações do gênero poético e da infância são consideradas.

O Capítulo 2 apresenta as características que compõem o gênero da poesia e os contornos que os versos para criança compreendem para se constituírem como tal; o capítulo baseia-se em teorias de Gaston Bachelard, Octavio Paz, Emil Staiger, Norma Goldstein, Nelly Novaes Coelho, Vera Teixeira de Aguiar, João Ceccantini, Veríssimo de Melo e Maria da Glória Bordini, . Estudam-se elementos da criação poética e os efeitos que ela pretende junto ao leitor infantil. Essa etapa colabora para a reunião e para o entendimento dos aspectos considerados na análise da poesia de Capparelli.

O Capítulo 3 oferece teorias que tratam do leitor dentro do texto, além de dados que diferenciam especificamente o pequeno leitor no poema. A partir das teorias de Wolfgang Iser, Umberto Eco e Flávia B. Ramos , apresentam-se informações sobre a construção do destinatário e sobre os mecanismos que se dispõem para que ele esteja presente no texto; assim, revelam-se características que edificam a criança leitora na escrita poética e a relação do poema como seu



leitor. Estabelecer os elementos que conduzem a construção do leitor e os recursos que delineiam a criança no texto é importante para o entendimento de como a poesia de Capparelli pretende se comunicar com seu público, indicando os rumos que os poemas percorrem em direção à infância.

O Capítulo 4 compõe-se das análises da poesia infantil de Sérgio Capparelli, seguindo as décadas de atividade do autor. Os períodos são estudados de acordo com as características mais recorrentes, observando-se como elas se relacionam com o leitor-criança com base nas teorias estudadas nos capítulos anteriores. A partir da análise e da comparação entre as diferentes fases, é traçado um perfil de sua poesia, e sua relação com a infância ao longo das décadas é evidenciada.

O modo como a poesia do autor compõe-se, quais características e elementos específicos que seus textos utilizam e como eles são constituídos para se comunicarem com a infância são as questões que guiam esse trabalho. Partindo-se de teorias relacionadas à criança, ao fazer poético e ao leitor, a trajetória poética de Sérgio Capparelli é analisada, suas propriedades e atributos mais importantes são estudados, traçando-se os contornos que compõe a obra em seu caminho para a infância.

## 1 A CRIANÇA

A infância é um conceito complexo, que abrange uma série de características que, acompanhando o desenvolvimento do homem, alteram-se com o tempo. Os primeiros anos da vida de uma pessoa constituem uma fase cheia de facetas que extrapolam conceitos e delimitações pontuais: sabe-se que os anos iniciais fazem parte da infância, mas até mesmo a questão etária pode ser discutida, especialmente no que diz respeito ao momento do fim da fase infantil e início do desenvolvimento adolescente. A compreensão do que é a criança corresponde ao entendimento dos fenômenos que cercam sua vida, das questões familiares e dos elementos com os quais ela tem mais contato.

A criança, em sua incursão pelo mundo, apela ao passado primeiro do homem, que constantemente se repete (embora nunca do mesmo jeito); por isso, é, com frequência, comparada a gerações que a precederam. O interesse pela idade infantil relaciona-se à curiosidade que essa fase desperta no adulto, que nunca se identifica completamente com a criança da geração que não é a sua. A faixa etária remodela-se, no entanto, absorvendo mudanças naturalmente, aceitando o mundo como lhe é apresentado. Na primeira fase da vida, há somente o hoje, o presente; comparativamente, para o adulto, o ontem reverbera em suas visões sobre a infância, que são sempre múltiplas: há a criança do seu tempo passado (que ele um dia foi) e a do seu tempo presente (seus filhos). A visão plural da infância é adulta, e é do adulto o interesse – e a necessidade – em estudar os fenômenos que cercam essa idade.

Buckingham (2007) esclarece que, por um lado, a curiosidade guia o homem em direção à infância; por outro, o adulto com frequência mostra pouco conhecimento das questões que envolvem essa fase etária. O adulto, intrigado com a etapa em desenvolvimento dos primeiros anos da vida, demonstra sentimentos confusos, que se refletem em uma visão de criança, muitas vezes, ambígua. Postula o autor:

De um lado, por exemplo, pais e professores todos os dias conclamam as crianças a “crescer”, e a se comportar da forma que consideram madura e responsável; de outro, eles negam privilégios

às crianças, baseados em que elas ainda não têm idade para apreciá-los ou não merecem fazê-lo. “Infância” é, portanto, um termo mutável e relacional, cujo sentido se define principalmente por sua posição a uma outra expressão mutável, a “idade adulta”. (BUCKINGHAM, 2007, p. 20-21).

A infância, como esclarece Buckingham, é concebida em relação à idade adulta, embora ambas atualmente pareçam ter fronteiras instáveis. As ações descritas pelo autor são próprias do adulto, e demonstram como a infância se esboça em linhas tênues, até mesmo para aqueles que convivem com ela de maneira próxima. As atitudes e comportamentos que conduzem esses dois estágios seguem por um caminho oblíquo e subjetivo. A ambiguidade das ideias adultas em relação aos menores pode ser relacionada à característica de transição que a fase possui e ao seu potencial para as demais idades, o que turva delimitações etárias; remete também à sua capacidade de se adaptar a mudanças, as quais a criança abraça com uma naturalidade muitas vezes ausente na compreensão dos mais velhos.

### 1.1 A criança na contemporaneidade

A criança contemporânea é resultado de um caminho traçado desde a ascensão da ideia de infância, no século XIX (ARIÉS, 1981). A partir do século XX, muitos teóricos investigam as características dessa fase, e a maioria concorda que uma definição completa e definitiva não é possível. A transição para o século XXI, por sua vez, também tem apontado para uma dificuldade em se traçar esse perfil, embora, na contemporaneidade, tenham surgido muitos estudiosos interessados em investigar o assunto. David Buckingham adverte sobre a constante reformulação do conceito de infância:

As crianças são vistas – e veem a si mesmas – de formas muito diversas em diferentes períodos históricos, em diferentes culturas e em diferentes grupos sociais (...).O significado de “infância” está sujeito a um constante processo de luta e negociação, tanto no

discurso público (por exemplo, na mídia, na academia ou nas políticas públicas), como nas relações pessoais, entre colegas e familiares (2007, p. 19).

A instabilidade gerada pelos constantes processos de negociação mencionados pelo autor parece manter a infância em certo nível de incompreensão, o que é reforçado na adaptação da idade às mais diversas realidades apresentadas atualmente, escapando de esquemas definitivos. A criança contemporânea, como explica Buckingham, é resultado de um caminho complicado, guiado por vários elementos que estão em constante processo de modificação. A infância tem como uma de suas atribuições mais óbvias justamente a afeição à mudança, relacionada ao predicado do crescimento, o que torna instáveis e efêmeras suas particularidades. Como a criança é vista e como ela vê a si mesma hoje são resultados tanto dos modelos de infância que vigoram, como da dificuldade em se definir esses modelos.

Steinberg e Kincheloe (2001) são pesquisadores da infância e, na década de noventa, começam a realizar estudos importantes sobre o tema. Em uma publicação de 1997, afirmam que um conceito de infância similar ao de hoje (a partir de final do século XX) consolida-se entre fins de 1800 e a primeira metade de 1900. Nesse período, a criança começa a ser protegida e afastada do mundo adulto; o bem-estar infantil torna-se total responsabilidade dos pais e cuidadores, e padrões de comportamento adulto em relação aos pequenos são estabelecidos.

Segundo os autores, a fase infantil começa a adquirir novos contornos após a década de 1950, com o advento da televisão e a reinvenção da família<sup>1</sup>, consequência do aumento dos divórcios e da emergente evasão feminina em direção ao mercado de trabalho. Na mesma medida em que a infância adquire nuances cada vez mais particulares, seu acesso à informação relacionada a qualquer assunto, inclusive àqueles restritos ao mundo adulto, ou mantidos por ele, também cresce. A criança pós-moderna (termo usado pelos autores e que se refere

---

<sup>1</sup> De acordo com Duarte, o século XXI está sendo acompanhado de uma nova formulação familiar, que é resultado de um processo de autonomia e isolamento humanos já iniciados no século anterior. Trata-se da família mínima, composta apenas por pai, mãe e uma criança, e na qual os valores da autonomia e da individualidade são mais enfatizados do que aqueles concernentes ao âmbito coletivo e às relações sociais. Exprime o autor: “Um mínimo de “relações sociais” para um máximo de autonomia” (2001, p. 12).

aos indivíduos que vivem a partir do final do século XX) tem bastante controle sobre as referências que obtém, pois seu contato com o conhecimento é facilitado e estimulado. Ela se diferencia daquela pensada nos anos anteriores, principalmente no que diz respeito a seu acesso ao mundo adulto, agora facilitado em grande parte pelas mídias eletrônicas.

Buckingham compartilha algumas opiniões com Steinberg e Kincheloe, e explica que a infância e suas definições ao longo do século passado mudam. No início de 1900, os pequenos ainda se envolvem em ocupações e tarefas adultas (principalmente aquelas relacionadas ao trabalho); nas últimas décadas, porém, as práticas dessa faixa etária envolvem estudar e brincar, além de abranger atividades relacionadas à sua educação, tais como aulas de idiomas, prática de instrumentos musicais, esportes ou oficinas artísticas<sup>2</sup>. Os afazeres infantis ocupam o tempo da criança tanto quanto antes; seu foco ainda repousa na encubação do sujeito, no sentido de alimentar sua formação na esperança de um futuro produtivo. Aliados a essa realidade, a mídia e o acesso ao conhecimento muitas vezes não supervisionado, juntamente com a nova organização de família que surge nas décadas finais do século XX, reformulam aquilo que se conhecia como infância até anos atrás. O mundo infantil ganha novos elementos, menos ingênuos e mais ousados.

Na transição para o século XXI, a humanidade se redefine (BUCKINGHAM, 2007), e a criança acompanha todas as mudanças, principalmente aquelas

---

<sup>2</sup> Os estudos utilizados neste trabalho tratam da criança de classe média, e não focam as problemáticas geradas pela pobreza, desigualdade, exclusão social e abandono. As pesquisas dos autores, portanto, têm como prerrogativas crianças com condições de acesso básico à educação, à cultura e a cuidados da infância, não enfatizando indivíduos em risco social. Essa escolha é percebida nas características da realidade infantil que os autores apresentam, e demonstra interesse em estudar a forma como essa faixa etária lida justamente com os elementos a que tem acesso na contemporaneidade, mas que lhe são privados no passado. Não são abordados os sujeitos que, por causa de uma situação social desfavorável, não têm contato com esses recursos ou com essa realidade. Decide-se pela utilização dessas teorias por se acreditar que a criança a quem é permitido o caminho para a cultura é aquela que tem acesso aos livros de Capparelli; logo, a problemática que envolve a infância em risco social e que não tem a oportunidade de conhecer os livros do autor parece ser um estudo para um trabalho futuro.

Ainda assim, a experiência da autora em projetos que trabalham com literatura, incluindo-se textos de Capparelli, em comunidades carentes mostra que a obra do autor é muito bem recebida por essas crianças, que acolhem positivamente os textos e demonstram envolver-se intensamente como leitores dos poemas. Tal experiência, no entanto, ainda não tem um estudo mais aprofundado e, por isso, não será utilizada nesse trabalho.

envolvendo a família e a escola. O mundo infantil adquire novos matizes: não são mais necessários aproveitamentos de elementos adultos e sua adaptação à infância, já que aos menores são oferecidas formas diversas de conhecimento e entretenimento calculados exatamente para sua faixa etária. A infância sagra-se, tornando-se uma fase específica e particular de desenvolvimento.

O estágio infantil instaura-se como mundo particular, em uma tentativa de distanciamento do adulto, a partir da idealização de características próprias. Simultaneamente, compõe-se como etapa específica de desenvolvimento; passa a atender à necessidade adulta de delimitar as fronteiras entre o que é ou não apropriado para tal fase, e à necessidade infantil de atenção e cuidado específicos para que possa prosperar no futuro.

A atenção a essa faixa etária vem acompanhada de um movimento adulto para resguardar os pequenos, com o intuito de protegê-los e afastá-los de ameaças aparentemente cada vez maiores. O universo da criança não somente visa a satisfazer as necessidades mirins, mas também demandas adultas de dificultar o acesso ao mundo exterior, considerado arriscado e perigoso. Logo, a construção e a separação da infância, tanto em relação à fase adulta, quanto a certos aspectos do mundo que a cerca, não são somente consequências de novas estruturas sociais; são também um anseio de que a infância seja preservada, e o ser humano em sua potencialidade, protegido para poder florescer.

Steinberg e Kincheloe (2001), ao tratarem da infância contemporânea, sua proteção e suas características, apontam para dois movimentos que se completam: o afastamento dos pais e a expansão da cultura infantil. Assim como o adulto não mais dispõe de muitos momentos com seus filhos, a mídia e a tecnologia vêm propondo alternativas para complementar o tempo que a criança passa em casa sozinha. Os autores (Ibid.) explicam que a cultura para os anos iniciais, a partir do final do século XX, cresce em importância, principalmente pelo fato de sua demanda estar cada vez maior. Ao adulto, é salutar que os filhos sejam capazes de criar suas próprias relações e vínculos culturais e, ainda, sobreviver em um mundo do qual os pais com frequência se ausentam. Sem a presença dos mais velhos, o sujeito recorre aos meios eletrônicos para enriquecer seu acesso ao mundo, e as realidades televisivas e midiáticas em geral complementam o contato com o exterior.

O que se observa, então, é que a produção cultural que é oferecida a essa faixa etária na contemporaneidade é guiada tanto por interesses adultos quanto infantis (STEINBERG; KINCHELOE, 2001). Ela protege a criança fisicamente à medida que a estimula ao contato com o entretenimento e o conhecimento como complemento da experiência real. O acesso digital ao mundo e à informação, apoiado em tecnologias cada vez mais sofisticadas, vai ao encontro da necessidade adulta de proteger a infância, pois permite o ingresso infantil na realidade com menos riscos exteriores, acrescenta Castro (2001). O contato com o mundo, nessa perspectiva, passa a ser intermediado; dessa vez, porém, não somente pelo adulto – mas também pelas ferramentas que ele determina como guias para seus filhos.

Nesse sentido, um novo tipo de autonomia está sendo estimulado – aquele em relação ao conhecimento. Os potenciais da criança continuam a ser encorajados; agora, porém, como seus responsáveis estão menos presentes, um tipo específico de emancipação infantil emerge. Para o adulto contemporâneo, é mais importante que seus filhos sejam autossuficientes em relação ao conhecimento do que em relação ao mundo físico. A partir de fins do século XX, a criança informada tem acesso a uma diversidade de dados, e aprende rapidamente a ter independência no manejo das noções que a interessam, mesmo não assessorada por seus cuidadores. Seu conhecimento é amplo, e seu acesso ao mundo e a subsídios antes guardados apenas pelo adulto é ilimitado. A consciência infantil passa a ser enraizada em elementos culturais que são apresentados aos pequenos através dos meios de comunicação (STEINBERG; KINCHELOE, 2001). A criança contemporânea, nessa perspectiva, difere daquela que seus pais foram em suas gerações por muitos aspectos; um dos mais evidentes é tal contato com as mídias e, por consequência, com a informação, antes restrita ao adulto e à escola.

Buckingham (2007) salienta que há a ascensão de um formato de infância advindo do aumento da importância da tecnologia e das mídias na rotina do adulto e da criança. Segundo o autor:

(...) as crianças hoje passam mais tempo em companhia dos meios de comunicação do que com seus familiares, professores e amigos. As crianças parecem cada vez mais viver “infâncias midiáticas”; suas experiências diárias são repletas de narrativas, imagens e mercadorias produzidas pelas grandes corporações globalizadas de mídia. Poderíamos mesmo dizer que hoje o próprio *significado* de infância nas sociedades contemporâneas está sendo criado e

definido por meio das interações das crianças com as mídias eletrônicas (Buckingham, p. 7).

O indivíduo de que se fala parece ser aquele que, em contato constante com dados provenientes da tecnologia, tem voz e opinião, pois é capaz de se mover dentro das fontes de conhecimento, e se tornar independente nelas. Esse contato desmedido, em contrapartida, acaba gerando mudanças no que é produzido para a criança em todas as mídias. Isso porque, uma vez acolhendo a informação de jeito mais autônomo e direto, os pequenos acabam por ter interesses cada vez mais amplos, no intuito de se ligarem de maneiras diversas com o mundo.

Expressa Buckingham:

Na medida em que aumenta o acesso das crianças às tecnologias, elas não têm mais que ler ou assistir o que seus pais escolhem. Na medida em que o “nicho de mercado” infantil cresce em importância, as crianças têm cada vez mais condições de se restringir às mídias produzidas especificamente para elas. Além do mais, as novas formas culturais “pós-modernas”, que caracterizam a cultura infanto-juvenil são, em muitos aspectos, altamente excludentes para os adultos: elas dependem de competências culturais particulares e de um conhecimento prévio de textos midiáticos específicos (em outras palavras, de uma forma de alfabetização midiática) disponíveis apenas aos mais jovens. Enquanto as crianças podem compartilhar cada vez mais uma cultura global de mídia com crianças de outras partes do mundo, talvez estejam compartilhando cada vez menos com seus próprios pais (BUCKINGHAM, 2007, p. 143).

Assim, como venho sustentando, as fronteiras entre crianças e adultos estão sendo reforçadas, e ao mesmo tempo atenuadas, tanto em relação à mídia como num sentido mais amplo. A separação entre os mundos sociais e midiático de crianças e adultos torna-se mais aparente, mesmo que os termos dessa separação estejam sendo reconfigurados. Em um certo nível, as crianças mais velhas não podem mais ser tão facilmente protegidas de experiências que eram tidas como moralmente prejudiciais ou inadequadas ao desenvolvimento. Os muros que cercam o jardim sagrado da infância ficaram muito mais fáceis de pular. E, contudo, a criança, principalmente as pequenas, participam cada vez mais de mundos culturais e sociais que são inacessíveis, e mesmo incompreensíveis, para seus pais (Ibid., p. 147).

Assim como observa o autor, no século XXI, o sujeito em anos iniciais já tem a seu dispor uma série de elementos que valorizam sua idade, e a consagram como



fase específica e especial, que merece atenção e cuidados diferenciados. A atitude adulta de valorização da infância aparece nas produções culturais voltadas à criança, às quais, muitas vezes, os pais não têm acesso, seja por desconhecimento seja por estarem ausentes. Nesse sentido, os meios de comunicação complementam, muitas vezes, a participação do responsável, que passa cada vez menos tempo com os filhos, e conhece seu mundo de forma limitada (BUCKINGHAM, 2007). As mídias dão poder à idade infantil na medida em que podem oferecer acesso ao mundo adulto ou a quaisquer conhecimentos que se queira, estimulando a curiosidade. Os meios eletrônicos são um novo subsídio da infância, e garantem um domínio de mundo que antes não lhe era comum. Eles ajudam a confundir as fronteiras entre as idades, pois autorizam os pequenos a transitar, nem que seja virtualmente, por lugares antes não permitidos.

A infância torna-se mais atenta e mais esperta, e seu conhecimento sobre diversos assuntos se expande. Em contrapartida, seu afastamento do mundo físico aumenta significativamente. O resultado da proteção adulta e das novas formulações familiares, que reduzem o tempo de convívio entre os membros da família, acaba por gerar certo desconhecimento adulto em relação ao universo infantil. A criança, por sua vez, estreita suas relações com a cultura e com o entretenimento que lhe são oferecidos, e continua sua caminhada em direção ao crescimento. Steinberg e Kincheloe (2001) explicam:

Não há dúvidas de que a infância está mudando, muitas vezes como resultado de seu contato com a cultura infantil e outras manifestações mais adultas da cultura média. (...) Uma vez que os pais não vão muito longe no controle das experiências culturais dos filhos, eles se distanciam do seu papel tradicional de moldar a visão do mundo e os valores dos filhos. (...) Desde os anos 50, mais e mais experiências dos nossos filhos são produzidas por corporações – não tanto por pais ou mesmo pelas próprias crianças. Programas de TV, cinema, (...), videogames e música (com fones de ouvido que lhes permitem se isolar dos adultos) são agora o domínio privado das crianças (p. 32-33).

Há, assim, o reconhecimento da importância dos meios eletrônicos na vida infantil e da capacidade dessas ferramentas em inserir a criança no âmbito cultural que caracteriza sua sociedade. A relação entre esses elementos e a parentalidade, como é possível observar, está se compondo; pais ainda tentam entender o

fenômeno do acesso à informação que integra a vida de seus filhos, ao mesmo tempo em que lhe delegam boa parte da formação cultural mirim. Buckingham (2007) afirma que, atualmente, é comum encontrar cuidadores preocupados em proteger a criança de certas manifestações culturais, por incerteza sobre seus efeitos na infância. Os pequenos, em caminho diverso, já demonstram algumas competências para proteger a si mesmos das experiências que os afligem e, ainda, para aprender a lidar com elas através de certo controle que fazem de seu próprio acesso. De acordo com Castro (2001), a criança e o jovem contemporâneos já nascem inseridos em uma cultura plural que constantemente se altera; contudo, não somente são eles assumidos por ela, mas se tornam também responsáveis por muitas dessas transformações e pluralidades. Castro explica:

Crianças e jovens, atores sociais distantes de um mundo *outro*, porque já nasceram inseridos na cultura transformada da contemporaneidade, integram-se na dinâmica cultural e política também alavancando estas transformações e ressignificando-as a partir de suas subjetividades. (Ibid., p. 16).

A infância, no olhar da autora, não passa ilesa pela oferta de informação e entretenimento que recebe; diferentemente, é uma das responsáveis pelos contornos que essas manifestações adquirem ao se colocar como possível público delas. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que influencia, é influenciada, constituindo-se como causa e consequência da própria cultura que acessa.

A realidade em que a criança se insere é alvo de suas práticas, pois pode ser moldada e reinventada por ela. Direta ou indiretamente, a participação mirim na construção da cultura e na sociedade acaba resultando em mudanças e formações específicas que, em uma visão abrangente, integram o panorama em que se inserem a criança e o adulto. Pelos cuidados que demanda ou pela ousadia e curiosidade que afloram cada vez mais cedo, e que exigem a atenção parental, a infância constitui-se como uma fase que cresce em importância, e que parece marcar com intensidade a realidade adulta.

A contemporaneidade tem gerado muitas discussões sobre a infância; como é possível observar, a maioria dos teóricos ainda é apreensiva em relação às chamadas novas formulações e definições de mundo, tão fluidas e subjetivas. As

maiores preocupações parecem estar ligadas ao pouco tempo que o adulto disponibiliza aos pequenos e ao contato mirim com conteúdos sobre os quais os pais têm pouco controle. A ansiedade adulta relaciona-se às consequências que as rotinas contemporâneas podem acarretar no desenvolvimento da infância e de sua autonomia.

Os processos de dependência e autonomia infantis, por sua vez, parecem se desenvolver a partir de circunstâncias que se complementam. Por um lado, afirma Buckingham (2007), os pequenos têm um mundo físico um tanto limitado, pois não têm tanto acesso à rua e a locais públicos sem circunscrições. O mundo infantil é restrito ao ambiente familiar, mais especificamente, ao seu quarto, e à escola. Essa formulação tem como resultado a maior dependência infantil em relação ao adulto: a criança não é mais capaz de se deslocar sozinha dentro da cidade ou fora de seu ambiente familiar, tanto porque não sabe fazê-lo como porque não lhe é permitido.

Em contrapartida, a independência infantil em relação a outros aspectos da vida parece ampliada. A criança passa a descobrir cada vez mais cedo aquilo que lhe era limitado e, na maioria das vezes, o faz com alto grau de autonomia. Seu acesso ao conhecimento é tanto, que a desigualdade em relação à posse do conhecimento, que antes favorecia as faixas etárias avançadas, agora beneficia os mais jovens. A variedade, a capacidade de transformação e a oferta de novidades das mídias também vão ao encontro dos interesses mirins por novos olhares, conteúdos e modos de ver e interpretar a realidade; tornam-se tais veículos aliados e, mais do que isso, parceiros no crescimento da criança.

A escola, por sua vez, não aparece mais como única detentora da informação e do conhecimento; a criança chega à educação formal após ter acesso a diversas produções culturais que já lhe apresentam uma série de assuntos, explicam Steinberg e Kincheloe (2001). Em outras palavras: complementando o natural sentimento infantil e juvenil em direção à experiência real e à vivência, aparecem os modelos atuais, que propõem ambientes mais protegidos e o contato com o mundo suplementado pelas mídias. Ao mesmo tempo em que acaba tendo contato indireto com o mundo, a criança tem acesso às informações antes dominadas pelo adulto; sua independência, embora se edifique diferentemente em relação às gerações anteriores, consolida-se principalmente no que diz respeito ao contato com o saber.

A criança de hoje, nessa perspectiva, deve enveredar por caminhos diferentes daqueles que seus pais traçaram quando pequenos para conhecer o mundo. Enquanto, para gerações anteriores, o tempo que se passava com os pais era maior e as experiências não domésticas e não escolares, mais frequentes, a criança do século XXI enfrenta uma nova realidade. Ela busca conhecimento em fontes várias, e tem que maximizar suas experiências reais para compensar o tempo reduzido que passa desprotegida. Assim como seus pais fizeram, porém, deve crescer, desenvolver-se e ter acesso ao mundo, mas o fará diferentemente, inserida no contingente que lhe é apresentado.

A criança contemporânea apresenta ao adulto novos meios de se relacionar com o mundo e com a realidade. Aos mais velhos, parece difícil acreditar que a infância ainda exista, já que as mudanças que decorreram ao longo das gerações a tornam muito diferente da sua própria de tempos atrás. Ao mesmo tempo, como é possível apreender das falas dos estudiosos, o adulto parece temer que os limites entre as faixas etárias sejam completamente apagados, o que, de certa forma, poderia acarretar uma mudança muito grande nas relações humanas.

De fato, as fronteiras entre mundos adulto e infantil têm sofrido mudanças, e ora se turvam, ora se sedimentam. A criança tem acesso a informações antes restritas ao mundo adulto, o que a aproxima dos matizes dessa faixa etária; em contrapartida, ela é beneficiada por produtos, entretenimento, roupas e elementos culturais que atualmente são produzidos especificamente e unicamente para ela, descolando-a do mundo dos grandes. Ou seja, por um lado, as fronteiras entre as duas pontas etárias se estreitam, tendo em vista a mobilidade infantil dentro do conjunto de informações adulto; por outro, o distanciamento e a autonomia em relação aos pais são estimulados por meio da construção de um mundo com rudimentos especificamente infantis, capazes de delinear diferenças entre o adulto e a criança.

A infância, na mesma medida em que se edifica, é reconstruída. Torna-se mais difícil defini-la, apesar dos constantes esforços em fazê-lo, seja através de estudos, seja nas pontuais ações adultas em relação à separação entre faixas etárias. O esforço em estabelecer limites entre adulto e criança, ou ainda, entre a infância e as demais fases da vida, é estampado em atitudes práticas do cotidiano, mas não parece tão bem sucedido nos estudos e pesquisas às quais vêm se

dedicando diversos teóricos. Buckingham também admite o obscurecimento de certos aspectos etários específicos, a despeito das tentativas de separação entre infância e fase adulta, e alerta:

Como quer que se interpretem essas mudanças, está claro que nas últimas décadas ficou cada vez mais problemático definir a infância – e cada vez mais urgente. (...) a “criança” só existe desse modo: ela é definida primeiramente por aquilo que ela não é – ou seja, “o adulto”, Em outras palavras, as fronteiras têm que ser perpetuamente traçadas e retraçadas, e estão sujeitas a um processo de negociação constante. Na realidade, ao longo dos últimos vinte ou trinta anos o *status* da infância e nossas concepções a respeito dela tornaram-se cada vez mais instáveis. As diferenças entre as crianças e outras categorias, como “jovens” ou “adultos”, ficaram cada vez mais difíceis de sustentar (...) (BUCKINGHAM, 2007, p. 114).

Para Buckingham, a infância ainda luta por definições, já que suas características não são fixas, principalmente na contemporaneidade. Esse processo de definição e entendimento é contínuo e inacabado. A grande questão levantada pelo estudioso, após as tentativas de caracterização da infância contemporânea, é a dificuldade em fazê-lo:

Em vez de tentarmos reforçar as fronteiras entre a infância e a idade adulta, confinando ainda mais as crianças em seu interior, precisamos encarar o fato de que essas fronteiras já estão sendo atravessadas e confundidas, e das mais diversas formas (Ibid, p. 286).

A delimitação das relações, especialmente entre as faixas etárias, está cada vez mais flutuante e, por isso, difícil de ser identificada com nitidez. Assim como se afastam em alguns aspectos, a criança e o adulto se aproximam em muitos outros e, então, acabam subvertendo a distinção etária. O autor afirma:

As transformações contemporâneas na infância puxam ao mesmo tempo para diferentes direções. Assim, em alguns sentidos a crianças estão se tornando mais poderosas, enquanto em outros sentidos estão ficando mais sujeitas ao controle adulto e institucional: em certas áreas, as fronteiras entre adultos e crianças estão se diluindo, enquanto em outras elas têm se tornado decididamente mais fortes (BUCKINGHAM, 2007, p. 276).

A ambiguidade que circunda as discussões, e que parece também estar presente nas interações entre fase adulta e infância, integra o espectro de questões sobre a criança a ser estudado. As mudanças pelas quais passa o mundo nas últimas décadas, principalmente relacionadas aos meios de comunicação e a sua importância para a realidade do homem, parecem impulsionar o tema; estudos auferem uma visão ampla, a fim de se analisar os desdobramentos da infância em seu distanciamento da realidade analógica em privilégio da digital. Em uma perspectiva otimista e esclarecedora, Buckingham explica que, apesar dessa transição para as mídias eletrônicas, a criança ainda mantém relação com os tradicionais modelos de entretenimento:

(...) é importante não negligenciar a sobrevivência de atividades culturais mais tradicionais – e mesmo brincadeiras mais tradicionais da cultural oral – entre as crianças. Por exemplo, a leitura infantil de livros e a frequência às bibliotecas na realidade aumentaram nos últimos anos, ainda que não de modo muito significativo; e pesquisas mais qualitativas sugerem que as crianças apropriam-se das novas mídias e tecnologias em suas brincadeiras tradicionais e em seus jogos de rua (2007, p. 107).

Buckingham afirma que a influência dos meios de comunicação e das rotinas resultantes da reformulação familiar e das características da sociedade atual (que afastam a criança do mundo adulto e preenchem seu cotidiano com atividades que visam seu potencial futuro) não torna a vida infantil completamente distinta daquela que seus pais viviam há anos atrás. Os elementos da cultura contemporânea de hoje são incorporados e misturados àqueles das gerações anteriores. A criança continua se interessando por coisas semelhantes – a brincadeira, o jogo, a subversão, a novidade – mas o faz de maneira alinhada à realidade em que vive.

A criança, portanto, vive fora de uma perspectiva comparativa: ela é apresentada à realidade tal como ela é, e não tem a necessidade de se comparar às gerações prévias. Para ela, o mundo é um começo, assim como está; inserir-se nele acontecerá a despeito das mudanças, que são visíveis apenas por indivíduos experientes. A infância atual muitas vezes assusta o adulto, que não é capaz de vê-la como um começo, mas somente como uma continuação, em constante comparação a outras décadas. A visão infantil, no entanto, insere o sujeito jovem em

um mundo inédito; a criança tem apenas uma meta: crescer, e o fará de qualquer forma, pois é essa a única direção para onde caminha. Held resume essa ideia: “Com o progresso da ciência acarretando novas técnicas, os objetos cotidianos, muitas vezes, mudam e se sucedem. Mas a atitude da criança permanece” (1980, p. 123).

## 1.2 A criança e a imaginação

Os pequenos, recém-chegados ao mundo, têm um conjunto de experiências compatível com sua idade e, portanto, incomparável ao adulto. O mundo em que a criança se insere, embora com muitos matizes delineados especialmente para ela, ainda é adulto em alguns aspectos; mais do que isso, é permeado por vários eventos que vão ao encontro da apreensão, vivência e interpretação de outras faixas etárias. A imaginação é uma das ferramentas que a criança utiliza para perceber e interpretar a realidade, e, em sua lógica própria, é eficiente em alinhar as circunstâncias conhecidas e desconhecidas de acordo com o repertório de vida infantil.

Para Piaget (1975), a imaginação é uma ferramenta que dá liberdade para criar, pois permite que certas regras que não são compreendidas possam ser burladas. A criança constantemente se movimenta em uma tentativa de se adaptar ao mundo, e, através da imaginação, que se contrapõe ao pensamento objetivo, ela pode mover-se livremente, subvertendo simbolicamente limites e normas, sem precisar se sujeitar ao repertório adulto. A imaginação, assim, preenche as lacunas da adaptação ao mundo e auxilia os pequenos a entender o que se passa ao seu redor através de sua própria lógica.

A imaginação, nas teorias de Philippe Malrieu (1997), é uma combinação dialética entre aquilo que o sujeito percebe, ou seja, o que vem de fora, do mundo, e aquilo que vem de dentro dele, mistura de sentir e pensar. Ela é a ligação das coisas com o eu, e revela aquilo que é guardado sob o real. Ela faz com que seja possível a criação de outras realidades, diferentes daquela que cerca o sujeito. Malrieu afirma que “(...) a imaginação é um momento de abertura para outrem. (...) A imaginação,

alimentada pelo desejo de ser outro, torna-se então um processo de conhecimento (...). Ela é o momento de descoberta dos possíveis (...).” (1997, p. 225).

A criança, através da imaginação, abre-se para aquilo que a cerca, a fim de explorar suas possibilidades. Os pequenos interagem em procedimentos singulares: eles precisam de um outro, de um interlocutor, que, muitas vezes, moldado pela imaginação, emerge a partir dos objetos e animais a seu redor. Piaget chama essa atitude de dar vida a elementos inanimados de animismo (1990). Os elementos que a interessam, então, representam um “tu”, com quem ela sente a necessidade de dialogar (Buber, 2001). Na infância, o mundo é um ‘interlocutor’ com quem se conversa, e o sujeito o personifica para poder comunicar-se com ele e responder a seus estímulos. Nessa lógica, a segunda pessoa – o outro – surge para a criança pequena muito antes do “eu”; em outras palavras, a conscientização do sujeito sobre si mesmo é posterior a sua interação com outrem. A ideia do mundo como ser animado, nesse viés, é permanente, e o diálogo com ele, uma constante, essencial para a formação e o desenvolvimento do ser humano. Buber esclarece:

Antes de poder perceber alguma coisa isolada, os tímidos olhares procuram no espaço obscuro algo de indefinido; e, em momentos em que, aparentemente, não há necessidade de alimento, é sem finalidade, ao que parece, que as suaves e pequeninas mãos gesticulam, procuram algo de indefinido no vazio. Afirmar que se trata de um gesto animal é nada exprimir. Pois estes olhares, na verdade, depois de minuciosas tentativas, se fixarão em um arabesco vermelho do tapete e dele não se desprenderão até que a essência do vermelho se lhes tenha revelado (2001, p. 29-30).

A curiosidade em relação ao que a cerca é característica marcante na fase infantil. Nessa idade, tem-se necessidade de conhecer e de entender: a criança quer se relacionar com o mundo, tê-lo como alguém ou algo com que interagir, e produz representações simbólicas a partir de recursos que a agradam. Essa relação afetiva com o ambiente é importante na sua construção e afirmação como sujeito (BUBER, 2001). Jacqueline Held (1980) também se dedica a estudar a relação da infância com a imaginação, e apresenta uma perspectiva semelhante a de Buber:

(...) várias fronteiras permanecerão na criança, frágeis e fluidas, por longo tempo: certamente, a que separa do imaginário o que



chamamos de “real”. Mas também a que delimita o eu e o opõe ao não eu. A tomada de consciência em si, a construção da personalidade, se iniciadas na infância, representam um caminho longo e lentamente percorrido (HELD, 1980, p. 42).

A criança, logo, percebe o mundo ao mesmo tempo em que estende a mão para tocá-lo. Ela aprende e vive simultaneamente, e, aos poucos, consegue mudar o rumo da experiência através da reflexão prévia e da exploração da imaginação. Buber expressa que a alma infantil se desenvolve em seu contato com aquilo que lhe é apresentado e também por aquilo que ela procura. A curiosidade pelo outro, por aquilo que está ‘do lado de fora’, é natural e inata, e representada pela mão infantil sempre em riste.

Held (1980) afirma em sua obra *O imaginário no poder* que, nos anos iniciais, o ser humano não se contenta com a própria vida: ele precisa explorar outras realidades, já que a sua é, muitas vezes, limitadora. A autora professa: “Poderes múltiplos, poderes do sonho. Esses poderes, a criança os possui através do primeiro de todos, o poder do próprio imaginário” (Ibid., p. 140). O ato de imaginar é responsável pela reverberação da realidade e pela construção de uma interioridade na qual as possibilidades e as perspectivas se expandem. A imaginação salva o ser humano de seu próprio mundo, e o consola de sua realidade; ela expande as possibilidades do eu, pois o estimula a dar significação às associações desconhecidas; ela contrapõe a automaticidade das atividades cotidianas, que se tornam desprovidas de sentido pela sua repetição, e injeta criatividade, espanto, inquietação nas rotinas diárias (MALRIEU, 1997).

Held afirma que imaginação e realidade são muito próximas na mente infantil: “para ela, a linha de divisão real-fictício só será traçada pouco a pouco” (1980, p. 49). Imaginar unifica o eu, pois combina a experiência com as possibilidades surgidas da reverberação. Held explica:

A criança nos escapa por entre os dedos, ela nos foge toda vez que não mais a interessamos: a menina, aborrecida com a aula da professora, transforma seus amigos em animais e flores... o garoto, que sofre por ser filho único e não ter ninguém com quem brincar, povoa a casa com um macaco ou um crocodilo que só ele pode ver.

Assim, a criança, prolonga uma visão animista do mundo, que certamente existiu, mas que se torna então, conforme o caso,

proteção, refúgio contra as exigências externas que atrapalham ou meio de se distrair quando se aborrece (Ibid., p. 45).

Na fase infantil, a imaginação é o filtro para a realidade e, nela, um novo mundo habita. Com o olhar da imaginação, outro universo é possível, e as limitações que a realidade ou a racionalidade adulta pregam não imperam. Bettelheim afirma: “Para a criança, não existe uma linha clara separando objetos das coisas vivas; e o que quer que tenha vida tem vida muito parecida com a nossa” (1980, p. 60). Nessa fase, “tudo está habitado por um espírito semelhante a todos os outros espíritos; (...) as explanações realistas são usualmente incompreensíveis para as crianças, porque lhes falta a compreensão abstrata requerida para que façam sentido para elas” (Ibid., p. 61).

A imaginação, segundo Bettelheim (Ibid.), é como os pequenos se entendem, entendem sua vida e o mundo em que estão inseridos. Ela faz parte do processo de desenvolvimento e adaptação ao mundo. Ela dá significado a elementos que fogem à compreensão infantil, mas com os quais essa faixa etária tem contato direta ou indiretamente. Held (1980) mantém linha semelhante de estudo, e afirma que os padrões que o adulto considera ‘reais’ ou ‘imaginários’ não são os mesmos da criança. Isso porque, nos anos iniciais, ainda não está formada uma série de conceitos sobre o mundo que a acompanhará quando for mais velha. Trata-se de interpretações de normas e regras do mundo considerado real e que, por ser recém-chegado, o sujeito não tem claras. Por esse motivo, ele se guia pela curiosidade e pela descoberta.

Bettelheim teoriza sobre a fantasia infantil, que seria o uso que o indivíduo faz de sua própria imaginação, e afirma: “A fantasia preenche as enormes lacunas na compreensão de uma criança, que são devidas à imaturidade de seu pensamento e a sua falta de informação pertinente” (1980, p. 77). Essa falta de conhecimento de certos aspectos da ‘normalidade’ do mundo são reforçados, afirma Held pela “ausência de limites temporais e de construção do sentido histórico” das coisas (1980, p. 43). Tempo e espaço míticos, distantes e fantasiosos são familiares à infância nesse contexto. A criança transpõe-se facilmente para lugares e instantes imaginários, apoiada na fantasia, por estar sobrecarregada pela sua realidade, em que se sente limitada. Ela deseja, muitas vezes, ser adulta ou, simplesmente, ser

outra pessoa. A abertura de outras possibilidades é um alívio nessa fase, em que muitas vezes o sujeito se sente arrebatado por uma realidade restritiva.

A criança vive no presente e, por isso, envolve-se muito nas atividades que desempenha, principalmente naquelas em que pode ser ativa e criadora, como é o caso da ficção. Held (Ibid.) ratifica o potencial infantil de criar e de se mover dentro da imaginação, à revelia de certas limitações da realidade. Segundo ela, a metáfora criadora:

(...) nasce também do jogo verbal, da assonância, da semelhança das duas palavras. Degustação estética que nos parece capital, seja como reação espontânea da criança, seja como elemento de um fantástico destinado à criança e que a toca, estando, um e outro, de maneira evidente, intimamente ligados (Ibid., p. 47).

A literatura brinca com as certezas e os medos guardados na interioridade da criança (Ibid.). Os pequenos gostam de se aventurar na literatura, pois sabem da terra firme da realidade que os espera. “É uma curiosidade bem mais ampla, que trata do universo inteiro e de todos os seus fenômenos que a criança aspira satisfazer. (...) Ver todas as coisas despojadas de formas e de falsas aparências” (Ibid., p. 133). Para a criança, o mundo é feito de pequenas partes, aquelas que estão ao alcance de seus olhos e que, em muitos casos, são invisíveis aos mais velhos. É o estado de miopia, lembra Held, que permite olhar para o mundo em curta distância, mais perto do que o adulto, para enxergar as coisas em seus detalhes mínimos. Segundo Held:

A criança não apenas se interroga sobre o homem e sobre o mundo, mas está, por muitas razões, no mesmo nível com a sátira fantástica em que se misturam sonho e realidade: enquanto não for muito contaminada pelo ponto de vista adulto, onde tudo deve tomar forma de categorias bem distintas (a inteligência de um lado, a fantasia de outro, não misturemos as coisas!), é notável a maneira pela qual pode conduzir sua reflexão para os assuntos mais diversos (...) pelo canal da fantasia bizarra (1980, p. 170).

Em posse dos detalhes, para os quais está sempre atenta, mas que podem fugir da sua compreensão, a criança alimenta seu imaginário e repercute o mundo

com sua ótica particular. Nessa fase, o indivíduo explora sua imaginação e produz a fantasia, resultado de sua própria reverberação e criação, e reflexo de uma mente ainda não dominada por uma obrigação lógica com a realidade. A criança, desse modo, não consegue se acomodar através da coerência adulta; por isso, precisa da fantasia para se reinventar, para poder entender o que se passa com ela e com o mundo, afirma Bettelheim (1980). A imaginação é a resposta que a criança pode dar ao às situações que a cercam, pois as reestrutura e as reorganiza, tornando-as, assim, mais inteligíveis e dando a elas seus próprios matizes.

Piaget assinala que a imaginação tem fins em si mesma e, por isso, não precisa servir a ninguém a não ser seu dono, o que inspira seu caráter lúdico. O prazer infantil advém tanto do produto, da criação que a criança realiza, como da consciência de que ela mesma é a responsável pela ficção que tanto a diverte. “É nisso que o jogo se faz acompanhar de um sentimento de liberdade e anuncia a arte, desabrochar da criação espontânea” (1975, p. 194). Os pequenos sabem que são os donos de sua própria ficção e que, por isso, as outras pessoas, principalmente o adulto, não podem ter acesso a ela. A imaginação, nesse sentido, é verdadeira somente para quem dela faz uso, e não tem a necessidade de servir ao alheio. Piaget esclarece:

(...) em vez de pensamento objetivo, que procura submeter-se às exigências da realidade exterior, o jogo da imaginação constitui, com efeito, uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras nem limitações. (...) Simples expansão de tendências, assimila livremente todas as coisas a todas as coisas e todas as coisas ao eu (1975, p. 116).

A imaginação infantil, nessa concepção, cria e extrapola a coerência; por consequência, conduz à superação e à libertação dos limites da percepção e da realidade. A imaginação, explica Malrieu (1997), faz reviver o passado, o repertório de experiências e a memória, atualizando-os com novos elementos. Ela é a reavaliação do passado por meio de novas experiências do presente. A criança, então, recorre à imaginação para valorizar suas próprias experiências e percepções do mundo que, embora ainda recentes e incipientes, já podem ser ferramentas para a reverberação. Reconhecer a imaginação mirim e a seriedade que ela adquire para

a criança é admitir a importância da vivência infantil, de demonstrar que as experiências da criança são válidas.

À medida que cresce e tem mais contato com o mundo exterior, o indivíduo vai incorporando um número crescente de dados da realidade à sua imaginação. Os elementos que a criança agrega a seu repertório, assim, vão gradativamente imitando o real cada vez mais intensamente. Enquanto não se sente capaz de lidar com a realidade diretamente, os óculos do imaginário facilitarão o olhar infantil para o mundo. Aos poucos, à medida que se mune de experiências e vivências, o apelo à imaginação diminui, embora nunca desapareça por completo no ser humano. Isso porque a imaginação e seu produto, a fantasia, são responsáveis pelo desenvolvimento da criação e da criatividade em todas as áreas de conhecimento, salienta Held (1980).

A imaginação é uma necessidade infantil, conforme se apreende a partir das teorias comentadas. Ela faz parte da rotina dos pequenos, e se alimenta do seu repertório, independentemente do tipo de experiência que se vivencia. A realidade da criança contemporânea perpassa questões consideradas muito recentes e que abrangem principalmente problemáticas relacionadas às novos esquemas familiares e à relação com os meios de comunicação mais modernos.

Como é possível observar, a infância do século XXI se delinea com contornos ora apagados, ora marcantes, dialogando com uma série de novos elementos que o mundo lhe presenteia todo dia. Cada vez mais, a interação entre infância e fase adulta gera negociações e novas formas de participação no mundo por parte de todas as faixas etárias. Nessa formação tão fluida em que a infância parece se apoiar, alguns elementos coincidem nas diversas gerações. “A atitude da infância”, como chamou Held (1980), ou o apego infantil ao jogo e à brincadeira, como sublinhou Buckingham, ainda é o elo que liga os primeiros anos de vida de muitas gerações, e que continua a fazer presente a necessidade do apelo à imaginação.

Na constituição da infância atual, que evolve elementos tão contraditórios, como observado na seção anterior, a relação próxima entre primeiras experiências, curiosidade e imaginação se faz indispensável. No mundo em que se vive atualmente, e que tem atentando fortemente às novas relações entre faixas etárias e entre ser humano e mundo, a forma como a infância tem acesso à realidade mudou,

e seu contato com o exterior e com o conhecimento que lhe é apresentado também se redireciona. Ainda assim, o apelo à imaginação e, mais do que isso, a necessidade da criação e da fantasia na mente infantil se colocam como imprescindíveis. Nesse sentido, a disposição com que a criança do século XXI se relaciona com o mundo, e que difere em certos aspectos das gerações anteriores, certamente pode encorajá-la a caminhar por caminhos variados, fazendo uso da poderosa ferramenta da imaginação de acordo com o que sua realidade exige.

O modo como a criança do século XXI se relaciona com o mundo, que se constitui distinto em relação àquele de seus pais e avós, possivelmente a levará a caminhos também diversos, que promoverão novos desafios e novas dificuldades. A necessidade de imaginar, a curiosidade, a tendência à reorganização da realidade à sua condição de ver o mundo, ao que tudo indica, ainda acompanharão a criança.

A despeito das discussões sobre o lugar da criança na realidade contemporânea, a infância certamente continua seu rumo em direção ao crescimento, como fez em todas as épocas. É importante pensar, ainda assim, sobre como essa faixa etária se guia em sua realidade atual, e como faz uso das novas ferramentas que agora dispõe – e o contato facilitado com elas – em seu processo de criar e imaginar. Essas novas características, que delineiam uma infância peculiar, certamente são também admitidas pela literatura que se faz para esse público.

Desafiada pelas inúmeras possibilidades do universo atual, especialmente aquelas relacionadas à comunicação e ao acesso ao conhecimento, caminha a infância. Fazendo uso dos recursos que lhe são caros – sua imaginação e a possibilidade de criação – a criança se movimenta para continuar abraçando o mundo, como sempre fez: reconstruindo o real e desafiando a lógica adulta, agora de uma maneira cada vez mais diversificada.

## 2 A POESIA E A CRIANÇA

A poesia é uma das manifestações artísticas mais antigas do mundo; desde seu surgimento, tem sido responsável por carregar ao longo dos anos certezas e questionamentos, moldando com palavras a história da humanidade. Desde que emergiu como expressão oral, a arte poética tem refletido vivências, necessidades, medos e conquistas do ser humano. Por muito tempo, foi sinônimo da própria literatura, e praticamente todos os textos literários eram construídos em verso.

Com o tempo, surgiram novos gêneros de expressão, ampliando-se cada vez mais as possibilidades de utilização da linguagem. A poesia ganhou diferentes matizes ao longo de sua existência, e vislumbrou mudanças na forma, nos temas, na construção sonora e imagética. Ela transitou pelos séculos, carregada pelos poetas e embalada pela necessidade de expressão que se desdobrava com o desenvolvimento da humanidade. Apesar das muitas roupagens que já trajou, a poesia sempre conservou a capacidade de exprimir as vicissitudes da vida por meio da força dos significados. Assim, com sua imensa capacidade de condensar sentidos através da combinação de formas, sons e significações, tem ensinado o homem a refletir sobre sua própria vida, enriquecendo suas vivências com diferentes olhares e perspectivas.

### 2.1 As características do gênero poético

O gênero poético constitui-se como a união de som e imagem, que se combinam para revelar sentidos por meio da linguagem, afirma Paz (1982). Staiger segue linha semelhante, e explica que som e imagem são, em sua origem, “enigmaticamente uma só coisa” (1993, p. 21). Pela plurissignificação e polissemia veiculadas pelos elementos poéticos, o poema ressoa no homem como autorrevelação e autoconhecimento, na medida em que o faz reverberar sentidos relacionados diretamente a seu interior e a sua emoção. A poesia desenvolve tal apelo recorrendo à linguagem, que materializa os sentidos do poema, observa Mello (2002).

Paz (1982) defende que a arte se nega à utilidade, por ser um constante retorno à matéria que a constitui, a língua. A poesia, por sua vez, volta-se para a palavra e para sua função primitiva de apresentação do mundo, construindo através de sons e imagens os sentidos referidos pelo poema. O texto poético utiliza a linguagem para fazer mais do que ela normalmente faria, e só é, de fato, arte, quando transcende os limites linguísticos. A linguagem da poesia não é instrumental, pois não serve a ninguém que não a ela mesma; ela *é* e *faz* o poema. Volta-se, assim, para a experiência linguística primordial, a de apresentar o mundo, antes de representá-lo. A poesia, por consequência, não apenas reúne palavras; ela lança o leitor para além da palavra, embora somente exista por meio delas. O texto poético, portanto, vem da língua, mas constrói imagens e sons metafóricos, que remeterão a sentidos diversos e sentimentos vários.

O poema é composto como discurso específico por características que lhe são próprias. As propriedades da poesia são relacionadas aos seus processos de formação, organização e estruturação, e envolvem recursos, responsáveis pela edificação do texto poético. A maneira como esses elementos são aproveitados é um pilar em sua constituição; os sentidos que o texto veicula, então, são resultados de vários subsídios que o poema abriga e de como eles são apresentados. Separadamente, esses predicados não possuem significados; unidos, condensam sentidos diversos, compondo-se como uma elaborada gama de significações.

A forma do poema, que parte do cuidado na estruturação de versos e estrofes, caracteriza-se como um dos atributos responsáveis pela organização do texto, sendo um catalisador do aspecto sonoro e, por consequência, do ritmo. O plano em que as questões formais se combinam relaciona-se com os demais componentes, e é um dos recursos responsáveis pelas significações. A forma reflete junto ao arranjo sonoro, pois detém a possibilidade de conduzir a leitura, através de pausas, interrupções ou da posição das rimas. Versos e estrofes, nesse sentido, constroem-se variados, vinculados a outras questões do poema; o modo como são apresentados, por sua vez, envolve-se diretamente com o a proposta poética da obra (GOLDSTEIN, 2003).

A contemporaneidade conduz a poesia em direção à liberdade e à soltura de formas, atribuindo-lhes cada vez mais características autorais, que se variadas para



atender as diferentes necessidades de expressão do homem atual, descreve Goldstein (2003). A recorrência a predicados formais que retomem a fixidez das estruturas clássicas, ratifica a autora, não dirige a poesia a partir de meados do século XX; a utilização dessas referências no contexto atual é acompanhada por sua resignificação. Assim, o aproveitamento de certas características formais consagradas pela cultura popular, tais como a quadra e a rima alternada, por exemplo, proporia um diálogo com manifestações orais, em um movimento de reconhecimento e aproveitamento que lhes delega novos sentidos.

Além da forma, que organiza e estrutura os versos, o poema é edificado a partir da escolha de palavras; essa escolha, por sua vez, não é apenas baseada na proposta semântica de cada termo. A linguagem do poema é selecionada e organizada também pelo parentesco sonoro que se apresenta, e que pode construir sentidos, aludindo a situações, ações, ou outros fenômenos sonoros que incitem significações várias (GOLDSTEIN, 2003). Nessa perspectiva, o arranjo de sons que o poema propõe é um dos responsáveis pelos seus significados, sendo explorado através da seleção, da relação e da combinação das palavras dentro do texto.

A sonoridade do poema, afirma Staiger (1993), tem tal força que, mesmo que algumas significações das palavras não sejam apreendidas, a musicalidade trabalhada da poesia toca o leitor. Por outro lado, dificilmente aconteceria de o sentido das palavras ser captado, e o aspecto sonoro ignorado. A compreensão em nível sonoro é ligada diretamente aos sentidos, afirma o autor: mesmo que o termo não tenha significado ligado diretamente à temática do poema, ele ganha significação dentro do contexto, através da unicidade entre palavra e sonoridade. “O conteúdo da frase passa a ter menor importância para o ouvinte”, articula Staiger (Idem, p. 23). O trabalho sonoro do poema, mais do que imbricado no sentido, é parte dele; o som pode mobilizar até o leitor ou ouvinte que não domina completamente o código usado pelo poeta. O aspecto fônico dos versos remete a aspectos primitivos da língua, ligados à emoção e à afetividade, e toca física e mentalmente aquele que frui a obra.

O arranjo sonoro em uma poema é, então, edificado com os demais sentidos atribuídos; ele é a parte material da poesia, e apela a aspectos sensoriais e emocionais por remeter a conhecimento e experiências da vida. Logo, os sons que o

poema sugere relacionam-se ao repertório do leitor, e podem provocar uma série de impressões. O aspecto fônico repercute de acordo com elas, resultado de pausas, repetições, rimas, métrica, versificação e escolha de vocabulário; podem-se gerar, assim, efeitos diversos de estabilidade, regularidade, assimetria, dinamismo, vagareza, etc. O aspecto sonoro pode se comportar de várias maneiras, mas sempre corrobora os sentidos que os demais elementos projetam (GOLDSTEIN, 2003).

O ritmo relaciona-se ao arranjo sonoro do poema e, assim, constrói o sentido, seguindo a direção que o texto traça. Paz (1982.) alega que o ritmo é intencional e suscita reações de expectativa, ante aquilo a que pretende direcionar; ele conduz o leitor para onde o poema pretende, a fim de causar o efeito desejado. Aquilo que as palavras do poema dizem não é isolado; elas se apoiam nos significados propostos pelo ritmo.

Muitas vezes, explica Staiger (1993), o poema privilegia o ritmo e o som e foge das regras gramaticais ou de coerência da língua, ou desvincula-se da semântica, em prol da rima. Nesse viés, explica o teórico que “os campos de força musicais dos quais depende a ordem das palavras são visivelmente mais poderosos que a exigência da correção e uso gramaticais” (1993, p. 24). Staiger assinala que a sonoridade rítmica do poema ultrapassa a coerência da linguagem, que sempre é mais rigorosa, possibilitando sentidos novos e variados. De acordo com Paz (1982), sem ritmo não há poema; ele permeia muitas das linguagens do homem, e atinge sua condição plena na poesia. Nela, o ritmo é essencial, e, juntamente com o sentido das palavras, dita a significação do poema.

O ritmo, nesse caminho, molda-se ao que se propõe, atribuindo significações a pausas, rimas, sílabas tônicas, repetições e organização dos termos. A estrutura, que também pode gerar interrupções ou acelerar a leitura, tornando-a mais dinâmica ou lenta, também funciona como um propulsor do ritmo, dando-lhe cadência de acordo com os sentidos que se veiculam. Todos os processos de formação do poema, ou seja, estrofação, versificação, métrica, escolha da linguagem, arranjo sonoro, que inclui repetição, rimas e tonificação, influenciam na construção rítmica. Além disso, Goldstein (2003) esclarece que o ritmo é um componente ligado

diretamente às relações com a realidade em que é produzido, refletindo o próprio ritmo da vida do homem. Aponta a autora:

Um exemplo: a vida das pessoas, no século passado e nos anteriores, era mais padronizada, talvez mais calma. Nesse período, o ritmo era simétrico e regular.

(...)

A partir da segunda década deste século, a vida das pessoas tornou-se mais liberta de padrões e mais imprevisível. O ritmo dos poemas acompanhou o processo: tornou-se mais solto, mais livre, menos simétrico. (Ibid., p. 13)

O ritmo, mais do que atribuir, acolhe os sentidos do mundo com que o texto dialoga, e é um dos recursos mais importantes no fazer poético. Ele é característica marcante na poesia, e suas propriedades descolam o poema da fala prosaica, pois valorizam outras questões além da semântica. O ritmo estabelece-se como detentor de sentido, na medida em que é um dos difusores das significações propostas pelos demais elementos poéticos.

Com objetivos diferentes da linguagem usada na comunicação cotidiana, a linguagem poética apresenta o mundo através da construção de imagens. O poema abriga um tipo de expressão que não preza pela clareza ou por uma comunicação direta; ela envolve esquemas e elementos que estão além da linguagem funcional, dialogando com as impressões do indivíduo. Ela não se preocupa com a lógica ou com a coerência como a comunicação cotidiana; é um discurso que atenta para a convergência de significações através de elementos diversos, e isso significa, em muitos casos, obscurecer o sentido para ampliá-lo. Mello (2002) afirma que a linguagem da poesia é um paradoxo: mantém o seu papel inicial de expressar, mas trabalha para encobrir o significado. O poema, então, formula-se particularmente: através da língua e de recursos de imagem, de sentido, de som e de ritmo, ele apresenta emoções, e amplia as possibilidades de expressão da própria linguagem.

A linguagem poética diz as coisas de um jeito que o uso cotidiano não pode dizer, pois permite a pluralidade de sentidos a partir do caráter único dos elementos em combinação uns com os outros. Voltando-se para si mesma, ela é oblíqua e

subjetiva, e é capaz de dizer o indizível, expressando o que a articulação não-poética tem dificuldade de proclamar (Ibid.). A linguagem do poema é trabalhada para se revelar não apenas por meio de significados, mas também pela organização dos significantes, construindo uma lógica própria que serve apenas ao poema e aos sentidos que ele promove.

A linguagem do poema é composta a fim de legitima a comunicação que se propõe com o leitor. O grau de dificuldade do vocabulário, a recorrência à oralidade ou à informalidade, a predominância de classes gramaticais, a repetição de termos, o uso de figuras de linguagem, a variação linguística e o tipo de discurso são parte das escolhas que se realizam, a fim de se causarem determinados efeitos (GOLDSTEIN, 2003). Esses recursos conduzem a construção do poema em padrões diversos, e revelam diferentes intenções de sentidos; alguns exemplos de aspectos linguísticos que podem ser analisados em um poema encontram-se a seguir:

O vocabulário do texto revela um nível de linguagem: culto ou coloquial, por exemplo.

(...)

O predomínio de verbos de ação, conforme o sentido do texto, pode indicar dinamismo; o de verbos de estado, também dependendo do sentido do poema, sugeriria estaticidade. Os substantivos abstratos indicariam generalização; os concretos, particularização. (...) Conforme a significação dos versos, o tempo verbal pode apontar proximidade (presente) ou distanciamento (passado / futuro) (Ibid., p. 60).

Nesse trecho, Goldstein cita alguns exemplos de aspectos que podem ser considerados em um poema; em sua fala, a autora explica que os rudimentos linguísticos podem se compor variadamente, apontando em direções múltiplas. Ainda assim, é salutar que eles sejam relacionados com os demais elementos do texto, uma vez que os sentidos emergem da combinação e da relação com todas as facetas delineadas. A linguagem, como expõe a autora, serve à totalidade do texto; seus laivos se ligam aos demais caminhos que o poema percorre e, nessa combinação, possibilitam compreensões variadas. Linguagem, sons e ritmos, portanto, unem-se para arquitetar imagens.

A imagem é o resultado de uma série de referências que os elementos do poema sugerem e cujas significações dialogam umas com as outras. Cada ponto reforçado pelo aspecto fônico, pelo ritmo e pela linguagem combina-se para formar imagens, ou seja, edificar uma convergência de sentidos. Por ser composta por uma série de recursos, a imagem poética aponta para diversos cursos, edificando-se diversificada e rica. Ela é responsável por formular o sentido para o leitor, ao referir uma pluralidade de significados; mesmo diferentes, eles nunca são excludentes, pelo contrário, sempre agregam uns os outros. Paz (1982) escreve que a poesia, ao aproximar elementos diferentes, cria realidades, subvertendo a lógica racional, estimulando novas imagens a partir do que o leitor já conhece. Mello (2002) complementa, afirmando que a imagem tem como função apresentar o que não se pode expressar, seja por estar ausente ou pela dificuldade. Malrieu esclarece:

A imagem é a projeção sobre um estímulo perceptivo (ou sobre uma outra imagem) de um conteúdo representativo ligado aos nossos desejos e aos nossos receios. Ela é, ao mesmo tempo, a descoberta de uma realidade que o sujeito desconhece: aquilo que é mais nosso torna-se conhecido para nós quando é sujeito aos mecanismos da elaboração (1997, p. 137).

Octavio Paz esclarece que a função da imagem poética é suscitar no leitor significados que ele já conhece, organizando-os de tal modo a propor novas acepções (1982). Nesse viés, não é utilitária ou informativa: ela materializa o poema ao apresentar sentidos. Para Buber, por sua vez, “A imagem não habita em um mundo de deuses, mas neste vasto mundo de homens. Sem dúvida, ela está ‘aí’ e, ainda que nenhum olhar humano a procure, ela dorme” (2001, p.48); é acordada, assim, pela percepção do poeta.

O poema constrói imagens ao aproximar elementos, agregando o que é característico de cada um e sugerindo novos sentidos. A imagem articula novas realidades, impacientando a coerência: o poema descaracteriza as coisas, ao aproximar esquemas distintos, criando novos sentidos a partir do que já é conhecido. A pluralidade de significados remetida pelas imagens do poema gera um grande leque de possibilidades, atribuindo à poesia o caráter simbólico, que leva o texto ao âmago do leitor, ao lidar com questões profundas de sua interioridade.

A gama de significações proposta pelas imagens do texto proporciona um olhar inaugural para a realidade. Ao apresentar as coisas sob a ótica da poesia, ou seja, em uma perspectiva complexa e plural, por fugir ao olhar acostumado do cotidiano, o texto é capaz de dizer o que seria impossível em plano científica ou seguindo uma lógica linear. A imagem é fruto da associação de ideias e realidades, e não se pode traduzir por significações conceituais cuja lógica não seja sua própria (MELLO, 2002). Ela é uma expressão eficiente de uma realidade ausente ou complexa, devido à enorme possibilidade de significações que pode agregar. Trata-se da expressão de uma realidade ausente, e é simbólica, pois remete a algo além daquilo que está exprimindo, algo oculto, misterioso, não completamente claro. Para definir imagem simbólica, Jung afirma:

“(...) uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem tem um aspecto ‘inconsciente’ mais amplo, que nunca é precisamente definido ou inteiramente explicado” (2008, p. 19).

Na acepção postulada por Jung, a imagem simbólica relaciona-se a aspectos da interioridade humana que se situam além da compreensão racional; ela não pode ser completamente definida, e sempre permanece com alguma faceta encoberta. Essa característica contribui para a ampliação de sentidos, uma vez que permite a reverberação e a imaginação. Segundo Paz (1980.), a imagem é a própria significação; ela influencia tanto o leitor, que ele é obrigado a procurar dentre seus conhecimentos e experiências as ideias sugeridas por ela. A função das imagens é suscitar no leitor novos significados, mas também acordar aqueles que ele já conhece, desenterrando-os, assim como elucida Jung (2008), de níveis pouco conscientes.

Bachelard (1988) assinala que o recurso imagético leva o leitor a um mergulho em sua consciência, obrigando-o a uma imersão em si mesmo, pois turva o sentido e propõe a procura e a decifração. A imagem dá um testemunho do mundo para a alma, desencadeando o devaneio e a viagem interior, por ser grande a possibilidade de sentidos que encoraja. O poeta apresenta tudo de uma maneira tão rica e bela, que é impossível ficar indiferente a esse olhar inusitado (Ibid.).

A poesia constitui-se como resultado da união de recursos de forma, som, ritmo, linguagem e imagem. O poema revela plurissignificação por meio da combinação desses esquemas, e em nenhum momento tira de cada recurso o que lhe é singular: cada característica continua sendo essencialmente o que é, e amplia-se ao ser agregada às outras.

Sob essa ótica, Paz (1982) e Staiger (1993) explicam: enquanto o poema obscurece por utilizar meios não comuns à linguagem trivial, ele se organiza de tal modo a convergir seus componentes para um mesmo sentido, utilizando muito mais recursos do que a comunicação prosaica. A união dos fatores ocorre em tal nível, afirma Staiger (1993), que, contrapondo-se ao texto épico, que com frequência é separado em capítulos ou partes, o poema é uma unidade dificilmente divisível; seus constituintes são dependentes uns dos outros e servem à totalidade de um jeito muito dependente. A combinação de rudimentos do texto poético, assim, gera constantes repetição e autorreferência, argumenta o estudioso: palavras, sons, formas são recorrentes para retomar significações ao longo do texto. O ressoar de sentidos que o poema agrega em todos os aspectos caracteriza sua unicidade.

A unidade do poema combina-se com a unidade de alma do ser humano, de acordo com Staiger (Ibid.), uma vez que, nela, tudo funciona e se encaixa interativamente. Escreve o autor: “a alma não dá saltos, resvala. Fatos distanciados nela estão juntos como se manifestaram” (Ibid., p. 46). A totalidade do poema, constituída pelos diversos recursos utilizados, se identifica com a composição miscelânea da alma do ser, também abstrata e unificada, ao mesmo tempo em que vária.

Os moldes em que o texto apresenta objetos e acontecimentos, através da convergência de elementos diversos, propõem a proximidade, presentificando os eventos e atemporalizando-os. Na poesia, passado, presente e futuro estão unidos pela falta de distância entre texto e objeto. O poema fala, mesmo do que lhe está distante, com a emoção da aproximação; na alma, as coisas estão presentes, próximas, e nunca estiveram longe, nem física nem temporalmente. Na poesia, a emoção marca a ponto de compor um eterno presente, uma abstração atemporal.

Essa síntese que o poema apresenta com o objeto induz o homem a um mergulho interior, na mesma medida em que o puxa para fora, em uma busca por si mesmo, afirma Staiger:

Se queremos encontrar a nós mesmos, não podemos descer ao nosso íntimo; temos que ser buscados fora, sim, fora de nós. Como arco-íris fantástico nossa alma ameaça-se sobre a precipitação irresistível da existência. Não possuímos nossa pessoa; ela nos sopra de fora, foge-nos por muito tempo e volta-nos num sopro (1993, p. 60).

A fusão de que trata Staiger refere-se à consistência diluída do poema; nada é uma coisa ou outra: tudo são ambos. O poema se delinea volátil e desprendidamente através da competência de todos os elementos que o compõem, e o que é referido é instável e efêmero. O poema é fugaz ao mesmo tempo em que eterno; uma vez simbólico, sempre se renova na disposição do leitor: o momento é fugidio, mas o poema o eterniza simbolicamente.

A poesia diz tudo, quando não tem a intenção de dizer nada. A beleza está na sua falta de intencionalidade, na ausência da atitude servil perante o homem; a poesia não é necessária ou utilitária, não aconselha, tampouco ensina. O texto poético não auxilia, não aponta respostas nem caminhos – ele funde todas as coisas, propondo a indagação. Ela não pretende servir coisa alguma e, por tal complexidade, desafia o autor e o leitor. A poesia apresenta o mundo por meio da interação dos diversos recursos que a linguagem pode produzir: ela diz o que não se pode expressar, o que está ausente, não dito, o que é misterioso e diferente. Ela une os dois mundos em que as pessoas habitam, aquele que se conhece e o que se ignora, e as envia ao útero do sentido, onde os significados são sementes.



## 2.2 A poesia para a criança

A poesia infantil – e a literatura infantil em geral – é construída para um destinatário específico, a criança, e apresenta certas particularidades que marcam uma preocupação em se adequar à infância. As principais características do texto poético infantil relacionam-se à sua condição artística e estética e, antes de ligarem-se ao leitor, fazem parte da sua construção como obra de arte (BORDINI, 1986). A preocupação com a qualidade estética e a adequação ao leitor são as principais competências da obra literária para a criança, e são responsáveis por uma produção de qualidade.

A poesia, usando uma linguagem que apela à emoção, pode falar sobre diversos temas; isso porque, ao contrário de outras expressões humanas, não tem comprometimento direto nem com o real e nem com o correto. O texto transcende a realidade, pois pode extrapolar as imposições de seu tempo. A poesia infantil, por sua vez, se comprometida com seu leitor, pode ultrapassar a realidade que o cerca e, mais do que isso, as convenções e o senso comum que envolvem o mundo infantil, em direção ao estímulo à criatividade e à imaginação.

A poesia infantil, observa Bordini (1986), apresenta o mundo promovendo um olhar semelhante ao da criança; mostrando as coisas por ângulos inusitados, com apelo ao sentido e às emoções, revela-se como se estivesse oferecendo tudo pela primeira vez. A autora considera que forma e conteúdo do poema apontam ao leitor um jeito diferente e inaugural de ver a realidade, proporcionando-lhe situações de estranhamento e de singularidade em relação aos elementos a seu redor. Held também defende a força do olhar inaugural do poema, que reescreve o mundo e o revigora ao olhar infantil. Held explica:

(...) será estimulante e libertador qualquer tipo de linguagem ou de história que incite a criança a lançar sobre as palavras um olhar novo, qualquer texto em que a magia das palavras ultrapasse o sentido: o poema sob todas as suas formas, no sentido mais amplo do termo; o conto com pequenas fórmulas, com ritmos, com linguagem encantadora que à sua maneira, é poema; a história com humor verbal, o jogo de palavras, assim como aquele que, por sua

própria natureza, ocasiona a criação de palavras novas, parcial ou totalmente selvagens (1980, p. 215).

O poema infantil, nesse sentido, tem um compromisso com a criança, sua perspectiva e suas necessidades. A característica peculiar com que a linguagem se compõe para se constituir poesia vai ao encontro da consideração infantil por diferentes usos para recursos cotidianos. Seguindo por um caminho apreciado pela faixa etária, que privilegia a emoção e a percepção, a composição poética para os pequenos apresenta uma convergência de elementos de que se constrói específica. Nesse gênero, certas características surgem conformadas para interagir com a realidade da criança, compondo-se em um viés que se relaciona com seus interesses e curiosidades.

Os poemas para os anos iniciais apresentam características formais variáveis, com estruturas que se orientam de acordo com a necessidade do texto. A estrutura formal dos poemas aparece relacionada aos efeitos sonoros que eles promovem e, com frequência, acompanham a regularidade do aspecto fônico. As formas mais fixas, que retomam estruturas da cultura oral, são ferramentas frequentes no fazer poético para infância (BORDINI, 1986), e apontam para a ênfase no significante (forma gráfica e sonora da palavra, segundo SAUSSURE, 1970) e para uma proposta lúdica, presentes nessas manifestações. O aproveitamento de formas clássicas ou consagradas da oralidade envolve-se com o fazer poético em geral e, para a criança, evidencia o apelo sonoro do texto e a relação afetiva dessa idade com o folclore. Em contrapartida, há também construções mais livres, que não utilizam formas fixas de versificação ou métrica para se construírem, e dialogam com a prosa (GOLDSTEIN, 2003), pois tem ritmo e sonoridade construídos instáveis e imprevisíveis. Nesses casos, os recursos poéticos adquirem sentido justamente pelo distanciamento da forma, e propõem significações a partir de uma estruturação que não pode ser completamente prevista, como quando do uso de estruturas definidas (AGUIAR; CECCANTINI, 2012).

Para a poesia infantil, o som é especialmente importante, por proporcionar certa musicalidade, para cuja apreensão a mente imatura está propícia. Segundo Novaes Coelho (1982), pelo fato de a criança não ter suas faculdades de linguagem e abstração desenvolvidas de maneira completa, e por seu pensamento ser

relacionado, muito proximamente, a suas percepções sensoriais, os poemas a ela destinados comumente têm sonoridade expressiva, repetitiva ou atraente. Ao estimular seus sentidos, com movimentos sonora e corporalmente significantes, os textos atraem a criança, mesmo que ela não compreenda os significados construídos.

O ritmo e a sonoridade, então, não somente atingem a criança sensorialmente, mas também falam com sua emoção, já que, no infante, ambos os aspectos são relacionados em viés estreito. Bordini (1986) salienta que a ênfase na sonoridade, em detrimento do sentido, apresenta à criança uma preocupação com a corporeidade das palavras, e estimula a experimentação da linguagem. O significante fica mais evidente em poemas infantis pelo fato de ser mais importante para a criança, quando ela ainda se apoia firmemente nos cinco sentidos – e não usa tanto a racionalidade – para conhecer o mundo. Afirma Novaes Coelho:

(...) os selvagens, os primitivos, as crianças ou o povo amam as palavras por sua própria *sonoridade e ritmo*, como se, através desse convívio lúdico com elas, inconscientemente eles estabelecessem uma ligação obscura com algo importante que os engloba e transcende (1982, p. 159).

A organização das palavras no poema infantil, proporciona uma combinação sonora atraente, e é muito importante para que a poesia possa atingir a sensibilidade mirim, quando a maturidade linguística não está desenvolvida. O poema com recorrência sonora clara consegue tocar a criança através do estímulo sensório-corporal, mesmo que ela não compreenda as imagens propostas. Quando o sujeito está em uma fase cuja apreensão sensorial do mundo é predominante, poemas com grande apelo ao significante o atraem por estarem em seu nível de compreensão.

A poesia infantil revela especial atenção em relação à linguagem, já que se dirige a um público muito específico, e que está em processo de aquisição linguística. O trabalho da língua, no texto infantil, leva à brincadeira com o vocabulário e acentua as características dos termos (seja por remeterem a mais de

um significado, seja por terem sonoridade atraente), destacando aspectos peculiares do idioma que o infante está adquirindo. Held afirma que a linguagem da poesia tem:

(...) essência multívoca. É convite à viagem ao país das palavras. Dá a criança, ou prolonga nela, o sentido de uso gratuito, não utilitário, da linguagem. Afirma e confirma que a linguagem, longe de ser apenas pressão recebida de fora, é material para jogar, para sonhar, para rir, para acariciar, para virar e revirar. Desculpa a criança diante do uso bizarro, absurdo, acima do real da linguagem. Desbloqueia o imaginário e recria a fascinação primeira da palavra (1980, p. 215).

A linguagem literária chama atenção da criança devido a sua sonoridade trabalhada, e também por seu aspecto simbólico (que remete a sentidos que extrapolam a significação imediata e cotidiana), na medida em que apresenta elementos e conceitos do mundo real em nível acessível a uma mente ainda dominada pelo pensamento mágico. A linguagem esculpida em processos diferenciados colabora para a peculiar apresentação de mundo que faz o poema.

Novaes Coelho pensa que a combinação de um olhar singular e inusitado para as coisas já conhecidas com uma linguagem diferenciada faz com que o texto poético seja muito atrativo à criança, por se aproximar a como elas percebem o mundo (1982). Held admite o olhar infantil primordial e mítico para a língua, em uma apropriação das palavras como meio de voltar ao momento primeiro de criação do mundo, como um movimento simultâneo de recriação de si mesmo. A língua, através da mente imaginativa, é ideia e sujeito, expressa e imprime ao mesmo tempo em que revigora e faz renascer a realidade. A criança conduz o mundo pela palavra e pela imaginação, já que poder lhe falta. A curiosidade pelo verbo, estimulada na poesia, que recria o todo através do detalhe, é natural e instintiva na mente infantil e caminha sismicamente em uma dupla direção— para dentro e para fora do sujeito-criança. Held defende:

Talvez haja confusamente na criança, nessa curiosidade ardente diante da linguagem e, principalmente, da linguagem 'nova', essa necessidade de experimentar os sons, de agrupá-los para criar outra coisa, pressentimento dessa busca apaixonada de raiz quimérica

primeira da linguagem, busca presente em qualquer homem (...) (1980, p. 213).

A relação da criança com a linguagem, então, é evidenciada pelo poema, que apela para as características que agradam os pequenos e que vão ao encontro de suas necessidades e experiências. A linguagem acessível, que trabalha com aspectos conhecidos do mundo mirim, tais como a oralidade, a coloquialidade e as figuras de linguagem, que tanto intrigam a criança, são recursos encontrados com frequência no gênero (HELD, 1980).

Particularmente, a oralidade, a coloquialidade e a informalidade são aspectos que ressaltam características da língua falada, e evidenciam o discurso daqueles cujo contato com a escrita ainda é recente. A linguagem que mais atinge as faixas etárias iniciais relaciona-se justamente à modalidade oral, que engloba a fala do cotidiano através de diálogos, expressões e vícios característicos desse espectro linguístico. Trata-se da linguagem que se guia pela repetição do uso, que ganha função dentro dos contextos do dia-a-dia, e cujas limitações e liberdades erigem-se de acordo como é usada. A característica linguística da oralidade é aquela que mais se relaciona ao mundo infantil, mesmo aquele da criança recém-letrada. Isso porque sua capacidade linguística ainda é limitada e seu escopo vocabular e cognitivo está em pungente formação.

Tais recursos são agentes de identificação em relação ao discurso específico dos pequenos, e demonstram consideração ante suas necessidades linguísticas. Mais do que isso, constituem-se como um modo de atender à curiosidade da faixa etária e ao seu interesse na subversão do cotidiano como um meio de entendê-lo. A mistura de vocabulário acessível com novas formulações para a língua que o poema oferece o colocam em contato com o mundo da criança e com seus procedimentos de criação e reconhecimento linguístico.

Outro recurso que compõe o poema para a criança é a imagem, que, resultado da combinação de elementos diversos, gera os sentidos do poema. No gênero infantil, a imagem poética recorre ao leitor mirim para existir; ela é plural, e as significações que remete em seu destinatário são variadas. A imagem supera em sentido a linguagem explicativa ou informativa, uma vez que recorre à vivência

empírica dos pequenos para apresentar as coisas. As imagens são abstrações, e tornam-se concretas na mente humana, uma vez apreendidas. O domínio infantil da linguagem, que não está de todo maduro, é preterido em virtude da condensação de sentidos que as palavras do poema podem aludir, e alavancado pelas experiências e vivências da criança, sugerindo sentidos por meio da identificação e do reconhecimento.

A imagem poética, ao apelar para apreensões empíricas, relaciona-se com o leitor em nível afetivo. A imagem não é racional, mas emocional, na medida em que é produto dos sentidos do poema e dos sentimentos do pequeno leitor em relação ao mundo. Essa afetividade apreendida da imagem da poesia também se relaciona estreitamente com como a criança se comporta: por estar vendo tudo pela primeira vez, o nível de emoção que envolve suas experiências é alto. Held (1980) esclarece que o jeito como a criança recebe a poesia vai além da compreensão verbal, e se sustenta também pela emoção e pela sensibilidade. O entendimento das palavras não é segmentado nem objetivo, mas afetivo, e enraizado na emoção, no sonho, no devaneio; elas não precisam seguir as normas do real, mas a lógica da liberdade e da criação. A autora esclarece :

Na realidade, um texto é recebido não apenas ao nível da inteligência, mas também no nível da sensibilidade e da imaginação, que vem igualmente alimentar. É a magia do verbo, sob forma múltipla das sonoridades, ritmos, encantamentos, pequenas fórmulas e qualquer tipo de linguagem selvagem que virá enriquecer, afinar, na criança as possibilidades imaginativas.

Pois toda linguagem – mesmo aparentemente mais abstrata – toma, pela magia da sonoridade e do ritmo, significação afetiva, imaginativa (Ibid., p. 207).

A gama de imagens poéticas que constrói o poema para criança se relaciona com temas e conteúdos que agradam essa faixa etária. Com frequência, aparecem imagens que subvertem questões que fazem parte da rotina infantil, ou ainda, personagens em nível mítico, tais como animais ou monstros, que interessam à criança pelas suas características particulares (HELD, 1980). A poesia infantil aproveita-se de sua possibilidade de reinventar o mundo em uma perspectiva

peculiar para propor, através de imagens, criações que somente funcionam no viés da imaginação, e que cabem no entendimento infantil por combinarem com o desajuste que a faixa etária sente em relação ao real.

A rotina da criança, vista por ângulos inusitados, os animais, os monstros e seres mágicos, a natureza em seu mistério e magnitude, caracterizando-se como um mundo mágico – trata-se de questões que com frequência mobilizam a infância e, assim, aparecem nas imagens que se lhe destinam (Ibid.). Esses elementos interessam a criança por motivos diversos, mas, principalmente na relação de aproximação e afastamento de sua própria existência. A imagem poética, detentora de sentidos, propõe que conteúdos e assuntos sejam tratados de maneira simbólica, construindo significações que não são evidentes ou que são ignorados no dia-a-dia. Propõe-se, assim, a descoberta, o enriquecimento da percepção e da imaginação; unindo o real, com o qual a criança tem contato, com as possibilidades da imaginação, a imagem poética supõe mundos diversos, em sua lógica própria, e convida à superação dos grilhões da realidade.

Muito comum à poesia para infância, e uma de suas características mais recorrentes, é a referência à cultura oral. O folclore é um dos primeiros contatos da criança com o verso e, por isso, ele permanece na realidade infantil, permeando suas brincadeiras por muito tempo. A poesia infantil faz uso do recurso folclórico ao recuperar aspectos formais consagrados – como a quadra –, ao privilegiar o significativo, ao propor brincadeiras com diferentes representações simbólicas ou mesmo ao reescrever textos orais muito conhecidos. Quando utiliza o elemento folclórico, a poesia demonstra que conhece a realidade infantil, seus interesses e, especialmente, suas brincadeiras e modos simbólicos de representação (BORDINI, 1986).

A utilização de características comuns da literatura oral é recorrente na poesia infantil, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento de formas e conteúdos. A poesia para a criança aproveita-se do conhecimento que seu público tem em relação a determinadas estruturas e temas, e convida-o a ressignificá-los. O apelo lúdico, presente na brincadeira com palavras e imagens é recorrente nas produções folclóricas e, ganha novas nuances na poesia infantil. A brincadeira,

característica desse gênero, encontra-se com informalidade e a simplicidade do folclore e, assim, amplia as referências e os sentidos de ambas (Ibid.).

O apelo lúdico e o diálogo com a criança através da brincadeira são recursos da poesia infantil. Há vários meios para se utilizar essa tendência, e o gênero sempre encontra novos meios para demonstrar seu comprometimento com o jogo, dirigindo-se em um caminho semelhante àquele em que a criança se guia para conhecer o mundo. O jogo com palavras e o jogo com imagens são elementos que vão ao encontro da infância, e com frequência aparecem na poesia para esse público.

O jogo com as palavras é uma prática lúdica para chamar a atenção para a materialidade do texto. A brincadeira verbal é coerente com a realidade da criança: conquistada a habilidade linguística da fala, ela passa a se interessar pela linguagem atrativa dos poemas e pelos trava-línguas que apresentam provocações e testam sua aptidão (BORDINI, 1986). Outra formato de presença do jogo é, de acordo com Huizinga (1980), a reorganização da realidade através das imagens, em uma concepção diferente de como ela é conhecida pela criança. Na brincadeira do poema, a vida cotidiana é postergada, e o que vale é a coerência lúdica e interna. O jogo pode ser uma subversão tanto dos sons das palavras, em uma brincadeira sonora, quando dos sentidos delegados pelo poema, através de diferentes composições imagéticas.

A construção e a organização dos elementos poéticos são responsáveis pelo caráter lúdico que ele pode apresentar; o percurso realizado pelo poema, nesse sentido, conduz-se para o divertido, o interessante, o esteticamente rico, elegendo o gracejo e a brincadeira como ferramentas que esculpem imagens e sons, gerando sentidos. A brincadeira e o jogo que o poema pode apresentar são comentados por Caillois a seguir:

Evoca uma atividade sem prêmios, mas também sem consequências para a vida real. Se opõe à seriedade da vida real e, desse modo, pode ser tachado de fútil. Por outro lado, se opõe também ao trabalho, como o tempo perdido em relação ao tempo bem empregado. Com efeito, o jogo não produz nada: nem bens e nem



obras. É uma atividade essencialmente estéril (1986, p. 7. Traduzido pela autora)<sup>3</sup>.

Para Caillois, o jogo é uma atividade por natureza infrutífera, ao mesmo tempo livre e restrita, pois é somente possível dentro dos limites estabelecidos para ela e por aqueles que irão praticá-la. O autor afirma: “(...) deve-se definir o jogo como uma atividade livre e voluntária, como fonte de alegria e diversão (1986, p. 31. Traduzido pela autora)<sup>4</sup>”.

Além de fazer uso de elementos lúdicos, a poesia em si assemelha-se o jogo, explana Huizinga (1980). Ela não se encontra em nível de seriedade, mas, situada no patamar do pensamento primitivo e simbólico do homem e da criança: na região do sonho, do devaneio, do encantamento. O espírito lúdico da poesia manifesta-se de maneira próxima à do jogo, pois disfarça o sentido da realidade, utiliza ritmo e ordenação característicos, apelando para a forma (o que, segundo Caillois também é típico do jogo), possui construções trabalhadas e artificiais (diferentes das cotidianas), não tem objetivo material e envolve essencialmente emoções, além de não produzir frutos que não a si própria. Mais do que isso, uma vez obscurecidas e com sentido embaçado, as palavras e imagens da poesia, propõe o autor, são como enigmas para o leitor-criança, que deve decifrá-las voluntariamente, simplesmente pelo prazer do desafio.

As atividades lúdicas, afirma Piaget (1975), aprazem a criança, pois estimulam seu desejo de dominar uma atividade sem o compromisso objetivo de ter que fazê-lo. A criança aprende o jogo e a brincadeira por prazer, na medida em que eles a tornam mais poderosa e permitem que faça suas próprias escolhas. A brincadeira apela para o prazer não funcional e, por isso, permite que seja realizada com liberdade e relaxamento, com o objetivo simples de superar a si mesmo. Quando domina uma brincadeira ou um jogo, a criança torna-se poderosa, pois é capaz de superar suas limitações e utilizar de seus próprios métodos e

---

<sup>3</sup> Evoca una actividad sin apremios, pero también sin consecuencias para la vida real. Se opone a la seriedad de ésta y de ese modo se ve tachada de frívola. Por otra parte, se opone al trabajo como el tiempo perdido al tiempo bien empleado. En efecto, el juego no produce nada: ni bienes ni obras. Es esencialmente estéril (1986, p. 7).

<sup>4</sup> “(...) el juego se debe definir como una actividad libre y voluntaria, como fuente de alegría y de diversión” (1986, p. 31).

conhecimentos, sem compromisso com a realidade objetiva adulta. O jogo, nessa perspectiva, seria uma necessidade infantil de se envolver com aquilo que não é real ou diretamente relacionado ao real, em uma simulação descomprometida, que faz os pequenos sentirem-se livres para desenvolver suas potencialidades, seus desejos, seus interesses.

A criança mantém uma relação afetiva muito intensa com o jogo, afirma Courtney (1980), pois ela passa a maior parte de seu tempo se dedicando a ele. O jogo, presente na poesia através da organização inusitada de palavras ou da combinação de imagens distintas entre si, atrai a criança por mostrar a realidade em nível simbólica. Estando em fase de desenvolvimento das faculdades mentais e ainda dominada pelo pensamento mágico, o símbolo é como a criança lida com o mundo que a cerca – e um dos meios de simbolizar é o jogo. Nesse contexto, é importante esclarecer o conceito de símbolo. Jung explica:

O que chamamos de símbolo é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida cotidiana, embora possua conotações especiais além do seu significado evidente e convencional. Implica alguma coisa vaga, desconhecida ou oculta para nós (2008, p. 19).

Philippe Malrieu observa que, para a criança, o símbolo é, com frequência, lúdico, pois “não se resume a uma assimilação, mas é também um retrato que ilustra como o papel da criança é distinto daquele que ela desempenha na sua experiência cotidiana” (1997, p. 211). O jogo simbólico evidencia sentidos reveladores para coisas reais, que vão além do significado consagrado pela convenção do dia-a-dia. Nessa medida, ele também revela novos papéis à criança, pois abre horizontes para novas possibilidades de sentido para o mundo. O jogo poético de palavras e imagens é pertinente à criança também pelo fato de ela estar em fase de desenvolvimento da linguagem e da imaginação; nessa fase, ela é muito disposta a conhecer o novo: termos novos, situações novas, processos interessantes de descobrir as coisas.

O jogo de palavras, por sua vez, aproxima-se ainda mais da brincadeira que a própria criança faz com o vocabulário que utiliza. Bordini (1986) afirma que a ênfase na sonoridade muitas vezes em detrimento do sentido apresenta ao infante uma preocupação com a corporeidade das palavras, e estimula a experimentação da

linguagem. O jogo com os significantes fica muitas vezes evidente em poemas infantis pelo fato de ele ser mais importante sensorialmente para a criança que ainda se apoia apenas na percepção para conhecer o mundo.

O jogo de sentidos, caracterizado pela alusão de imagens organizadas de maneira inusitada apraz à faixa etária inicial. A criança se satisfaz ao evocar realidades e objetos que conhece em contextos e circunstâncias diferentes, que não são as apropriadas para eles: o deslocamento, a farsa, o fingimento também fazem parte do ludismo poético. O prazer repousa em testar sua própria capacidade de criação, de ficção, prega Piaget (1975); ou seja, a finalidade da brincadeira poética encontra-se em si mesma, no sentimento que provoca e no prazer de sua não funcionalidade, que se contrapõe a certas obrigações infantis cotidianas.

Philippe Malrieu colabora com tais ideias, e esclarece que a atitude lúdica da criança sobre as coisas do seu cotidiano emerge do espanto infantil em relação ao que povoa sua rotina, e que ela não entende completamente. A criança maravilha-se com as possibilidades de tudo aquilo que a cerca e, da observação, da surpresa, ela cria, imita, reinventa. O lúdico seria uma fuga do tédio que as atividades funcionais provocam, um novo jeito de explorar aquilo que se considera limitador e sem sentido. A repetição e a simulação, características do jogo, segundo Malrieu, seriam estratégias para a infância dominar e ao mesmo tempo subverter seu próprio mundo. A criança dá seus próprios sentidos àquilo que considera digno de reinvenção, transformando-o em algo excepcional. A recriação da realidade no jogo é uma técnica de domínio sobre aquilo que a criança quer apreender dentro de seus próprios limites.

Presente na poesia infantil, o jogo remete à realidade lúdica predominante nas atividades da criança. A disposição inusitada de palavras e imagens, por recorrer tanto à emoção como à brincadeira, aproxima-se da atitude infantil de comportamento no mundo; o jogo poético experimenta, propõe novos olhares e sentidos inesperados. Bordini (1986) afirma que jogo e poesia convergem para a mesma direção lúdica, pois ambos remetem à simbologia para reorganizar a realidade. À criança, o jogo é muito importante para auxiliá-la a lidar com o mundo em um expediente que lhe é acessível, já que seu pensamento é imaturo, e se encontra ainda em desenvolvimento.

A linguagem trabalhada e o imaginário rico, assim como afirma Paz (1982), fazem do poema uma unidade indissolúvel. O poema infantil, similarmente, é construído ao combinar sonoridade e imagem, porém, com referências objetivas ou indiretas a um leitor-criança, seus interesses e seu universo particular. A poesia infantil mantém-se dentro da estética do gênero poético, e ainda fala à criança, trazendo possibilidades diversas de sentidos. As táticas para se dirigir ao receptor infantil são cheias de recursos e possibilidades, e muito se pode pensar acerca desse tipo de texto escrito a um receptor específico. O tratamento destinado ao pequeno leitor, nessa perspectiva, é essencial para que a obra se mantenha associada ao adjetivo *infantil*; por outro lado, a qualidade estética é capital para localizar a obra no âmbito da arte. Garantir que a poesia infantil se situe como obra de arte e, ao mesmo tempo, esteja à disposição do leitor infantil é certamente tarefa apoiada na sensibilidade e na criatividade dos poetas, através do uso de certos recursos poéticos.

### 2.3 O caminho da poesia infantil brasileira

A poesia infantil vem traçando um caminho literário dos mais bem sucedidos, na medida em que tem crescido em qualidade e em preocupação com o leitor. Isso pode ser observado nas mudanças que esse tipo de texto vem sofrendo, no crescente surgimento de novos autores e na importância que tem sido creditada ao gênero, especialmente a partir do final do século passado (AGUIAR; CECCANTINI, 2012).

Assim como a literatura infantil como um todo, a poesia vem acompanhando as mudanças do Brasil, assumindo temáticas e estilos que refletem o desenvolvimento da sociedade, da criança e do próprio gênero ao longo dos anos (AGUIAR, 1994). O modo como a poesia para o pequeno leitor tem se desdobrado desde o seu surgimento recupera uma série de mudanças sofridas ao longo das décadas na realidade do homem e no fazer arte em tal contexto. A urbanização, a alfabetização, a abertura econômica, o regime político são, segundo Aguiar (Ibid.),

fatores que influenciam na produção de literatura para a criança, refletindo valores e ideias que a sociedade em questão deseja reforçar.

As características conservadoras da poesia para a criança em sua fase inicial reiteram um período de definição da identidade do país e da infância, e são apenas preteridas quando o Modernismo toma o espaço das artes e sugere a procura por uma identificação nacional. A ousadia e a criatividade que com o tempo dão corpo à poesia infantil mais recente resultam da disseminação do gênero, que é carregado por diversos autores até consolidar-se e ser capaz de traçar um caminho mais definido em direção à criança. Aos poucos, distanciando-se de valores conservadores que remetem a uma infância idealizada, a poesia infantil delinea-se ao longo do século XX e extrapola em inventividade nos anos posteriores (AGUIAR; CECCANTINI, 2012). Alguns autores da literatura nacional tornam-se grandes expoentes na produção de poesia infantil nos últimos anos e, por isso, são responsáveis pela afirmação do gênero e por aproximá-lo do seu público mirim.

A obra de Olavo Bilac, *Poesias infantis*, é bastante representativa no início do século XX, e muito lembrada até hoje. *Poesias infantis* é composta por uma série de poemas ricos em forma e em sonoridade, além de imagetivamente bem construídos. As temáticas envolvem a realidade, o universo da criança e suas brincadeiras; ainda assim, embora os poemas se construam ludicamente, muitos deles são pintados com tons pedagógicos, e a voz adulta é muito presente nos textos. A obra de Bilac valoriza a infância de uma maneira idealizada, apresentando uma criança obediente e algumas lições para a vida, evidenciando o papel de submissão infantil. Essas características podem ser vistas no exemplo a seguir:

#### A borboleta

Trazendo uma borboleta,  
Volta Alfredo para casa.  
Como é linda! é toda preta,  
Com listas douradas na asa.

Tonta, nas mãos de criança,  
Batendo as asas, num susto,  
Quer fugir, porfia, cansa,  
E treme, e respira a custo.

Contente, o menino grita:  
 “É a primeira que apanho,  
 Mamãe! vê como é bonita!  
 Que cores e que tamanho!

Como voava no mato!  
 Vou sem demora pregá-la  
 Por baixo do meu retrato,  
 Numa parede da sala.”

Mas a mamãe, com carinho,  
 Lhe diz: “Que mal te fazia,  
 Meu filho, esse animalzinho,  
 Que livre e alegre vivia?

Solta essa pobre coitada!  
 Larga-lhe as asas, Alfredo!  
 Vê como treme assustada...  
 Vê como treme de medo...

Para sem pena espetá-la  
 Numa parede, menino,  
 É necessário matá-la:  
 Queres ser um assassino?”

Pensa Alfredo... E, de repente,  
 Solta a borboleta... E ela  
 Abre as asas livremente,  
 E foge pela janela.

“Assim, meu filho! perdeste  
 A borboleta dourada,  
 Porém na estima crescente  
 De tua mãe adorada...

Que cada um cumpra a sorte  
 Das mãos de Deus recebida:  
 Pois só pode dar a Morte  
 Aquele que dá a Vida.”  
 (BILAC, 1935, p. 17)

Assim como “A borboleta”, os poemas dessa obra se constituem sobre temáticas que relacionam assuntos do universo mirim, tais como brinquedos, família e práticas do cotidiano; a presença da voz adulta e do tom educativo, anunciado pelo próprio autor na abertura da obra, porém, localizam os escritos de Bilac em um nível doutrinário e escolar. Ainda assim, como uma das primeiras obras brasileiras preocupadas diretamente com a criança, é considerada um marco na literatura

infantil nacional, principalmente pela preocupação com o leitor e pela qualidade estética dos versos (AGUIAR; CECCANTINI, 2012).

Em 1937, Cecília Meireles lança *A festa das letras*, em coautoria com o médico Josué de Castro. O livro contém poemas lúdicos, com foco na alimentação da criança: cada uma das letras do alfabeto traz o nome e a descrição de algum alimento saudável. A obra é muito bem sucedida na época, pela qualidade e pela preocupação com a criança. Assim como Olavo Bilac, Cecília Meireles opta pelo tom pedagógico, ao escrever poemas claramente voltados para a educação e formação infantis, como é possível observar no exemplo:

Sou o B, o B que não tem igual:  
 B de banana, Bananeira, Bananal...  
 O B que tem sempre – ontem, hoje e amanhã –  
 a Banana-maçã!  
 que tem um tesouro  
 de Banana-prata  
 e Banana-ouro!

Muito Bem, muito Bom, muito Bom, muito Bem!  
 Riqueza que eu tenho, não o tem ninguém!  
 Olarilolé!  
 É Banana d'água, ó neném,  
 e de São Tomé.  
 (CASTRO; MEIRELES, 1996).

A obra de Cecília se dirige no sentido da valorização da infância, através da preocupação com a criança, não somente como leitora, mas também em relação a sua saúde. Em um período em que as obras narrativas da literatura infantil são extremamente valorizadas, resultado das publicações de Monteiro Lobato e Erico Verissimo, Cecília foca no aspecto lúdico da linguagem para falar sobre um tema útil ao sujeito da sociedade em que vive. O resultado são versos divertidos e bem construídos, mas calcados em propósitos que mais atendem às necessidades dos pais do que dos filhos. O esforço da poeta demonstra as condições em que a poesia infantil se consolida, ainda servindo a interesses adultos e falando “para” a criança, e não “com” ela.

Na década de quarenta, duas obras são significativas para a produção poética infantil no Brasil, principalmente por apresentarem uma abordagem focada

na criança, em termos de linguagem e temática. Esses dois trabalhos, assim como as anteriores, apresentam poemas ricos e bem construídos, e são bem recebidos. As publicações minimizam o tom pedagógico, e sagram a perspectiva infantil e a brincadeira com palavras, sons e imagens, demonstrando certo amadurecimento em relação à preocupação com o leitor. Em 1943, Henriqueta Lisboa publica *O menino poeta*, coletânea de poemas infantis formatados com características líricas e lúdicas, e que tratam do universo da criança e suas brincadeiras a partir do ponto de vista mirim (AGUIAR; CECCANTINI, 2012). O poema a seguir é um exemplo dessas características: ele apresenta uma conversa entre uma criança e seu pai, e simula o discurso infantil, utilizando uma onomatopeia:

Coraçãozinho

Coraçãozinho que bate  
tic-tic  
Reloginho do papai  
tic-tac  
Vamos fazer uma troca?  
tic-tic-tic-tac  
Relógio fica comigo  
tic-tic  
dou coração a Papai  
tic-tic-tac.  
(LISBOA, 1985, p. 7).

Os versos de Henriqueta Lisboa valorizam a linguagem coloquial, e validam o discurso da criança, mimetizando o mundo infantil. A poeta elabora textos que apresentam aproximações com a fala dos pequenos, e situa-os ao lado do leitor, por meio de uma perspectiva alinhada com essa faixa etária.

Em 1948, é lançada a primeira edição de *Batalhão das letras*, de Mário Quintana, que traz uma série de poemas que apresentam as letras do alfabeto, aproximando-as a elementos do cotidiano através de uma abordagem bem-humorada e inusitada. Os poemas dessa obra têm musicalidade e construção imagética divertidas, subvertendo o conceito de cartilha que as obras que apresentam as letras do alfabeto costumam trazer, além de encobrirem a voz adulta em privilégio do olhar de curiosidade da criança:



O K parece uma letra  
Que sozinha vai andando  
Lembra estradas, andarilhos  
E passarinhos em bando.  
(QUINTANA, 1997, p. 14).

Os versos de Quintana são provocativos, pois subvertem a seriedade do alfabeto e da linguagem escrita em si. Nesse viés, eles se alinham com as estratégias da criança para dominar a realidade, e encorajam, diferentemente das obras das décadas anteriores, certa insubordinação. Ambas as obras, tanto a de Lisboa, quanto a de Quintana, demonstram cumplicidade com o pequeno leitor, pois são capazes de evidenciar as atitudes infantis de interagir com o mundo, e elevar em importância a voz da criança nos poemas.

O sucesso dessas publicações na primeira metade do século XX impulsiona a literatura infantil a partir dos anos sessenta. Essa nova fase tenta romper com quaisquer ideais pedagógicos que ainda sustentem a poesia infantil e, aos poucos, seguem a direção que guiará boa parte dos textos poéticos para a criança nas décadas seguintes: os interesses dos pequenos, a descoberta do novo, o olhar e a voz infantis. A criança passa, então, a estar presente com grande intensidade no poema, em sua linguagem, em sua temática e nas referências ao universo infantil – na mesma medida em que a voz do adulto é preterida e minimizada.

Em 1964, a obra póstuma de Cecília Meireles *Ou isto ou aquilo* é lançada, e se torna uma importante referência para a poesia infantil brasileira. Embora outros poetas já houvessem contribuído com textos imageticamente ricos e com uma linguagem divertida, Cecília inova ao criar uma poesia diferente, que utiliza a ótica infantil, retoma os recursos da poesia folclórica e se mostra comprometida com a voz da criança. Cecília compreende a visão infantil, em detrimento dos interesses da gente grande. Para se dirigir ao público-criança, leva a poesia a novos rumos, explorando ao extremo potencialidades sonoras e imagéticas e recursos que tocam ludicamente meninos e meninas. O poema a seguir contempla a perspectiva infantil de compreensão do mundo, através de experiências significativas e divertidas, e brinca com a ideia de um menino descobrindo o eco:

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!"

(MEIRELES, 2002, p.93).

Com a obra de 1964, Cecília assume a relação próxima entre poesia infantil e folclore, por meio do trabalho com a sonoridade que, por um lado, constrói-se pelas repetições e arranjos de sons, por outro, aproxima-se da linguagem oral. As temáticas e construções imagéticas também se constituem como pontos fortes da obra, assumindo questões da vida da criança, seu cotidiano e, ainda, problemáticas mais reflexivas, como a passagem do tempo e a morte. A mistura de forma e conteúdo da obra de Cecília impulsiona a poesia infantil brasileira, que ganha cada vez mais força nas décadas seguintes.

No meio da década de setenta, Vinicius de Moraes lança *A arca de Noé*, uma série de poemas que apresentam uma divertida visão sobre a temática animal, partindo do mito cristão da arca de Noé, além de outros textos que abordam elementos do universo da criança. Os poemas trazem novas perspectivas sobre bichos e objetos conhecidos, e constroem imagens engraçadas e inusitadas. Assim como Cecília, Vinicius compactua com a tradição oral e abusa de formas e sonoridades consagradas pelo folclore popular; essa relação com a cultura oral mostra-se ainda mais forte nos poemas cuja temática recupera o mito da arca, que também se origina na tradição oral antiga. A utilização da história bíblica justifica a temática animal que perpassa os versos de boa parte dos poemas, e retoma as referências da mitologia cristã que a criança ocidental com frequência possui, convidando-a a ressignificá-la. A preocupação com o leitor infantil, assim, conecta o poema com a criança, movimentando-se para conquistá-la pela surpresa e pelo

efeito cômico (BORDINI, 1986). Um exemplo é o poema a seguir, que elege o humor e a mimetização da brincadeira infantil como recursos para aproximação com o leitor:

O pinguim

Bom dia, pinguim  
 Onde vai assim  
 Com ar apressado?  
 Eu não sou malvado  
 Não fique assustado  
 Com medo de mim.  
 Eu só gostaria  
 De dar um tapinha  
 No seu chapéu-jaca  
 E bem de levinho  
 Puxar o rabinho  
 De sua casaca.  
 (MORAES, 2004, p. 34)

Nesse período, seguem-no alguns outros poetas que traçam caminhos semelhantes, com destaque para Sidônio Muralha, escritor português que tem vários de seus livros publicados no Brasil entre os anos sessenta e setenta. Com humor e combinações imprevistas de elementos, versos marcados e ritmados e rimas divertidas, conquista leitores e críticos da época. Um novo olhar, iluminado na década de quarenta por Henriqueta e Quintana e depois guiado por Cecília e Vinicius, estimula a poesia infantil brasileira, que começa a ganhar força cultural e econômica<sup>5</sup>. Na década de setenta, além de “A arca de Noé” e “Ou isto ou aquilo” que, impulsionados pelo sucesso que a poesia de seus autores já obtinha nos anos anteriores, tornam-se muito populares, também faz muito sucesso a publicação de Mario Quintana “Pé de Pilão”, de 1968. Com um poema narrativo, Quintana sagra o humor e o nonsense para conquistar os pequenos leitores com seus versos bem construídos e imagens inesperadas.

---

<sup>5</sup> Na mesma época em que a poesia começa a ganhar notoriedade, a prosa infantil também passa por mudanças, com Fernanda Lopes de Almeida, nos anos sessenta, e com Lygia Bojunga, Ana Maria Machado e Ruth Rocha nos anos setenta, autoras que utilizam a perspectiva infantil e a experiência da criança para produzirem obras de qualidade. Embora Monteiro Lobato já houvesse ganhado destaque na prosa para crianças, utilizando tais recursos nas décadas de vinte a quarenta, as escritoras são representativas por produzirem uma literatura diferente e interessante em uma época dominada por produções pouco criativas e que copiavam a obra lobatiana, em uma tentativa frustrada de seguir os passos do autor.

Com a década de oitenta, as publicações de textos poéticos para o público infantil se intensificam. Com referências ao folclore e ênfase nas ideias infantis, até mesmo através do uso do eu poético em primeira pessoa (ainda rara nas produções), a poesia dos anos oitenta é carregada por nomes como Maria Dinorah, Elias José e Sérgio Capparelli. Esses poetas aproximam mais o texto do leitor, demonstrando uma preocupação ainda maior com o destinatário. Mais do que apresentar o mundo sob a ótica infantil, o foco no olhar da criança, através de temáticas e imagens que interessem a essa fase, e a construção sonora criativa, com rimas e ritmos divertidos, acompanhados do jogo com as palavras, conquistam os pequenos leitores (AGUIAR; CECCANTINI, 2012). Nessa época, Sérgio Capparelli, autor estudado nesta tese, lança seu primeiro volume de poesias para essa faixa etária, e começa a ganhar popularidade pela qualidade de seus textos.

A década de noventa é marcada pelo surgimento de grandes nomes na poesia infantil e pela consolidação da obra dos poetas das décadas anteriores. O uso de temas e formas folclóricos ainda é marcante, mas dá espaço às temáticas do universo infantil cotidiano. Roseana Murray apela ao sentimento e à reflexão, com poemas que beiram o lirismo, e a poesia de Elias José continua encantando com referências à cultura oral em imagens e sonoridade. Em outra linha, a prosa poética ganha força com a obra de Bartolomeu Campos Queirós, cuja produção começa nos anos oitenta. Outros nomes também contribuem para o desenvolvimento de uma poesia de significativa importância – José Paulo Paes, Ricardo Azevedo, Dilan Camargo, Ricardo Silvestrin –, todos com propostas semelhantes: brincar com as palavras.

No segundo milênio, os poetas que se consolidam ao longo dos anos oitenta e noventa se mantêm ativos, assim como Capparelli, Azevedo, Silvestrin e Camargo. Acompanham, ainda, Luís Dill, Fabio Sombra, Fabrício Corsaletti, Lalau e muitos outros (AGUIAR; CECCANTINI, 2012). Seguindo o caminho aberto por grandes poetas no século XX, a poesia infantil produzida na contemporaneidade propõe-se com mecanismos cada vez mais criativos a tratar do mundo na perspectiva da criança, que lança um olhar singular para as coisas que a cercam. O estranhamento em relação à realidade é proposto de uma maneira muito natural, tal como a ótica infantil, projetada em jogos de palavras ou imagens, recursos observados nos poemas a seguir, que mimetizam o pensar e o agir da criança:

O monstro do armário

Quem me garante:  
as roupas se transformam  
num monstro mutante,  
ou ao contrário:  
os monstros se disfarçam  
de roupas do armário.  
(SILVESTRIN, 2005, p. 8).

A zebra chama  
Código de barras  
De pijama.  
(DILL, 2005, p. 33).

Como mostram os dois exemplos, a poesia infantil do início desse século privilegia aspectos lúdicos, e propõe a criatividade ante a realidade estabelecida pelo adulto, estimulando certa rebeldia, bem como encorajando reflexões desencadeadas pela plurissignificação dos sentidos, ou mesmo por uma proposta métrica ou temática inusitada. Essas características, presentes na poesia infantil desde os anos sessenta e aprimoradas ao longo das décadas, são comuns na produção poética mais recente, e têm sido bem sucedidas junto ao pequeno leitor, na medida em que demonstram preocupar-se com visão de mundo.

Ao longo das décadas, outro fenômeno que demonstra a crescente importância do gênero poético para a criança pode ser observado: além do surgimento de vários autores, muitas obras têm se preocupado em resgatar poemas e reorganizar textos cujo foco originalmente não era o leitor mirim (AGUIAR; CECCANTINI, 2012). Trata-se de publicações de obras únicas ou de compilações que reúnem produções de poetas conhecidos e que se são endereçadas, através de recursos que apelem ao leitor-criança, e passam a integrar a gama de obras para o jovem público. Várias obras desse tipo são lançadas ano após ano, trazendo à tona poemas da literatura em geral em concepções que aportam ilustrações, projeto gráfico e organização de recursos editoriais que apelam ao leitor em anos iniciais.

Assim, poemas de autores conhecidos da literatura nacional, tais como Paulo Leminski, Oswald de Andrade, Ferreira Gullar, Haroldo de Campos. e cuja temática, métrica e conjunto de imagens podem agradar o pequeno leitor, são aproveitados e rededicados, ampliando ainda mais o número de opções do gênero poético infantil.

São os casos das obras *Poesia fora da estante*, uma compilação de poemas de diversos autores sob coordenação de Vera Teixeira de Aguiar; *A senha do mundo*, com poemas de Carlos Drummond de Andrade reapresentados em uma edição focada no leitor infantil; e *Ismália*, livro que apresenta o poema homônimo de Alphonsus de Guimaraens em uma divertida edição ilustrada no formato que lembra uma sanfona vertical, e remete à queda da mulher, que se joga de uma torre (Ibid.).

O caminho que vem seguindo a poesia infantil brasileira e que atrai autores que se interessam em produzir textos de qualidade para essa faixa etária, tem se ampliado e se fortalecido com a popularidade que o gênero alcança. Os escritores que se dedicam ao texto poético infantil se destacam pela ousadia e pela criatividade com que constroem seus poemas, e intensamente iluminam a literatura com obras marcantes e que encantam leitores de todas as gerações. Ao longo dos anos, a poesia para meninos e meninas demonstra estar cada vez mais interessada em atender aos interesses dos pequenos, avizinhandose do leitor e falando com ele em diálogos que propõem a identificação e a aproximação. O caminho dessa poesia é embalado por um movimento que com vontade vai em direção à criança por meio de recursos e elementos diversos.

O caminho em que a poesia infantil, desde seus textos mais antigos, vem se desenvolvendo é resultado de uma trajetória de dedicação ao leitor, fortalecida por diversos autores que se dedicam a se aproximar do mundo mirim, preterindo diferenças, e construindo pontes em direção ao reconhecimento da faixa etária. O aproveitamento de textos da literatura em geral e seu re-enderçamento ao leitor infantil também demonstra as possibilidades diversas que a poesia pode trazer, e um interesse em aproximar idades, valorizando a criança e a comunicação com ela. As obras de poesia infantil disponíveis para o leitor mirim no século XXI, nesse sentido, abrangem poemas de diversas épocas, do passado ao presente, e inclusive admitem textos que originalmente não focavam na criança, mas com os quais ela é capaz de se identificar.

Uma vez consolidada, a poesia infantil brasileira acumula ao longo das décadas grandes obras, passíveis de serem disponibilizadas ao leitor de hoje. Somadas a essas publicações, que contam a história da poesia infantil brasileira e que justificam sua qualidade, também há obras recentes, que resgatam textos

antigos e novos da literatura em geral, e os presenteiam aos pequenos. A produção poética para o público infantil, portanto, é variada e atende as mais diversas necessidades da criança contemporânea, caracterizando-se pelas muitas possibilidades de se construir e de organizar os elementos (imagens, linguagem e sonoridade, temas) que agradam ao seu receptor.

A infância contemporânea, por sua vez, constitui-se como uma fase ainda a ser explicada, repleta de características que ora a aproximam, ora a distanciam da fase adulta, como comentado no capítulo 1. Resultado de uma caminhada que, assim como a poesia infantil, ganha nuances importantes no século XX, a infância escolta o desenvolvimento da humanidade e, na contemporaneidade, reformula-se para acompanhar o novo mundo que a recebe. Elementos que sempre fizeram parte do universo infantil, tais como a família, a brincadeira, a aprendizagem, as rotinas diárias, passam a ser acompanhadas pela tecnologia e por novas formatações familiares. A criança, nesse contexto, segue o adulto em sua marcha nesse mundo de características tão recentes e, assim como ele, aprende com suas experiências a construir sua vida nos moldes do século XXI.

A poesia infantil pensada na criança atual, nesse sentido, atende às necessidades de um leitor inserido em uma conjuntura que difere daquela das décadas prévias. Como é possível observar nos parágrafos anteriores, a poesia infantil brasileira se molda para assumir novos elementos, cada vez mais se aproximando do receptor mirim. A criança do século XXI certamente se caracteriza como um leitor específico, com necessidades particulares, sobre quem a poesia deve refletir ao se construir.

A ousadia e a criatividade, ferramentas comuns no fazer poético, por sua vez, elevam o texto desse gênero a um nível de atemporalidade que pode abranger diversos tipos de leitores, abarcando décadas e idades diferentes. A união entre os recursos que constituem a poesia infantil e os novos expedientes que caracterizam o mundo mirim de hoje mantêm a poesia sintonizada com o leitor, na medida em que se mostram resultado da trajetória do gênero, traçada por vários anos, e cujo guia foi a infância. Combinar os elementos da poesia infantil que têm encantado há décadas e que perpassam características de linguagem e sonoridade, imagens e temas que

interessem aos pequenos com subsídios que aproximem o leitor atual parece ser um desafio dos poemas infantis em seu caminho em direção à criança.

A poesia infantil contemporânea revela obras significativas, e alavanca a proposta lúdica do poético. Essa poesia mantém uma intensa relação com o receptor, demonstrando preocupação com seus interesses e se associando cada vez mais ao ponto de vista do leitor infantil do século XXI. Mais do que nunca, a preocupação dos poetas em adequar seu texto aos pequenos vem possibilitando que o leitor-criança se insira na criação poética. Construída por um caminho traçado desde a segunda metade do século XX, a poesia, tratada como objeto de estudo a partir de como se relaciona com o leitor, pode fornecer importantes informações acerca da obra poética infantil produzida na atualidade.



### 3 O LEITOR-CRIANÇA NO POEMA

O texto literário é composto por uma série de recursos que se organizam para construir sentidos. Os elementos do texto são esquematizados para sensibilizar o leitor de formas diversas, e proporcionar interpretações e processos de identificação múltiplos. Por ter muitos níveis de significação, a obra literária se move em várias direções, até que atinja o leitor em alguma ou algumas delas.

No caso do leitor infantil, há uma série de procedimentos que o texto realiza no sentido de manifestar-se de acordo com os interesses dessa fase. O texto que se destina à infância segue por caminhos específicos, na medida em que edifica um leitor singular, com necessidades típicas de sua faixa etária. O movimento do texto literário em relação ao leitor apresenta certas características que propõe a interação e participação; em se tratando da literatura para a criança, tal processo é conduzido por questões que se relacionam à infância, e que são edificados em diversos níveis textuais, através de vários processos.

#### 3.1 O leitor da obra literária

O texto se ajusta ao leitor por ser plural e aberto: seus sentidos são propostos a fim de sempre manter uma margem para que o receptor inclua seu repertório e encontre seus próprios significados. Segundo Iser (1996), o texto literário se engaja com o leitor, e requer sua participação, que pode ocorrer em vários caminhos. A obra organiza estratégias para que o interlocutor possa ter a chance de se situar e também produzir significações. O texto orienta quem lê ao iluminar determinada gama de referências; o leitor, então, amplia o texto, ao otimizar e maximizar os significados sugeridos, observa Iser (Ibid.).

Ao mesmo tempo em que se abre para receber as referências e o repertório do leitor, a obra o convida a aceitar novas experiências, sejam linguísticas, imagéticas, semânticas ou de outra natureza. O texto, assim, não é apenas uma releitura do repertório do leitor, mas uma espécie de proposta para um

comprometimento renovado com o real: novos processos para se lidar com as experiências e se ligar ao mundo e às suas próprias referências pessoais. A partir dos “vazios” do texto (termo que Iser utiliza para se referir às informações incompletas veiculadas na produção), que estimulam o leitor a incluir seu próprio repertório na construção do sentido, o estranhamento, o contato com o novo e com o inusitado são possíveis. Isso se dá na medida em que o leitor atualiza tais lacunas com seu próprio conhecimento, combinando suas noções e ideias com aquelas presentes no texto, constituindo, assim, uma gama de sentidos inesperada.

Ao refletir sobre o envolvimento entre a obra e seu receptor, Eco (1986) afirma que a relação que o leitor faz entre o texto e o seu conhecimento é essencial para que ela seja apreendida e as imagens propostas, alcançadas. O leitor é ativo, e completa os sentidos propostos: a potencialidade significativa da obra é acionada pela participação de um destinatário. O pensador italiano afirma também que o escrito literário precisa da cooperação do receptor em nível ainda mais significativa que as outras modalidades textuais, já que apresenta mais lacunas a serem atualizadas e preenchidas por quem o lê. Mantendo seu sentido em camadas de diferentes níveis, o texto é apenas *decifrado* à medida que o leitor identifica os elementos e imagens sugeridos.

O texto organiza-se a fim de constantemente revelar e omitir, escolhendo as facetas que deseja mostrar, a fim de demonstrar determinada perspectiva sobre algo (ISER, 1996). O leitor, então, precisa atuar para reconstruir o objeto sobre o qual se fala, combinando as diferentes formas de vê-lo. O material escrito, portanto, organiza e monitora a participação do leitor: ele decide, por meio dos vazios que deixa em sua constituição, em quais momentos o receptor deve atuar.

O autor encaminha seu trabalho para construir um leitor que será capaz de formular significações, postula Eco (1986). É preciso prever o leitor a quem se dirigir, a fim de propor elementos que possam ser atualizados. Quem cria o texto expõe uma *estratégia textual*, ao fazer escolhas ligadas ao destinatário que pretende. Eco elucida que a maneira como o escritor cria, portanto, é estreitamente conectada ao leitor para quem postula sua obra, definido no momento da produção.

Iser (1996) também defende a constituição do leitor no momento da criação, e chama de “leitor implícito” o destinatário a quem a obra se dirige. Ele é definido por

uma série de características delimitadas na construção do texto. Através de procedimentos textuais, tais como o trabalho com a linguagem, a complexidade das imagens e a temática, o leitor é demarcado. As características do leitor são calcadas na demanda de desenvolvimento cognitivo e de experiência de leitura e de mundo que são dele exigidas. O modo como o texto é organizado pode implicar a exigência de um receptor mais ou menos preparado – essa seleção é parte do texto, e é apreendida pelo leitor de acordo com o nível de intensidade com que a obra demonstra se dirigir ou falar com ele e conforme a sua capacidade de completar os vazios de sentido deixados pela produção.

Os vazios, ou lacunas, são a possibilidade de o leitor se inserir no texto. A experiência e as referências passam a ser parte do sentido da obra no momento em que o sujeito que lê completa como prefere aqueles espaços de sentido propostos. As lacunas e a organização dos vazios a serem preenchidos são fases da estratégia construída a partir do leitor hipotético, antecipada no momento da produção. O texto expressa determinados sentidos, sugere outros e oculta outros ainda mais profundos, e faz tudo isso a partir de uma ideia específica de receptor. As características que o leitor previsto tem – suas possíveis experiências, referências, seu repertório em geral – são consideradas na hora da criação. Assim, leitor implícito e obra são construídos juntos, um moldando o outro através de como são adiantados alguns possíveis caminhos de sentido.

A produção literária prevê o leitor ao evidenciar elementos que podem de fazer sentido para ele, dialogando com seu universo. O texto, então, convida-o a preencher os vazios e a construir sentidos, interagindo com as significações sugeridas. Corroborando Iser, Flávia Ramos explica: “Atendendo as necessidades da clientela a que o livro se destina, o interlocutor é convidado a participar do processo de construção de sentido, já que o esquema é apenas um esboço para a atuação do leitor” (p. 37, 2003).

Paz (1982) entende que texto e leitor são polos de uma mesma realidade, pois um cria ao escrever e o outro, ao ler. É inerente a todas as produções literárias que elas só existam com a participação do leitor; pois são apenas possibilidades, potencialidades que se concretizam por meio da leitura, que também é uma criação.

Para Paz, o texto, propondo enigmas de palavras, faz com que o leitor revele sentidos que já guardava dentro de si.

Paz também afirma que a peculiaridade da obra está em seu caráter de novidade, pois utiliza a linguagem diferente da conversação e do discurso diário, oferecendo uma resistência de sentido, que deve ser desvendado. A decifração é um tipo de reconstrução por parte do leitor, que revive o momento de escritura, ao re-atribuir sentidos às palavras. O leitor recria, mas não exatamente como o autor: a obra revela algo do leitor a ele mesmo, que se descobre, ao se re-edificar de acordo com o que vê no texto.

### 3.2 O leitor-criança no poema

Na poesia, o texto prevê o grau de atuação do leitor, na medida em que organiza seus componentes a fim de deixar mais ou menos vazios, exigindo diferentes competências. O leitor recria o texto poético quando é capaz de estabelecer uma ligação, compreendendo sua estética e suas imagens, recuperando sentidos e ampliando as possibilidades da obra. Formar vínculos com o objeto de leitura significa sentir-se capaz de preencher as lacunas e atualizar as significações propostas, recuperando a mensagem e ampliando suas possibilidades e, assim, apropriando-se do texto. A apropriação acontece quando o leitor sente liberdade para se movimentar na poesia, e contaminar o tecido escrito com aspectos de sua própria vida.

O poeta reconstrói o mundo a partir do que vê, seduzindo o leitor pelas palavras que usa para reorganizar as coisas (BACHELARD, 2006). A arte e, portanto, a poesia, afirma Pagni (2010) são exercícios responsáveis por sensibilizar o ser humano e provocar seu sentimento e a necessidade da alteridade, pois estimulam a imaginação. O poema faz com que o homem saia de si mesmo para vagar por outras realidades, colocando-se em papéis diversos, em um resgate permanente do outro. Manguel completa: "(...) texto e leitor se entrelaçam, criando novos níveis de significado, e, assim, toda vez que, ingerindo-o, fazemos o texto

entregar algo, simultaneamente, nasce sob ele outra coisa que ainda não apreendemos” (MANGUEL, 2010, p. 201).

Ao observar como o poema fala do mundo, o leitor envolve-se e passa a sentir o mundo falar com ele também. O texto poético ajuda o leitor a recuperar a disposição de ver as coisas como se fosse pela primeira vez. A poesia infantil causa tal efeito duplamente, pois é um gênero que se propõe a falar com alguém que, de fato, tem um olhar inédito para o mundo. Não obstante, o vínculo que desenvolve entre leitor e mundo é complexo: o poema está lidando com um tipo de destinatário em um período formador de personalidade, opiniões e interesses.

A poesia infantil, assim como a literatura infantil em geral, é uma expressão de como a infância é vista e tratada. A existência de uma literatura para a criança e de uma preocupação com ela, a respeito de sua qualidade e suas intenções, pressupõem um cuidado com os pequenos que pode ser considerado recente, tendo em torno de dois séculos (ARIÉS, 1981). As características do gênero poético e suas transformações ao longo do tempo indicam mudanças não somente na infância, mas também em como o adulto se comporta em relação à faixa etária. Zilberman explica:

O reconhecimento da importância do leitor-criança no sistema de circulação da literatura infantil configura a ótica a partir da qual se torna viável a abordagem dos textos. De um lado, permite um enfoque que leve em consideração o interesse da história para a criança, o que significa simultaneamente uma ruptura com os padrões adultos que motivaram seu aparecimento – vale dizer, propicia a emergência da qualidade literária, que se mostra a partir desta renúncia à transmissão de valores alinhados com a dominação da criança. De outro lado, representa igualmente a manutenção de um foco sociológico; todavia, este se particulariza na medida em que se volta à compreensão do papel desempenhado pelo consumidor do texto, e não mais pelo seu produtor, já que é da crescente influência deste que emerge a autonomia artística da obra (1986, p. 21).

Assim como articula Zilberman, as estratégias em que o texto é formulado e a importância que dá ao leitor são elementos que refletem o interesse na valorização da faixa etária infantil, pois se compreende a necessidade de participação da criança

na recepção do texto. Na medida em que a infância é compreendida e recebida pela sociedade, a poesia e a produção cultural em geral destinadas a ela passam a refletir seus interesses, ao mesmo tempo em que demonstram a preocupação do mundo adulto em representá-la de para que os pequenos se sintam aceitos e acolhidos. O leitor construído no poema, portanto, é o resultado da compreensão que se tem da infância e do entendimento da necessidade mirim de identificação com o universo apresentado na obra. Zilberman articula (1986):

O mundo fictício fala da circunstância infantil, de modo que emerge nele uma criança imaginária, com a qual a criança real – ou o indivíduo em qualquer faixa etária – pode se identificar. Este é, portanto, o leitor suposto no texto, que exhibe a concepção que a obra formula a respeito da infância e sua situação existencial e social (p. 21).

A criança a que se destina o texto, com o passar das décadas do século passado e com o início do terceiro milênio, continua sendo reinventada, passando por mudanças que são resultados de uma série de novos processos de organização do mundo, conforme comentado no capítulo 1. Como consequência, a maneira de tratá-la e de se dirigir ela também, aos poucos, assume novas possibilidades. À medida que a poesia infantil sofre mudanças, o modo de enxergar e de se dirigir ao receptor ganha mais nuances.

As obras poéticas para a infância são geralmente escritas pelo adulto; em menor número, são encontradas produções escritas por faixas etárias mais jovens<sup>6</sup>. Isso ocorre porque a produção poética exige domínio da língua escrita, vivência e reflexão, aprimoradas com a experiência de vida, que, na criança, podem ser limitados. A assimetria na produção da obra, causada pela escrita de um adulto direcionada a uma criança, gera a necessidade de que o poeta ajuste certas características de sua arte, para torná-la acessível ao público infantil, demonstrando respeito e preocupação em atender o sujeito nos anos iniciais.

---

<sup>6</sup> Atualmente, é possível encontrar produções escritas por crianças e adolescentes, principalmente no meio digital. Essas manifestações demonstram a forma como, cada vez mais, as faixas etárias têm suas fronteiras obscurecidas, o que permite que todas as idades sejam capazes de se expressar de maneira válida. Ainda assim, a grande parte da poesia para crianças e da literatura infantil em geral é escrita por adultos que, por sua vez, trabalham em um esforço de minimizar as distâncias ocasionadas pelas diferenças etárias.

Enquanto literatura produzida por uma faixa etária adulta (o que pode conferir certo afastamento natural entre o *eu* que fala na produção em relação ao *tu* criança a quem se dirige), a poesia infantil é obrigada a aderir a recursos que façam com que o texto se aproxime dos leitores, a fim de propor a identificação, reconhecimento e, por consequência, adesão, fruição e diálogo. Nesse sentido, a relação da poesia infantil com seu leitor movimenta-se em tom compensatória, em constantes tentativas de simetria, adequação e identificação (BORDINI, 1986).

Zilberman (1981), considerando ideias de Lipp, , salienta a diferença entre faixas etárias que caracteriza produtor e receptor na literatura infantil. A autora menciona que não se trata apenas de diferenças de idade, mas também de situações linguísticas, cognitivas e de *status* social divergentes. Para se comunicar com a infância, apregoa a autora, o produtor da mensagem deve conscientemente desejar transpor tais obstáculos pré-existentes, a fim de a caminhar em direção do receptor. Essa atitude caracteriza-se como uma espécie de adaptação, proposta pelo autor no intuito de acolher o leitor mirim.

Ao falar com a criança, o poema precisa construir uma imagem do destinatário que seja coerente com seus interesses, e que o agrade e deleite. Não se trata apenas de mostrar o mundo através do ângulo infantil, mas de apresentar temas e valores em nível acessível, que demonstre preocupação com seus pontos de vista. O texto, devido à assimetria adulto-criança, produtor e destinatário respectivamente, é um desafio ao propor o alinhamento dessas duas diferentes faixas etárias através do respeito às necessidades daquela cujo desenvolvimento é iminente: a criança. Skliar escreve:

Porque a mão deve partir assim que deixado o livro, deve retirar-se para poder deixar. Se permanece ali, se volta a ser uma mão que insiste, já o gesto se transforma em domínio, em desditosa persuasão. A mão que fica ao deixar não deixa, torna-se mesquinhez. (SKLIAR, 2010, p. 19).

Assim como a mão que oferece a leitura deve libertar-se para que o leitor se movimente no texto, como afirma Skliar, da mesma forma a mão que escreve o deve fazer. A poesia, portanto, deve se emancipar de sua produção e das circunstâncias em que foi escrita para poder fazer sentido fora delas. No caso da escrita do adulto

cujo alvo são os pequenos, o poema carregado de marcas pedagógicas e que tenta estimular o leitor fazendo uso da assimetria e, por isso, evidenciando a distância entre os dois, não dá liberdade à criança e, por isso, não se abre em sentido para ela. A mão que escreve deve se retrair e dar lugar às mãos que abraçarão o poema e o tornarão seu. A poesia infantil deve ser apropriada pela infância para que possa fazer sentido para ela.

Regina Zilberman (1986) afirma que o texto infantil reflete a visão que o homem tem da infância; ou seja, a poesia infantil carrega traços da visão e da interpretação que o adulto tem sobre o que são os anos iniciais. A existência de um destinatário infantil infere que, por mais que haja certa perspectiva adulta dentro do texto, o objetivo não é que ela prevaleça; ela deve ser diluída em relação aos pontos de vista da criança, a quem o texto se dirige e de quem se espera adesão.

As diferenças entre os dois polos do poema – o adulto e a criança – são, assim, mediadas e apaziguadas. Essa adequação acontece quando uma das partes envolvidas nessa comunicação, o adulto, ceder e se entregar a uma voz que oriente o poema de maneira a atender as necessidades infantis. Skliar afirma:

Um gesto, apenas um gesto: abrir um livro, ou seja, deixar o olhar, deixar esquecido o olhar, deixá-lo quase abandonado, ao redor de algo que não é seu e que, talvez, alguém lhe tenha dado. Dado a você, e é melhor não ver essa mão, que a mão não se mostre, que a mão desista de revelar-se como origem. Porém, que deixe mais ou menos perto, amorosamente, insistentemente, um livro, o gosto de dar a leitura, de dar a ler. (2010, p. 17).

O ato de iniciar uma criança à leitura, como pensa o autor, provém de um adulto, que apresenta o livro e estimula o pequeno leitor. Esse adulto, porém, não é o foco principal; ele deve evidenciar a história da própria criança com a obra. A criança leitora não existe sem as contrapartes mais velhas, mas é necessário que haja generosidade por parte do adulto, para que ele se oculte, em certos momentos, para que ela possa florescer. No ato da escrita, similarmente, o adulto é insubstituível, mas deve se retrair para dar voz à infância, que deve se ver na obra. Explica Skliar:



Alguém terá escrito e lido antes. Alguém é uma mão que escreveu, e outra mão te dará para ler para que os seus próprios braços realizem o gesto de abrir o livro, abrir à leitura, provocar uma fenda por onde passarão, como lentas conversas, palavras que não são suas, fios que não são seus, feridas que não são suas, mas que poderiam começar a sê-lo (2010., p.18).

Para que sejam, enfim, apropriadas pelo leitor, as palavras do poema devem falar com ele, mais do que falam do *eu* produtor do texto. A ‘fenda’ mencionada por Skliar é um canal para que passem as duas pontas da leitura, quem produziu o escrito e quem está a ler, evidenciando a pluralidade de ideias que flui entre elas.

Para Skliar, a leitura é um desconhecimento autêntico, alimentado pelas palavras que incitam a curiosidade. As palavras do poema não são as do leitor e, ainda assim, ele as lê querendo saber de si mesmo, procurando e encontrando seu *eu* e sua voz no que está escrito. O leitor é subtraído na medida em que aceita a urgência de saber de si encorajado por aquilo que não escreveu, e que não sabia que sabia ou que não sabia que gostaria de saber. Manguel corrobora essas ideias:

(...) o significado de um texto é ampliado pelas capacidades e desejos do leitor. Diante de um texto, o leitor pode transformar as palavras numa mensagem que decifra para ele alguma questão historicamente não relacionada ao próprio texto ou a seu autor. Essa transmigração de significado pode enriquecer ou empobrecer o texto; invariavelmente o impregna com as circunstâncias do leitor. Por meio da ignorância, fé, inteligência, trapaça, astúcia, iluminação, o leitor reescreve o texto com as mesmas palavras do original, mas sob um outro título, recriando-o, por assim dizer, no próprio ato de trazê-lo à existência (2010, p. 239).

A poesia, nessa perspectiva, pode gerar identificação e emoção cuja origem não é clara. O leitor se prende ao poema porque deseja saber mais; ao mesmo tempo, porém, não consegue identificar conscientemente porque aquele poema fala com ele como fala. Ele quer saber porque não sabe, mas, ao mesmo tempo, não sabe a razão porque precisa saber mais. Essa relação surge da identificação construída entre leitor e sentidos do poema. O leitor, uma vez adentrado na poesia, sai do mundo objetivo e mergulha em uma existência diáfana, guiada por seus próprios olhos e pelas palavras que pedem para ser lidas, e que o colocam como um destinatário constante e, por isso, obrigam-no à construção de significado.

Buber (2001) afirma que a comunicação entre produtor do discurso e receptor varia de acordo com a aproximação de ambos tanto em termos afetivos como em termos sociais. Sobre isso, postula Andersen:

A palavra é dirigida a um interlocutor. Ela é a função da pessoa desse interlocutor e variará se a pessoa pertencer ou não ao mesmo grupo social, se for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços mais ou menos estreitos. (...) a palavra é orientada em função de um interlocutor definido (ANDERSEN, 2006, p. 35).

As ideias de Andersen (2006) e Buber (2001) ajudam a entender a complexidade da comunicação entre texto e leitor existente na poesia infantil. Por um lado, observam-se ideias adultas em relação à criança; por outro, é possível também encontrar práticas utilizadas pelo texto para se posicionar de acordo com o que acredita ser a visão infantil das coisas e, então, alcançar aproximação com o leitor mirim. A visão que tem de seu destinatário aparece no poema velada ou diretamente. No caso da poesia infantil, a visão apresentada é relacionada às impressões que se tem da infância. Essas ideias, que demonstram a posição que se tem em relação à criança, a quem a mensagem é dirigida, são reconhecidas pelos pequenos que leem o texto, e que podem se reconhecer ou não nelas. É nessa ótica que a poesia infantil trabalha por meio da identificação entre as duas pontas da mensagem (quem a compõe e a quem se destina).

Prado Jr. (2010) vê a experiência de escrever para a criança e a relação com o leitor infantil como algo profundo, proveniente de um débito adulto com seu *eu* infantil perdido. Utilizando conceitos provenientes da psicanálise, Prado Jr. concebe a infância como uma fase de inserção em um mundo que não é seu; a criança é reconhecida pela maioria dos adultos pelo que ainda não é, por aquilo para o qual ainda não está preparada. A infância é vista como um *vir-a-ser*; é um ser humano em forma de promessa, que só poderá ser cumprida quando a criança sumir e em adulto florescer. O autor aponta que a infância:

(...) é o nome do enigma de se ter vindo ao mundo cedo demais, imprevisto (...). De ter sido originariamente exposto sem defesa, nu, abandonado aos outros (adultos), *antes* de poder dispor dos

meios de agir, de responder-lhes ou de resistir-lhes. De ter nascido dos outros e para os outros antes de nascer para nós mesmos. *Infância* nomeia esse desamparo original (...) (2010, p. 56).

A criança, afirma Prado Jr., vai se constituindo como sujeito à medida que conhece o mundo, adquire linguagem e passa a alimentar com conteúdo sua reflexão. Para se tornar homem, deve-se deixar de ser criança e, assim, a infância não se transforma; ela, em contrapartida, tende a desaparecer, para dar lugar à próxima fase da vida. Nesse viés, o adulto estaria em constante dívida com a infância, fase que teve que relativamente aniquilar para se desenvolver. A infância é o 'outro' e é o 'si mesmo' ao mesmo tempo; é uma parte do ser humano da qual ele tenta se desfazer para poder seguir adiante, ainda que jamais consiga apagá-la por completo. O resgate da infância, ou a reverberação de algo dessa fase da vida que ainda está na constituição do sujeito instiga um retorno a si mesmo, em um movimento de tentar combinar sua existência atual com a promessa que um dia foi. Prado Jr. esclarece:

Só a arte, a literatura e o pensamento podem, se não resgatar, pelo menos honrar essa *dívida* com relação à infância. Pois só com eles, se aventurando para lá dos limites do comunicável, podem tentar escutar e dar a forma a esse *resto* que, em cada um, permanece inexprimível, *in-fans*, e pede, entretanto, para ser posto em palavras, em sons, em imagens.

Se um trabalho é viável é porque o labor de *escrever* (encenar, narrar, pensar...) se guia finalmente por um acordo, uma 'afinação inconsciente' (Proust) com o *outro* do espírito: a sua infância imemorial e inesquecível, recurso e força da arte, da literatura, e do pensamento (2010, p. 56).

Assim como Prado Jr., Buber (2001) não posiciona a criança no exterior do sujeito, mas como parte constitutiva de seu ser e, por isso, integrante constante do *eu*. Para Buber (2001), a criança faz parte do *eu* de todos os homens: falar com a criança envolve a formação do próprio ser humano, e retoma aquilo que ele um dia foi, mas que, um pouco, ainda é. A criança é o primitivo do ser, sua parte integrante essencial. Para falar com a criança, o homem revisita a juventude que tem dentro de si a partir do seu *eu* mais antigo. O *tu* formulado pelo adulto, ao propor um diálogo com a criança, é um reflexo do si mesmo que escreve; essa voz evidencia o distanciamento da faixa etária inicial para, enfim, poder se comunicar de novo com

ela, em um movimento de ida ao mesmo tempo em que de volta à fase infantil. Na mesma linha teórica, Von Zuben (2001) complementa afirmando que a criança está ‘dentro’ do adulto; por isso e, somente assim, ele consegue falar com ela.

Buber esclarece: “Como o primitivo, a criança vive de um sonho a outro (para ela, grande parte da vigília é ainda um sonho) no clarão e no contra-clarão do encontro” (2001, p. 29). A criança, portanto, é um ser em formação, embora o homem crescido também o seja, porém, com menos evidência. O adulto volta à infância quando se tranquiliza em relação a sua própria formação e desenvolvimento. Quando não se considera, mesmo inconscientemente, tão imaturo e incipiente, o homem adulto é capaz de voltar à infância e retomar sua conversa com esse outro, a criança, que é ele mesmo. Defende Buber:

Enquanto o universo do *tu* se desdobra sobre minha cabeça, os ventos da causalidade prostram-se a meus calcanhares e o turbilhão da fatalidade se coagula.

Eu não experiencio o homem a quem digo *tu*. Eu entro em relação com ele no santuário da palavra-princípio. Somente quando saio, daí posso experienciá-lo novamente. A experiência é o distanciamento do *tu* (2001, p. 10).

Segundo Buber, “O *tu* se manifesta como aquele que, simultaneamente, exerce e recebe a ação, (...) ele é o princípio e o fim do evento da relação” (2001, p.34). Nesse caminho, a criança, na poesia que a ela se destina, é o ponto de partida e também o destinatário. Falar com a criança, ou seja, comunicar-se com o interlocutor mirim, é um dos pilares da construção da obra. Não é possível separar a criança a quem se destina da obra *per se*. Ela é parte do texto, assim como o *tu* é constitutivo e inseparável do discurso de qualquer *eu*. Para que o outro-criança se veja no discurso, é necessário que ele seja tratado como semelhante, é preciso que ele exale da voz do texto. Caso contrário, a criança é posicionada com um elemento não constitutivo, sem voz e sem presença. Nessa perspectiva, Buber (2001) afirma que o *tu* é simbólico e não pode ser objetivo, real. Ele representa o outro humano com quem se identifica, aquele pedaço de si que se vê no outro, e é salutar para promover a voz do leitor no diálogo. Manguel complementa: “(...) nós, leitores, como Narciso, gostamos de acreditar que o texto para o qual olhamos nos reflete” (2010, p.299).

Há, portanto, uma necessidade de proximidade do adulto com a criança para que haja a possibilidade de diálogo. Ainda assim, é importante que as duas pontas (produtor e destinatário) do poema não coincidam: deve haver certo distanciamento entre faixas etárias para que o diálogo poético se concretize. A assimetria mencionada por Bordini (1986), portanto, é importante: a criança e o adulto, presentes na poesia infantil, são inseparáveis, unidos pelo diálogo e pelo relacionamento que ambos têm com o mundo e um com o outro.

No desejo de se comunicar com o pequeno leitor, assim, a poesia viaja pela infância e alia-se à criança, construindo-se de maneira que respeite seus interesses. Held (1980) complementa esclarecendo que a faculdade que muitos escritores possuem de habilmente encantar e atrair a criança com seus textos vem de uma capacidade de não contaminação pela seriedade adulta e de uma curiosidade pueril pelas palavras, suas combinações e suas possibilidades; essa afirmação retoma as ideias de Buber, sobre a existência de uma forte ligação adulta com o seu passado infantil. Manguel ajuda a entender as minúcias do universo da escrita adulta para a infância quando esclarece: “(...) ao criar o papel do leitor, o escritor decreta também a morte do escritor; pois, para que um texto fique pronto, o escritor deve se retirar, deve deixar de existir. Enquanto o escritor está presente, o texto continua incompleto” (2010, p. 207). O produtor adulto do texto, então, tem que estar disposto a revelar-se para que a criança apareça em seus versos.

O leitor-criança é, portanto, considerado parte do poema desde sua construção: as características textuais que tratam de forma, linguagem e temas convergem para permitir à criança experimentar diferentes facetas da realidade, encorajando-a a buscar os significados por si mesma, utilizando suas próprias capacidades. A poesia faz sentido à criança, portanto, quando colabora para sua adaptação ao mundo e carrega de significação suas experiências. O poema propõe desafios ao pequeno leitor, na medida em que o faz oscilar entre o desconhecido e o conhecido, entre o real e a fantasia; ao mesmo tempo em que abre horizontes para o novo, ele revela algo do próprio leitor, que se reconhece. Bettelheim afirma que, para possibilitar essa relação com a criança, a produção deve valorizar a ótica infantil e:

(...) estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma ó vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 1980, p. 13).

Uma concepção de infância que não inferiorize a criança faz com que o texto se aproxime mais efetivamente do mundo infantil, elucida Zilberman (1986). Essa aproximação é um tipo de comprometimento com a infância e de valorização do leitor; em outras palavras, ao se aproximar do universo infantil, o poema demonstra desejar falar com a faixa etária, mostrar que se preocupa com suas expectativas e interesses, e que respeita suas ideias, que sabe serem diferentes das de outras fases da vida. Respeitar o mundo infantil e suas experiências, aceitando o fato de a criança possuir uma lógica de pensamento diferente do adulto, nesse contexto, é essencial na produção de literatura para a criança, afirma Pondé (1986). Essa preocupação molda os aspectos do poema para tornarem-no um expoente de identificação: as formas são construídas para dialogar com aquelas conhecidas pela criança; a linguagem admite o vocabulário infantil e a oralidade, demonstrando que entende as estratégias de expressão dessa fase; os temas e imagens se edificam relacionando-se interesses e pensamentos da infância.

Bettelheim afirma que o texto para a infância não pode ser paternalista ou subestimar o leitor. Deve, ao contrário, estimular sua imaginação e seus saberes. O autor explica: “Exatamente porque a vida é frequentemente desconcertante para a criança, ela precisa ainda mais ter a possibilidade de se entender neste mundo complexo com o qual deve aprender a lidar” (BETTELHEIM, 1980, p. 13). Bettelheim professa que, quando as produções não subestimam os pequenos, mas, por outro lado, valorizam seu conhecimento e sua vivência, acabam por agradar mais, pois: “a criança se sente entendida e apreciada bem no fundo de seus sentimentos, esperanças e ansiedades, sem que tudo isso tenha que ser puxado e investigado à luz austera de uma racionalidade que ainda está aquém dela” (Ibid., p. 27).

Em caminho semelhante, Held (1980) afirma que a literatura interessa ao ser humano, se o leva a reverberar algo sobre sua vida – interesses, preocupações,

experiências, problemas. O texto “instaura entre os seres e as coisas um modo de relação que ultrapassa a lógica adulta estrita, mas que vem ao encontro dos desejos da criança e os preenche” (Ibid., p. 44). O poema que demonstra conhecimento sobre a infância, na ótica de Held, entrelaça-se com a experiência infantil e ressoa por que é acolhido junto às vivências. Segundo Held, o texto deve “originar o que não era visível e nem existente, mas em que todos reconhecem, em maior ou menor prazo, o que *deveria* ser revelado” (Ibid., p. 30). Ramos (2003) também afirma que a literatura, mais especificamente a poesia, é uma tática para a criança se expressar e se entender no mundo adulto:

Na verdade, cada poesia tem suas regras próprias, sua lógica específica, principalmente, tratando-se de poesia infantil, em que é justamente o anticonvencional que atrai. A infração às regras e o aparente ilogismo trazem a sensação de se estar burlando o mundo: o leitor se realiza sentindo que pode transgredir o meio adulto e criar novas regras, fundindo real e imaginário (RAMOS, 2003, p. 41).

A aproximação com o leitor-criança, nessa perspectiva, está relacionada a certo emparelhamento de pensamento e respeito às ideias e atitudes típicas da infância. Escapando da lógica e da racionalidade adultas, a poesia infantil vem ao encontro do desejo de descobrimento da criança. Para impulsionar a aproximação do leitor mirim e propor seu comprometimento, o poema valoriza linguagens, pontos-de-vista, processos de expressão e assuntos do universo da criança, elevando os interesses e as vivências infantis à experiência de mundo válida.

Para Buber (2001), a palavra é dialógica e presentifica reciprocamente as vozes do texto; a alteridade é, assim, essencial para o diálogo com qualquer destinatário. A presença do outro, ou seja, da criança, no discurso do poema, surge da aceitação da alteridade, do reconhecimento de outrem como parceiro da relação. A infância contamina gratuitamente o poema, que a aceita em seu discurso, em sua palavra e, mais do que isso, na constituição de suas ideias. Vendo-se representada na obra, a criança se engaja em uma espécie de resposta ao comprometimento do próprio poema com ela mesma. Ramos propõe:

Dialogar com a poesia, nesse caso, é, de certa forma, aproximar-se das inquietações da criança e do adolescente. Assim como a recreação, a criatividade, a transgressão às normas, a necessidade de expressão, a musicalidade, o aparente o ilogismo e a associação de imagens são características da infância, também o são da poesia. A poesia constrói-se pelo ritmo e pela musicalidade, pela expressão criativa, pela transgressão de normas, pelo ilogismo e pela formação de imagens. São justamente essas características que encantam o público juvenil (...) (RAMOS, 2003, p. 40).

Nesse sentido, a maneira como o texto se posiciona em relação aos interesses infantis e ao mundo conhecido pelos pequenos tem a ver com o quanto ele quer se envolver com a criança a quem fala e se dedicar à alteridade – o movimento em direção ao leitor. O encontro bem sucedido entre poema e leitor passa pelo processo de identificação e reconhecimento um do outro, o que provoca uma espécie de magnetismo e torna inevitável a aproximação de ambos.

Andersen (2006) assinala que somente é possível ter consciência de si mesmo quando há o contraste em relação a uma segunda pessoa, um *tu*. Ao mesmo tempo, escreve a autora, mesmo quando há um posicionamento definido claramente em primeira pessoa, é implícita a ideia de um outro, a quem se fala. Andersen explica a relação que mantêm a voz que enuncia o texto e aquele a quem o texto é dirigido:

Essa relação é definida por diferentes parâmetros, tais como, o grau de intimidade, a natureza das relações hierárquicas e o contrato social que os une (...) nesse sentido, não se fala de um destinatário real, mas se fala daquilo que se acredita saber dele (2006, p. 44)

Isso posto, em relação à poesia infantil, recupera-se a ideia de que o poema deve demonstrar respeito ao mundo da criança e interesse por suas ideias e vivências. Esse conhecimento que a voz poética demonstra em relação à infância influencia na identificação ou não da criança e, conseqüentemente, no prazer e na fruição que os pequenos irão experimentar em relação a essa produção. As ideias que aparecem no texto demonstram conhecimento sobre aquele a quem se dirige a mensagem, como já foi comentado. Nesse caso, para a obra pressupor pensamentos e experiências da criança, ela deve, de fato, conhecê-la bem. A



aproximação do pequeno leitor com o poema, como resultado, ocorre em relação à criança que o eu-lírico constrói e com a qual a faixa etária pode se identificar ou não.

O conhecimento que o poema demonstra ter de seu destinatário faz parte das estratégias utilizadas para cativá-lo e obter sua adesão. Para representar a criança, o poema mimetiza seu universo e suas experiências, e se combina com seus interesses e demandas. A compreensão do mundo infantil pode aparecer na estrutura poética, que pode apelar a formas e sons consagrados na oralidade e com os quais a criança com frequência tem contato, ou para construções singulares, que agregam sentidos inusitados ao poema; na linguagem utilizada, que pode refletir aquela utilizada pelos pequenos, ou ainda, estando em seu nível de entendimento; na abordagem de temas e conteúdos, que pode vir ao encontro dos interesses infantis ou de sua experiência; ou ainda em imagens e sentidos referidos, que se relacionam com ideias, opiniões e sentimentos da idade. O leitor provável, assim, é previsto, e permanece como um guia para a construção textual; o texto, como produção criativa que é, move-se por várias passagens, sem perder os caminhos que o levam ao interlocutor e que o aproximam da obra.

A ligação com o leitor que o texto poético infantil se propõe a fazer e que, essencialmente, é a responsável pelo adjetivo *infantil*, pode ocorrer em diversos níveis, mobilizando elementos que ativam a visão da criança em vários níveis. O conteúdo, a forma, as referências são recursos utilizados para se aproximar do leitor que pretende atingir: a criança. As linhas com que que esses elementos se estruturam e se caracterizam, a fim de possibilitar o diálogo com o leitor, demonstram vários tipos de preocupação com a infância, e revela as estratégias de construção do poema infantil. A produção poética, portanto, reconhece o outro com quem fala e aprende sobre e com ele para poder atingi-lo; ele se torna o outro, pois, somente assim, desapegando-se de si e se movimentando em direção ao ser com quem fala, ele será eficiente em tocar o leitor e convertê-lo em direção ao texto.

O poema infantil constitui-se para atender às demandas do interlocutor e, para isso, leva em consideração a capacidade linguística e cognitiva da criança. O leitor, indica Ramos (2003), sente-se representado na obra através das estruturas apresentadas. Ele se vê na obra, mas, ao mesmo tempo, vê “algo mais”: alguma proposta que os versos podem fazer em relação a suas referências, conhecimentos e experiências. Ao antecipar o destinatário, o poema assume ideias do mundo do

leitor, comprometendo-se a fazer referências e a deixar brechas de sentido que possam ser, assim, completadas por ele.

As características poéticas que propõem uma aproximação com o leitor mirim abrangem forma, linguagem, temáticas e conteúdos, questões que são apontadas na análise das obras de Sérgio Capparelli no capítulo a seguir. Esses aspectos constroem a poesia infantil, a fim de envolvê-la com o universo da criança, através de uma série de procedimentos que constroem os textos voltados ao diálogo com essa faixa etária.

As questões formais da poesia infantil, no intuito de aproximar o pequeno leitor do texto, seguem com frequência o viés lúdico, evidenciando arranjos sonoros que se distanciam da lógica da linguagem cotidiana e se aproximam de como a criança se expressam nos anos iniciais. Essa abordagem preza por formas que, com frequência, se assemelham a construções da cultura oral, seja pela estrofação, métrica ou composição de rimas ou temas. O envolvimento com o folclore não agrega somente textos que reconstróem essas produções, tais como aqueles que recriam versos populares, mas também aqueles cujo cuidado com ritmo, rimas e versificação recupera como o discurso popular se compõe: com apelo à forma em detrimento do arranjo de sentidos. Essa abordagem se aproxima de como a criança se comporta em relação ao discurso, tomando-o, em muitos casos, como divertimento, fazendo experimentações e compondo formações inéditas com o intuito de explorar a língua e estendê-la ao prazer de suas brincadeiras.

A estrutura do texto, nesse viés, é uma das estratégias para construir o leitor-criança na poesia: ao se compor através do apelo formal evidente, o poema demonstra que conhece o gosto infantil pelo que é irreverente e lúdico, seus interesses em direção à criação e à materialização da palavra, e sua dificuldade em aceitar a linguagem em sua automatização cotidiana. A criação poética que preza pelo cuidado da forma, observando a presença de ritmo, rimas e sonoridade evidentes, que se apresentam na construção de estrofes e versos, remonta a uma necessidade infantil de materialização do discurso. Essa característica também revela uma organização a língua que foge do comum e, por isso, é divertido e interessante; esse tipo de apelo é do gosto da criança, a quem o caráter funcional do

discurso ainda não está claro e a quem a experimentação e a brincadeira verbal aprazem.

As escolhas linguísticas são também uma ferramenta da comunicação que demonstram a inclinação do poema em atingir o leitor infantil. A linguagem do discurso, ratifica Andersen (2006, p.15), sempre manifesta pontos de vista e posições sobre seu destinatário. No caso da poesia infantil, a linguagem é capaz de demonstrar a posição da voz que constrói o poema em relação à criança e o conhecimento que se tem das vicissitudes da infância. A técnica do eu poético para se dirigir ao leitor, o tom, o vocabulário, o tipo de linguagem que utiliza, então, possibilitam uma noção sobre as ideias do poema, e se o receptor-criança deve ou não compactuar com ele. A relação da poesia com o leitor-criança retoma essas questões, na medida em que demonstra proximidade com seus processos de expressão e seus processos de pensar a língua.

Nessa perspectiva, a poesia para a criança, em sua comunicação com o leitor infantil, leva em conta como essa fase se relaciona com o discurso, a fim de se aproximar tanto de sua expressão como de sua atitude de entendimento do mundo. O poema que fala com os pequenos demonstra consciência ao mesmo tempo de como eles interagem com a língua e da necessidade de que esse relacionamento seja alimentado com novas experiências. O cuidado com os procedimentos de expressão da criança faz parte dos procedimentos de que o poema se vale para evidenciar seus objetivos de comunicação com a infância; ao demonstrar compreensão, entendimento e apreciação das características que moldam essa interação com a língua, o poema revela afetividade e interesse em relação a essa faixa etária, e propõe a identificação.

A abordagem de temas e conteúdos também são aspectos fundamentais para que o poema promova uma ligação com o leitor infantil. A abordagem dos temas e o tratamento dado aos conteúdos imagéticos são responsáveis pela construção das referências à infância dentro do poema e por propor a identificação com a criança leitora através de sentidos que possam lhe reverberar. Ramos (2003) propõe que os vazios deixados nas produções poéticas infantis, e que devem ser preenchidos com o repertório do leitor, convidando-o a ser parte da construção de sentido, são uma maneira de diminuir a distância entre produtor do texto (adulto) e destinatário

(criança). Isso porque, ao prever lacunas que o pequeno leitor poderá preencher com suas próprias referências, o poema exige a participação da criança em uma leitura em que deve atuar como coautora e coprodutora de sentidos.

A escolha dos sentidos explícitos e implícitos, expressos e sugeridos, revelados e ocultos perpassa a preocupação com a representação do universo infantil e o comprometimento com conteúdos que possam ser significativos à criança, apesar de sua pouca experiência de vida. Considerar seu repertório e sua compreensão peculiar do mundo é uma tática de presentificar o leitor mirim dentro do texto, de antecipá-lo e de convidá-lo a ser ativo na construção de sentido. A partir do diálogo entre o leitor – com suas referências e vivências – e o poema – com suas imagens e formas –, outros elementos emergem: os sentidos, que são resultado da combinação entre significações propostas pelo texto e aquelas propostas pelo leitor.

A preocupação com abordagens de temas e conteúdos que sejam parte do mundo infantil, de seus interesses e suas curiosidades, aproxima o poema do pequeno leitor. Considerar o repertório peculiar da criança se torna necessário, uma vez que sua experiência ainda perpassa questões muito específicas, relativas à realidade infantil da brincadeira, do espaço doméstico, da escola e do relacionamento com família e amigos. O ambiente do crescimento e da formação e todos os assuntos ligados a ele relacionam-se às vivências infantis mais comuns e, assim, compõem uma grande parcela dos conhecimentos mirins. Os interesses, as curiosidades e os sentimentos que envolvem esse universo são possibilidades de sentidos que promovem a identificação e demonstram compreensão e afetividade em relação às minúcias da infância.

Assim como a abordagem de temas e conteúdos pertinentes a essa faixa etária promove identificação, a compreensão das necessidades infantis de ficção e fantasia em seu entendimento do mundo (como já apontado por Bettelheim, 1980) torna-se um meio de convidar a criança à participação na produção de significados do poema. A expansão de sentidos dos conteúdos poéticos, nesse contexto, conta com a criatividade e o apelo à imaginação infantil, que se misturam com a realidade, e são grandes auxílios na compreensão que a criança tem do mundo. O entendimento dessa característica peculiar da fase infantil é um procedimento para o poema expandir seus sentidos, demonstrando interesse em compactuar com a

criança em seu mundo imaginário e estimular sua prática característica de conhecer e interagir.

O poema infantil organiza-se de modo a refletir interesses, comportamentos e processos de expressão da criança, e é construído por meio dos recursos do texto, que se inclinam na direção do leitor. O tratamento que prevalece na composição da forma, na edificação da linguagem, na abordagem de temas e no arranjo de imagens aponta para os caminhos que o poema quer seguir, dispondo-se a falar com a criança. O reconhecimento dos elementos que fazem parte do universo infantil aparece, portanto, na edificação dos versos, que, utilizando recursos recorrentes do escopo de experiências e de conhecimento infantil, remontam à infância em suas características fundamentais. O apelo à fase infantil, nesse ponto de vista, recai sobre o tratamento dado aos principais aspectos que fazem o poema, presentificando expressão, percepção e pensamento do destinatário com quem se compromete.

Assumindo os interesses da criança e demonstrando isso através de como se dirige a ela e como a representa ou apresenta, o poema propõe a adesão infantil quando demonstra estar interessado em sua visão do mundo. Dirigindo-se à criança, direta ou indiretamente, o poema se compromete a pactuar com o destinatário, e a propor que ele faça o mesmo com o texto. Por conseguinte, a poesia infantil não remonta sua assimetria natural cada vez que fala com seu leitor, mas reitera uma vontade de harmonizar a criança e o adulto, criando um mundo em que a faixa etária não impera e em que a opressão aos pequenos dá lugar à integração de posicionamentos nas diferentes fases de desenvolvimento humano.

Os mecanismos com que a poesia infantil se constrói e se associa o leitor soma novas características, à medida que a faixa etária adquire nuances específicas. A posição do destinatário infantil e sua constituição dentro do poema são relacionados às particularidades que compõem a infância, que, por sua vez, em fluidos contornos se delinea. Os elementos que fazem parte do mundo infantil, e que são responsáveis por como esse indivíduo é visto e abordado, como observado nas seções anteriores, mudam ao longo das décadas. O tratamento que a criança recebe no poema, os predicados que a edificam e as intenções que se demonstram em falar com ela, logo, insurge por novos rumos. O caminho que o poema traça em

direção à infância é, assim, edificado a partir do caráter que a infância assume; a poesia, na convergência de recursos que agrega, erige-se voltada para o leitor, e de diversas formas demonstra seu comprometimento com ele, nunca se esquecendo dos matizes próprios que a infância de seu tempo apresenta.

## 4 A OBRA POÉTICA DE SÉRGIO CAPPARELLI

A poesia de Sérgio Capparelli estende-se por três décadas, e ao longos dos anos vai se compondo peculiar. Ao longo de sua obra, o autor recorre a novas técnicas para criar a partir de elementos diversos, que se engendram nos poemas com o intuito de falar com leitor-criança. Os textos apresentam características que ora os diferem, ora os aproximam, tornando cada momento de sua criação uma etapa específica. Nesse sentido, uma análise que considere cada período de sua produção poética é o guia para o estudo da obra do autor.

### 4.1 Sergio Capparelli

Sérgio Capparelli nasce em 1947 na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais. Na década de 1970, estabelece residência em Porto Alegre, onde passa a estudar Jornalismo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ao final da década de setenta, publica seu primeiro livro infanto-juvenil, a narrativa *Os meninos da rua da praia* e, com ela, ganha destaque no cenário literário brasileiro. O poeta dedica-se exclusivamente à prosa até o início dos oitenta, e inicia sua vasta produção poética com *Boi da cara preta* em 1983. Ao longo dos anos, o autor dedica-se não somente à literatura infantil e juvenil, mas também a estudos sobre jornalismo, sociologia e comunicação de massa, ganhando reconhecimento nessas áreas<sup>7</sup>. Sua carreira como poeta consolida-se no decorrer da década de oitenta, uma vez que é prestigiado com diversos prêmios literários, entre eles o Selo de Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil em várias ocasiões. Sua trajetória na poesia infantil aufere novos trabalhos, que em pouco tempo tornam-se conhecidos e ganham notoriedade. Nessa época, o autor lança vários livros pelas editoras Kuarup e L&PM; republicados diversas vezes, eles contribuem para o reconhecimento de sua obra poética.

---

<sup>7</sup> As informações sobre Sérgio Capparelli que se encontram no subcapítulo 4.1 foram retiradas dos livros e das páginas do autor. Trata-se de dados obtidos em orelhas e contracapas das obras, além de referências feitas pelo próprio poeta, e depoimentos e comentários obtidos em seus sites.

Na década de noventa, o poeta mineiro já é um autor muito conhecido no cenário literário. Sua produção para a criança é representada por um grande número de livros, lançados ao longo dos anos. Nesse período, vários poetas surgem, elevando ainda mais a importância da poesia infantil brasileira, e demonstrando o crescente interesse das editoras em relação a esse tipo de texto. Capparelli, por sua vez, continua a ser reconhecido com diversos prêmios e sua poesia torna-se cada vez mais autoral e original, galgando um espaço crescente no gênero poético do país.

A década que inicia o século XXI marca a incursão do poeta no suporte virtual. O autor decide lançar vários poemas ainda não publicados em dois sites ([www.capparelli.com.br](http://www.capparelli.com.br) e [www.ciberpoesia.com.br](http://www.ciberpoesia.com.br)) e, para isso, une-se à ilustradora e professora Ana Cláudia Gruszynski, com quem cria textos com recursos sonoros e animações. Os poemas criados com a autora também são lançados no livro *Poesia visual*, destinado ao público jovem. Além da dedicação aos novos suportes, o autor publica vários volumes, que, assim como nas fases anteriores, são reconhecidos pela crítica nacional. Ao final da primeira década de 2000, Capparelli tem publicados cerca de onze livros de poesia infantil, quatro livros de poesia para o público juvenil, uma compilação de poemas já editados, além de várias obras do gênero narrativo e algumas dezenas de textos postados apenas no meio digital.

A vasta obra poética que Sérgio Capparelli dedica à infância traça um caminho que percorre trinta anos de reconhecimento e prestígio no meio literário. Ao longo de sua trajetória, o autor tem sido visto como um grande expoente do gênero poético, produzindo obras de considerada qualidade e demonstrando disposição em produzir textos que entendam o pequeno leitor. Os trabalhos do poeta desenvolvem-se em fases que revelam diferentes processos para se fazer poesia, moldando-se através de recursos que são aproveitados em disposições diversas. Os expedientes como a poesia do autor apresenta ao longo dos anos evidenciam as mudanças pelas quais passou sua obra, formando-se de acordo com uma série de contextos que também de modificaram.

A criança, público-alvo de sua produção, acompanhando tendências de sua realidade, que está em constante modificação em aspectos tais como o núcleo familiar e a produção cultural, destacados no primeiro capítulo, também ganha novas



nuances; na mesma medida, altera-se a maneira como ela é vista e tratada. A poesia para esse destinatário, então, perpassando os trinta anos em que tem sido produzida e publicada, apresenta características que são responsáveis pela sua constância em termos de aceitação do público leitor e manutenção da qualidade estética. Esses predicados estruturam os versos, e atribuem a eles um diferencial que parece ser o responsável pela estabilidade com que sua literatura tem sido recebida pela criança ao longo de todas as fases em que é publicada.

Sérgio Capparelli é um autor representativo da produção infantil nacional, e observar como a sua poesia se desenvolveu nas últimas décadas, conduzida pelo estilo criativo do autor, é essencial para se entender melhor sua obra. É relevante ater-se à sua poesia com o intuito de se estudar a como os escritos se mantiveram estética e artisticamente pertinentes, incorporando as reviravoltas literárias e reinventando-se a cada década, defendendo em vieses diferentes a figura do leitor-criança.

#### 4.2 A poesia infantil de Sérgio Capparelli.

A análise da poesia de Sérgio Capparelli é conduzida de acordo com o ano de publicação das obras. Três grandes grupos são formados, compreendendo as décadas de oitenta, noventa e anos 2000, períodos em que o escritor publica seus livros de poesia infantil. Salienta-se que algumas publicações dessas décadas que não se enquadram no gênero poesia infantil foram excluídos da análise. Trata-se de obras cujo público compreende pré-adolescentes e jovens, constituindo-se como poesia juvenil; é o caso de *Restos de Arco-íris* (1985), *33 ciberpoemas e uma fábula virtual* (1996) e *Duelo do Batman contra a MTV* (2004). A lista completa de livros de poesia para crianças e jovens de Sérgio Capparelli encontra-se no Apêndice 1, ao final do trabalho.

Essas publicações apresentam temática e características formais voltadas para a faixa etária adolescente, e se diferenciam das demais obras, destinadas à criança. Caso se decidisse pelo estudo dessas produções, far-se-ia necessária teoria que abrangesse o texto para jovens, além de uma pesquisa focada nessa

faixa etária. Esta tese, por sua vez, utiliza textos infantis, teoria sobre a criança e, especificamente, sobre a poesia para esse público. Não acreditando ser possível o aproveitamento das teorias sobre a criança e sua literatura na apreciação da poesia para jovens, decide-se pela ênfase apenas naqueles textos cujo alvo fosse o leitor mirim.

Outra obra que não faz parte do *corpus* é a coletânea *111 poemas para crianças* (L&PM), de 2003, que reúne uma série de poemas do autor publicados ao longo de sua carreira. Opta-se por não incluir esse livro por se tratar de uma antologia, contendo textos em sua grande maioria já publicados em edições passadas. As obras selecionadas para análise, então, compreendem somente textos para o público infantil publicados em livros inéditos.

Para fins de análise dos trabalhos poéticos de Capparelli, eles foram organizados de acordo com o período de publicação, a fim de se possibilitar a aproximação e o cotejo entre as obras. Os textos são divididos em grupos que representam as décadas de oitenta, noventa e 2000, períodos em que o autor produz seus escritos; a análise é realizada a partir de cada grupo de livros, como se mostra a seguir:

Década de 80:

- Boi da cara preta (1983).
- A jiboia Gabriela. (1984).
- Come-vento. (1987).
- Tigres no quintal (1989).

Década de 90:

- A conquista da liberdade segundo os pássaros (1991).
- O velho que trazia a noite (1994).
- A árvore que dava sorvete (1999).

Década de 2000 - 2010

- Um elefante no nariz (2000).
- Minha sombra (2001).
- Poesia de bicicleta (2009).

- A lua dentro do coco (2010).

O estudo das obras considera elementos salientados nos capítulos anteriores, e abrange arranjo sonoro, ritmo, linguagem, imagens e abordagem temática de assuntos e tópicos em sua relação com o leitor-criança. Os poemas de cada década são analisados em conjunto, e a incidência de elementos e propriedades é salientada através de exemplos. Logo, as características são estudadas de acordo com sua ocorrência, havendo destaque para recursos recorrentes; os atributos mais marcantes das obras são demonstrados através de exemplos.

#### 4.2.1 A poesia de Sérgio Capparelli na década de oitenta

Nesta seção, são analisados os livros de poesia infantil que Sérgio Capparelli publica na década de oitenta: *Boi da cara preta*, de 1983, *A jiboia Gabriel*, de 1984, *Come-vento*, de 1987, da editora L&PM e *Tigres no quintal*, de 1989, da editora Kuarup. Esses quatro trabalhos são as primeiras incursões de Sérgio Capparelli pela poesia infantil, e consolidam a trajetória do autor nesse gênero.

O primeiro livro de poesia infantil de Capparelli, *Boi da cara preta*, de 1983, abre a série de publicações infantis do autor. Trata-se de versos marcados por um frequente uso de referências à cultura oral, presente principalmente nas formas consagradas pelos textos, construídos em redondilha maior e menor e em quadras ou dísticos, em sua maioria. As temáticas cercam animais e brincadeiras com as palavras e o recurso ao humor é muito frequente, evidenciando uma abordagem lúdica.

*A jiboia Gabriela*, segundo livro do autor, tem características muito parecidas com as de *Boi da cara preta*, revelando uma temática essencialmente lúdica. Ainda assim, já oferece alguns poemas de tons líricos<sup>1</sup> e nuances contemplativas, o que não aparece com frequência no livro anterior. Os versos apelam para a sonoridade do folclore, através da estrutura e da repetição de sons; já se abrem, porém, para novas abordagens, como o verso livre e o tom narrativo e pouco rimado.

*Come-vento* é a terceira obra do autor e, assim como as outras, abarca temáticas lúdicas, representadas por tópicos sobre animais e natureza. Apresenta, porém, alguns poemas bem curtos, inclusive em formato de anúncio de jornal e adivinha, não comuns nas publicações anteriores. O apelo à forma tradicional da quadra também é menor e os versos são encontrados em diversos tipos de estrofes.

*Tigres no quintal* é o quarto livro a ser analisado e pode ser considerado aquele que mais se diferencia no rol de trabalhos da década de oitenta. Ao contrário das outras publicações, é um livro longo e com poucas ilustrações. É dividido em capítulos, o que não ocorreu em nenhuma das obras anteriores, e tem cada seção atrelada a uma letra do alfabeto, lembrando uma configuração de cartilha. Essa obra também revela outra particularidade: além dos poemas de Capparelli, há textos de autores brasileiros e estrangeiros, sempre apresentados na segunda página de cada capítulo e, em certos casos, relacionando-se com os demais poemas da seção. *Tigres no quintal* mantém-se relacionado às mesma temática da brincadeira dos livros anteriores, mas apresenta estruturas variadas de estrofes, inclusive o verso livre. Nesse livro, a relação do autor com o folclore parece diminuir, embora ainda seja marcante. Há grande incidência de quadras, mas também de estrofes únicas e de poemas com versificação variada.

Os quatro livros, embora tenham algumas diferenças entre si, tem muitas características em comum, principalmente aquelas relacionadas ao apelo à sonoridade e ao humor, ao cuidado com a forma, ao ritmo e às temáticas de cunho essencialmente lúdico. Essas ocorrências, que caracterizam a obra da década de oitenta, são analisadas a seguir.

Os poemas dos livros de Capparelli da década de oitenta possuem certa estabilidade em vários aspectos formais. Os elementos que mais se destacam envolvem o trabalho sonoro, a versificação e o ritmo. Nas publicações dessa época, a construção em quadra é muito frequente. Muitos poemas são edificados em estrofes de quatro versos e a maioria deles segue esquema de rimas alternadas no segundo e no quarto verso. Essa regularidade na arquitetura das estrofes não é por acaso: ela remete a formas específicas consagradas pela cultura oral e que estão presentes em muitas das produções populares brasileiras e portuguesas (GOLDSTEIN, 2003). A organização dos poemas em quadras e o esquema de rimas

A / B / C / B ou A / B / A / B aparece em diversos poemas, tanto nos mais longos, quanto nos mais curtos e, em certos casos, constrói uma estrofe única. Os casos a seguir exemplificam as construções em quadra muito frequentes na poesia dessa época:

O buraco do tatu

O tatu cava um buraco  
à procura de uma lebre,  
quando sai pra se coçar,  
já está em Porto Alegre.

O tatu cava um buraco,  
e fura a terra com gana,  
quando sai pra respirar  
já está em Copacabana.

O tatu cava um buraco  
e retira a terra aos montes,  
quando sai pra beber água  
já está em Belo Horizonte.

O tatu cava um buraco,  
dia e noite, noite e dia,  
quando sai pra descansar,  
já está lá na Bahia.

O tatu cava um buraco,  
tira terra, muita terra,  
quando sai por falta de ar,  
já está na Inglaterra.

O tatu cava um buraco  
e some dentro do chão,  
quando sai pra respirar,  
já está lá no Japão.

O tatu cava um buraco  
com as garras muito fortes,  
quando quer se refrescar  
já está no Polo Norte.

O tatu cava um buraco  
um buraco muito fundo,  
quando sai pra descansar  
já está no fim do mundo.

O tatu cava um buraco  
perde o fôlego, geme, sua,  
quando quer voltar atrás,  
leva um susto, está na Lua.  
*(Boi da cara preta)*

O poema “O buraco do tatu” possui nove quadras, todas com esquema de rimas na segunda e quarta linhas. Todos os versos são construídos em redondilha maior, ou seja, sete sílabas poéticas, forma considerada a mais simples metricamente em língua portuguesa, segundo Goldstein (2003). Essas duas características, a quadra e a redondilha maior, são marcantes e constroem um poema que está atrelado à cultura popular e às canções folclóricas (Ibid.), o que também aparece no texto a seguir:

Serafim na aula de bordado

O gato Serafim  
foi pra aula de bordado  
pra bordar um belo manto  
feito de céu estrelado.

Riscou no manto uma lua  
a via láctea, um cometa  
e bordou em cores vivas  
satélites e planetas

Debaixo do belo manto  
ferrou no sono, cansado  
e ao acordar descobriu  
um sonâmbulo sol dourado.  
(*A jiboia Gabriela*)

Assim como o texto anterior, nas quadras de “Serafim na aula de bordado”, predomina a redondilha maior e a rima em verso par, sugerindo um modelo poético muito utilizado em língua portuguesa. A relação com nuances folclóricas, portanto, embala muitos dos poemas, conectando-os a formas consagradas pela repetição oral de gerações, e que fazem parte do repertório afetivo da criança (MELO, 1985). Há também casos de quadras que não seguem uma regularidade de sílabas poéticas. São poemas organizados em quartetos, mas cujos versos variam entre longos e curtos e, em certos casos, com rimas menos frequentes, como no texto a seguir:

As meninas de antigamente

Vivo dentro de um relógio  
da estação  
primavera, outono, inverno  
e verão.

Danço sempre sozinha  
de hora em hora  
pedindo que alguém  
me leve embora.

No espelho deslizo  
na face plana  
e ergo meus braços  
de porcelana.

Vem caindo a noite  
avisto a rua  
deserta e silenciosa  
banhada em lua.

Só um bêbado triste  
nunca parte.  
Ele me estende os braços.  
O relógio bate.  
(*A jiboia Gabriela*)

Esse poema apresenta, como os anteriores, uma estrutura formal em quartetos; a versificação, porém, difere entre as linhas, havendo versos com número de sílabas diverso. Tal estrutura equilibra os versos em caminhos variados, e não os atrela à expressão folclórica com tanta proximidade como os dois textos precedentes. Essa organização, que aproveita parcialmente as formas da cultura popular, indica caminhos que os textos se inclinam a percorrer, ora contendo a manifestação folclórica, ora guiando-se originalmente.

O construção em quarteto, portanto, embora com variantes, aparece em grande parte das produções poéticas da primeira fase de Capparelli. A variação nos tipos de poemas com essa estrofação ocorre na extensão dos versos e na sua organização, que, em certos casos não se apegam às tradicionais sete sílabas que costumam acompanhar a quadra. A presença da quadra em redondilha maior (emprestado da cultura oral em língua portuguesa) e da quadra em estruturas variadas infere referências ao folclore ao mesmo tempo em que sugere uma tendência à experimentação que parte de características já familiares. Assim, os textos se organizam de maneira original, porém, ainda fazendo uso de formas consagradas.

Outra característica relacionada a construções da cultura não letrada são os dísticos (MELO, 1985), muitas vezes rimados, também presentes em grande número

dos poemas dessa fase. São poemas construídos por estrofes de dois versos que complementam um o outro e, por vezes, rimam entre si, compondo uma unidade. Em alguns casos, os versos não seguem um padrão regular de silabação poética, embora com pouca frequência ultrapassem sete ou oito sílabas, na maioria das vezes sendo curtos.

Cavalo a galope

Um cavalo marinho  
com o meu carinho.

Um estrela cadente  
com o meu presente.

Um pedaço de queijo  
com o meu beijo

Um martim-pescador  
com o meu amor.

- Para mandar um abraço,  
como é que eu faço?

- Num cavalo a galope,  
clap clop clap clop clap clop.  
(*Tigres no quintal*)

O poema citado apresenta uma série de dísticos que brincam com o som das palavras, valorizando mais o significante do que o significado. Os versos edificam pares que se complementam, tanto em sentido como em sonoridade. O dístico mantém os versos conectados, e a rima entre eles remete a construções da cultura oral, como algumas parlendas (MELO, 1985), em que uma frase é quebrada ao meio, formando dois versos que são falados com uma pequena interrupção, gerando uma sonoridade atraente e certo suspense.

Similarmente às quadras, os dísticos também têm momentos de regularidade na extensão, como no exemplo anterior, e exemplos em que a estrofe é construída por versos de extensão variada e, em certos casos, sem rimas. Trata-se de uma reconstrução do formato do dístico que, assim como a quadra, proveniente do folclore, é reinventado pelo autor e traz novas facetas ao poema. Observa-se o exemplo:



A água do moinho

Manhã. A estrada sobe  
o caminho de Monte Belo.

Segura o fôlego nas curvas  
com medo do precipício

Lá no alto, bem no alto,  
chega a uma casa de pedra

Árvores de um verde claro  
gostoso de se olhar.

A estrada sai da estrada  
até o velho moinho.

e contente mata a sede,  
água na concha das mãos.  
(*Tigres no quintal*)

Em “A água do moinho”, os dísticos não possuem rimas e tampouco regularidade métrica. São versos em dupla, que mimetizam a descrição gradual da paisagem e que revelam aos poucos as imagens, como que simulando o movimento do olhar. Os dísticos de “A água do moinho” são irregulares e, embora sonoros, destoam do apelo dos poemas analisados anteriormente. A reinvenção do dístico, materializado por estratégias diversas, e afastado da regularidade de rima do folclore, aparece em vários textos dessa época.

Nesse período, além da predominância de dísticos e quadras, há poemas organizados em tercetos, quintetos ou estrofes maiores combinadas ou, ainda, compostos em estrofes únicas. Há também uma série de poemas que seguem uma estrutura irregular, com silabação variada e estrofação livre. Esses poemas são em menor número em relação àqueles com quantidade de versos regular. Os poemas que não seguem uma organização das estrofes são poucos e, geralmente, são aqueles com uma estrutura narrativa, na qual o apelo às imagens e aos sentidos é equilibrado em relação ao significante. Segue um exemplo:

A jiboia Gabriela

Às dez horas em ponto  
do dia três de fevereiro  
de mil novecentos e tantos  
a jiboia Gabriela

viu um bonito bezerro  
 numa aleia de azaleia  
 e o engoliu inteiro.

Às quatro do mesmo dia  
 disse à amiga lombriga:

- Ai, que grande dor de barriga!

Às cinco baixou hospital  
 não podendo mais de dor.

- Me salva, doutor,  
 Me salva!

- O que é que você tem?

- Acho que estou bem mal.

Disse ela e desmaiou.

Veio a serpente enfermeira  
 salivando veneno azul.

- Se pelo menos soubesse  
 o que você engoliu!

- Me salva, serpente,  
 me salva!

(...).

(*A jiboia Gabriela*)

O poema referido é um exemplo de estrofação irregular, métrica livre e rimas menos numerosas, que aproximam o poema da prosa, aspecto reforçado pela presença de narrações, diálogos e informações locais e temporais. Nesse poema, conta-se um episódio da vida de Gabriela, com os desdobramentos e reações que o evento gerou. A cada estrofe, descrições e diálogos são oferecidos e conduzem os versos de maneiras diferentes, evidenciando a confusão de acontecimentos em que a jiboia participou. A forma livre, então, vai ao encontro da narrativa de cunho lúdico proposta pelo poema e reforça o relato irreverente, causando um efeito cômico e divertido. Poemas com essa estrutura de verso livre e irregularidade métrica e sonora aparecem na obra de Capparelli da década de oitenta em número limitado.

O ritmo dos poemas de Capparelli nesse período é marcante, e acompanha a sonoridade das palavras, a métrica e estrofação regulares. O ritmo dos poemas é influenciado pela extensão e organização das estrofes e dos versos, e por isso, varia

de acordo com a construção do texto. Como já se observou anteriormente, os poemas de Capparelli endossam formas de referência oral e, com frequência, elegem a quadra ou o dístico como estrutura. Nos poemas de edificação mais estável, marcados pela rima regular e por certa regularidade de sílabas poéticas, o ritmo mostra-se mais acelerado e dinâmico. Os poemas com essas características tem uma cadência divertida e, assim, previsível a partir da estabilidade das formas. É o caso de “Galo aluado”:

O galo aluado

O galo aluado  
subiu no telhado,  
sentiu-se tão só,  
cocorissó, cocorissó!

O galo aluado  
subiu no telhado  
e chamou pelo sol,  
cocorissol, cocorissol.

O galo aluado  
subiu no telhado  
e exclamou para o cão:  
Cocoricão! Cocoricão!

O galo aluado  
subiu no telhado  
e saudou a lua,  
cocorilua, cocorilua.

O galo aluado  
cochilou no telhado  
e ouviu assustado,  
cocorigalo, cocorigalo.

Eram o caracol,  
cão, lua e sol  
que acudiam  
ao triste chamado  
do galo aluado.  
(*Boi da cara preta*)

Esse poema possui um ritmo equilibrado e dinâmico em toda a sua extensão. A composição em quadra e as rimas frequentes mantêm o ritmo constante até o desfecho, que tem cinco versos e esquema de rimas diferentes e, por isso, causa uma mudança de ritmo e um final inesperado no poema. O ritmo, portanto, segue

equilibrado até a quebra de padrão, que ocorre justamente para o desfecho lúdico do texto.

O ritmo dinâmico, que acompanha as formas estáveis, aparece na maioria dos poemas de Capparelli da década de oitenta. Grande parte dos textos tem versos curtos a médios, e são poucas as construções com mais de oito sílabas poéticas. Além disso, o ritmo cadenciado das construções é impulsionado principalmente pelas formas apropriadas da cultura oral presentes nos textos. Os poemas ligam-se às manifestações folclóricas com as quais já se está familiarizado, e trabalham sons e sentidos a partir delas. A utilização de formas consagradas do folclore infere o pré-conhecimento em relação ao poema e, então, valoriza sua experiência (COELHO, 1982). Já conhecendo as estruturas, o ritmo adquire fluência e sua musicalidade conversa diretamente com o repertório popular da criança. O poema a seguir possui ritmo e musicalidade que remetem a parlendas e cantigas de roda, construído a partir de esquemas de estrofação e rima característicos, apoiados em versos curtos:

Lua no quintal

O que fazes  
luazinha  
no quintal  
da minha casa?

Eu espero  
um cavalinho  
ele voa  
sem ter asa.

E pra que  
um cavalinho  
e por que  
a essa hora?

Ele voa  
galopando  
a caminho  
da escola.  
(*Tigres no quintal*)

O ritmo fluido e acelerado também aparece no poema a seguir:

A dança do tatu-bola

O tatu-bola  
lá de Bajé  
aprende chula  
batendo os pés.

O vento frio  
ringindo os dentes  
e o tatu-bola  
no seu batente.

Vem vindo a noite,  
abraça o pampa  
sobre o tablado  
o tatu dança.

Raios no céu  
fazem comício  
e o tatu-bola  
no seu ofício.

Tacos de botas  
contra a madeira  
tacos de bota,  
a vida inteira.  
(*Come-vento*)

Ambos são marcados por um ritmo constante, que perpassa em um processo muito semelhante todas as estrofes. A estrutura formal dos poemas e a construção das rimas e das combinações sonoras organizam o ritmo de maneira dinâmica e familiar, pois se repetem em todas as partes. A repetição das estruturas torna o ritmo estável e facilita a leitura, fazendo-a fluida, ao mesmo tempo em que divertida. O ritmo constante, então, na mesma medida em que torna o poema familiar, ao tornar previsíveis as estrofes seguintes, também transforma a leitura em uma brincadeira permeada pela musicalidade, já que a repetição rítmica mimetiza a música, especialmente as manifestações musicais orais.

A repetição das estruturas constitui um ritmo intenso e estável, e é presente em muitos dos poemas de Capparelli na década de 80. Esse tipo de recurso aparece nos poemas de estrofação variada, não somente nas quadras. É possível observar como a constância das formas dinamiza o ritmo no poema a seguir:

Vovô sapo

Vovô sapo e sua neta  
pegaram a bicicleta.

Eia! vamos! força! upa!  
pula a neta na garupa.

E logo toda a família,  
perereca, rãs e jias.

Vovô sapo se concentra  
dá um pulo e logo senta

no selim da bicicleta  
com um ar de grande atleta.

Na esquina está a cigarra:  
– Pedala, vovô, pedala!

Mais na frente cambaleia,  
resvala em grãos de areia.

Perde o fôlego e num arranco,  
quase bate num barranco.

Atropela uma galinha,  
a mãe da pata e a minha.

Monta de novo e se vai  
treme-treme, cai não cai.

Lá vai ele e não se abala.  
-Pedala, vovô, pedala!  
(*Come-vento*)

A ocorrência de rimas sempre ao final, silabação em métrica semelhante em todos os versos e a curta extensão das estrofes aceleram a leitura, que é embalada por um ritmo com poucas pausas, acompanhando a dinamicidade da cena descrita, e unindo-se ao tom lúdico que ela sugere. Essa constância das formas atribui aos versos musicalidade que os distanciam da linguagem usada no dia-a-dia, e beira o chiste com as palavras. No poema em questão, a ludicidade e a irreverência formais combinam com a comicidade do acontecimento descrito e convergem para se aproximar da brincadeira infantil.

Embora haja predominância de tons dinâmicos, permeados pela repetição de sons e estruturas, há, em todos os livros, alguns poemas que seguem um tom

prosaico e possuem um ritmo mais lento e, muitas vezes, pouco regular. Há também, embora em menor número, poemas com nuances líricas, cujo ritmo é desacelerado e cuja estrutura irregular provoca musicalidade mais lenta. O poema a seguir apresenta tons líricos e uma irregularidade de forma que podem servir de exemplos:

O mar

O cão corre, rosna, mostra os dentes  
a um bando de gaivotas. O céu  
logo se tinge de asas brancas.  
Também as dunas lá longe são brancas.  
E o sol é uma espiga de ouro  
sobre os barcos pesqueiros.

As gaivotas contam lorotas.  
A elas, pouco importa. Pousam  
de novo, tecendo coroas de espumas.  
Os barcos de pesca voltam as costas  
à costa. Manhã. Ainda há lua cheia  
e as ondas estrondam na areia.  
(*Tigres no quintal*)

O poema apresenta versos de silabação variada, sem regularidade e com poucas rimas. Os sentidos do poema retomam um lirismo que parece exigir pausas no ritmo e na leitura, que se torna desacelerada e melancólica, com uma musicalidade pouco marcada. A instabilidade dos versos e o tom desacelerado enfatizam também o tom narrativo do poema analisado anteriormente, “A jiboia Gabriela” (página 97), do livro homônimo. O poema “A jiboia Gabriela” apresenta marcas de tempo e espaço características da prosa e, embora apresente rimas em alguns versos, não é regular em estrofação ou métrica, o que exige atenção na leitura e causa um efeito de desaceleração no ritmo. O poema a seguir também apresenta um ritmo menos cadenciado e com tons prosaicos, apoiados na irregularidade da forma do texto:

O menino escuta

O menino escuta  
a manhã despertar.

Alice escova os dentes  
com o novo dentifrício  
de sabor menta.

O pai passa pulando  
atrás de um pé de meia  
ainda no varal.

Os pratos tinem  
na borda da pia  
na beira do sono.

O menino fecha os olhos  
e o gato ronrona.  
(*Tigres no quintal*)

A descrição e a narração do cotidiano da casa do menino faz imperar um tom lento, que remete à rotina do despertar da manhã, tema do poema. As orações são interrompidas, e há quebra na estrutura das frases, o que gera pausas e inflige um tom desacelerado, mimetizando o despertar da casa. Ritmos mais lentos também aparecem em poemas que mimetizam canções de ninar. Em algumas das publicações dessa época, há poemas que fazem referência em termos de estrutura, sonoridade e repetições a cantigas orais utilizadas para embalar o sono da criança. Nesses casos, embora haja repetição e regularidade na organização do texto, o poema aponta para a direção desse tipo de cantiga, com cujo compasso desacelerado a criança está familiarizada, e o ritmo do poema ganha nuances da tradição folclórica popular. É o caso dos dois poemas a seguir:

Dorme, pretinho

Dorme, dorme, meu menino  
a lua é feita de neon.

Vá embora, vá seu guarda,  
deixa o pretinho dormir,  
ele está longe de casa  
e não tem pra onde ir.

Vá embora, vá seu guarda,  
deixe o pretinho dormir.

Dorme, dorme, meu pretinho  
Deus também é engraxate,  
ele lustra no teu peito  
um coração que bate, bate.

Dorme, dorme, meu pretinho,  
Deus também é engraxate.



Dorme, dorme, meu pretinho,  
 numa cama de jornal,  
 logo vão chover estrelas  
 para acabar com o teu mal.

Dorme, dorme, meu pretinho,  
 numa cama de jornal.

Vá embora, vá seu guarda,  
 o pretinho é muito bom:  
 Ele dorme sob a lua  
 de um anúncio de neon.  
 (*Boi da cara preta*)

Drome, menininha

Drome, minininha  
 que logo vem o dia,  
 cachorro tá latindo  
 no sonho da cotia.

Fecha o zoio e drome,  
 minina, minininha,  
 à noite assa bolo  
 no forno da cozinha

Drome, minininha,  
 papai não tá aqui.  
 enfeita a noite preta  
 com zoio de rubi.

Drome, minininha,  
 mamãe foi trabaiaá,  
 lavá a noite suja  
 com águas do luá.

fecha os zóio e drome,  
 minina, minininha,  
 que noite mais escura!  
 que noite mais daninha!

Sossega, minininha,  
 Sossega, tá na hora,  
 logo vão se abri  
 os zoio da Orora.  
 (*Come-vento*)

Ambos os poemas simulam canções de ninar, o que se apreende na repetição de formas verbais como “Dorme, dorme” e “Drome”, ou expressões relacionadas ao ato de dormir, em praticamente todas as estrofes. O imperativo dos verbos direcionado à criança também reforça a característica de acalanto. Nesses

casos, o ritmo é mais lento, pois é guiado pela referência da canção oral, cuja familiaridade logo se reconhece.

O ritmo dos poemas das obras dessa década, como se pode observar, é, em sua maioria, dinâmico e bem marcado, apoiado em estrofação e versificação com tendências à regularidade. O apelo ao significante, presente em muitos poemas, também aparece muito e torna o ritmo cadenciado e marcado. Em menor número, como foi possível perceber, há poemas com sonoridades que beiram a irregularidade e cujo apelo narrativo ou lírico tornam o ritmo do poema mais lento.

A linguagem dos poemas de Capparelli dessa época, assim com o ritmo e a sonoridade, é carregada de referências à oralidade. O uso da fala coloquial, a simulação de diálogos, o jogo de sons e palavras, a experimentação de sonoridades e as onomatopeias são recursos presentes em grande parte dos poemas. Todos esses elementos visam mimetizar a fala infantil, o seu conhecimento de linguagem e os procedimentos que a criança utiliza para se relaciona com a língua em suas experiências no cotidiano, além de recriar combinações de sons já consagradas pela oralidade, e que podem ser redescobertas no poema (BORDINI, 1986).

A linguagem simples e o vocabulário coloquial são características muito frequentes nos poemas de Capparelli em sua primeira fase. Todo o vocabulário utilizado circunda os usos linguísticos típicos do cotidiano, especialmente os da criança. Os termos usados envolvem muitos nomes de animais e, com frequência, abrangem verbos relacionados a ações da rotina infantil, tais como “comer”, “brincar”, “ficar doente”, “escovar os dentes”, “dormir”, “sonhar”. A linguagem dos poemas de Capparelli aproxima a criança ao utilizar expressões e termos que fazem parte do seu repertório juntamente com palavras que causam estranhamento ao trazerem novos significantes ou significados para o texto. A combinação de verbos que descrevem as rotinas infantis e nomes de animais aparece muitas vezes nos poemas, apoiados em uma linguagem simples e que mimetiza a experiência de língua da criança. O texto a seguir pode servir de exemplo para o uso desses recursos:

Os dentes do jacaré

De manhã até à noite,  
jacaré escola os dentes,  
escova com muito zelo  
os do meio e os da frente.

- E os dentes de trás, jacaré?

De manhã escova os da frente  
e de tarde os dentes do meio,  
quando vai escovar os de trás  
quase morre de receio.

- E os dentes de trás, jacaré?

Desejava visitar  
seu compadre crocodilo  
mas morria de preguiça:  
Que bocejos! Que cochilos!

- Jacaré, e os dentes de trás?

Foi a pergunta que ouviu  
num sonho que então sonhou,  
caiu da cama assustado  
e escovou, escovou, escovou...  
(*Boi da cara preta*)

Em “Os dentes do jacaré”, a linguagem é simples e carregada de expressões que fazem parte das rotinas diárias da criança. O vocabulário do texto traz palavras que não encontram barreiras na compreensão infantil, tanto por como são organizadas como pelos significados que atribuem. Nesse poema, há a combinação de vocabulário com o qual a criança está familiarizada em seu dia-a-dia – aquele que descreve uma de suas práticas diárias, “escovar os dentes” e ter um cuidador para cobrá-la o zelo com essa atividade – com um campo semântico que ela distingue através de histórias e contos – o jacaré e o crocodilo. A aproximação desses dois campos semânticos, juntamente com a linguagem simples e clara também aparece no já analisado “A jiboia Gabriela” (página 97). Nesse poema, é possível observar a mistura de vocabulários referentes a rotinas infantis tais, como “comer”, “ficar doente” e o inusitado que beira a série de nomes de animais envolvidos no poema: jiboia, serpente, bezerro, bode.

O uso da linguagem e vocabulário simples e que possam ser relacionados ao repertório da criança aparecem de maneira muito interessante na obra *Tigres no quintal*. Como já mencionado, ao contrário dos outros livros do autor, *Tigres no quintal* apresenta capítulos guiados pelas letras do alfabeto, cada um destinado a uma letra. Cada caractere, por sua vez, apresenta-se como um poema cujo léxico

brinca com o vocabulário da criança, ao mesmo tempo em que oferece a ela alternativas para explorá-lo e descobrir novas possibilidades. Observa-se a seguir:

B é para bem-te-vi

Ontem de manhã eu vi  
um pássaro que voava  
junto de um colibri.  
Mesmo cego, ele cantava  
bem-te-vi, te-vi, te-vi!

B é para bem-te-vi.  
(*Tigres no quintal*)

E é para elefante

No Quênia, ao anoitecer,  
elefantes sem trabalho  
jogam damas e xadrez  
e pulam de galho em galho  
agarrados em bambolês.

E é para elefante.  
(*Tigres no quintal*)

U é para urso

No estreito de Behring  
existe um urso polar  
que pula, pula, e consegue  
colher fios de lugar  
da ponta de um iceberg.

U é para urso.  
(*Tigres no quintal*)

Nos três casos, é possível observar a utilização de vocabulário cotidiano misturado a palavras não tão comuns, que são apresentadas nos poemas como se fossem conhecidas, e estimulam a curiosidade do leitor. A mistura de expressões comuns e que a criança sabe (“pular”, “trabalho”, “voar”, “cantar”, “pássaro”) com termos não tão familiares (“colibri”, “Quênia”, “estreito de Behring”) constrói um vocabulário rico, que ganha força na combinação entre conhecido e desconhecido, cotidiano e descoberta, seriedade e brincadeira. A linguagem simples, que traz expressões do dia-a-dia do pequeno leitor, juntamente com a experimentação de

novos termos e expressões compõem características marcantes na obra de Capparelli na década de oitenta.

Outro recurso encontrado nos poemas dessa primeira fase é a referência à oralidade. Em muitos textos, é possível perceber a informalização da língua e a frequente utilização de expressões coloquiais e variações linguísticas típicas da fala cotidiana. Não se trata apenas do uso de vocabulário afim às rotinas diárias, mas também de modos de falar que permeiam o discurso informal e que são utilizadas nos poemas como uma meio de aproximá-lo da realidade infantil e de como a criança experimenta a língua em seu dia-a-dia. Trata-se de possibilidades de mimetização do discurso coloquial, com o qual a criança está familiarizada, em uma tentativa de envolvimento com a o modo como ela se comunica e também com as estratégias de comunicação que ela conhece (AGUIAR; CECCANTINI, 2012). As estrofes a seguir apresentam expressões muito comuns na coloquialidade:

As rosas de Serafim

Serafim plantou mil rosas  
nos canteiros dos bigodes  
e as rosas espreguiçam  
que beleza! Vê se pode! (...)  
(*Come-vento*)

A jiboia Gabriela

(...)  
- Escuta boizinho, escuta,  
fiquei de barriga vazia.  
Será que você não podia  
me dar só uma perninha?

O boizinho então compreendeu  
que ali não tinha conversa,  
abriu a porta e fugiu  
bem depressa, ora essa!  
(*A jiboia Gabriela*)

O uso das expressões coloquiais “Vê se pode!” e “Ora essa!” coloca o poema perto das falas do dia-a-dia e mostra conhecimento e apreço pela comunicação informal, de que a criança faz parte. O poema a seguir segue linha semelhante:

### Minha bicicleta

Com minha bíci,  
 eu roubo a lua  
 pra enfeitar a minha rua  
 com minha bíci  
 dou nó no vento  
 e até fantasma eu espavento  
 com minha bíci  
 jogo o anzol  
 no horizonte  
 e pesco o sol  
 com minha bíci  
 caio e não dói  
 eu sou um herói  
 com minha bici  
 eu vou a fundo  
 pelas estradas  
 do fim do mundo  
 com minha bíci...  
 (*Tigres no quintal*)

Em “Minha bicicleta”, há a repetição da expressão “com minha bíci”, em que a forma curta de se referir à bicicleta substitui a palavra inteira, mimetizando como a criança se referem ao veículo. Além disso, a simplicidade com que as ações são construídas contribui para enfatizar a coloquialidade do texto, cuja oralidade é reforçada também pela repetição do refrão “Com minha bíci”, que lembra a tradição folclórica das parlendas e das lenga-lengas (BORDINI, 1986). O uso de expressões abreviadas, mimetizando a fala coloquial também aparece no poema a seguir:

### Vou para São Paulo

À Praça da Sé  
 Eu vou à pé  
 Comendo banana  
 Mascando chiclé.  
 (...)  
 (*Tigres no quintal*)

Nesse trecho, é possível observar a simulação da fala infantil cotidiana no uso da expressão “chiclé”, ao invés de “chiclete”, considerada gramaticalmente correta. Esse recurso demonstra a preocupação do autor em adequar o texto em relação ao repertório linguístico da criança, para propor uma identificação dela em relação ao

discurso do poema. Os dois textos a seguir também recorrem a formas da oralidade, e exploram a variação linguística em uma espécie de comprometimento com a língua informal em peso semelhante ao que demonstra em relação à linguagem escrita:

O pão que o diabo amassou

(...)  
Põe a massa na forma,  
leva ao forno.

As pessoas se ajuntam  
e perguntam:

- Diabo, como tá pão?  
- Tá bão!  
(*A jiboia Gabriela*)

Madeiras de lei

Bom dia,  
ocê tabão?

Batarde,  
ocê taboa?

Banoite,  
ocê tabinha?  
(*Come-vento*)

Em ambos os poemas, é possível observar o emprego de expressões de cunho oral e que fogem da correção exigida pela linguagem escrita. No primeiro texto, há duas ocorrências de “tá” para o verbo “estar” e em ambos os poemas, observa-se a expressão “Tá bão” no lugar de “está bom” ou “está bem”. O uso dessas expressões privilegia a linguagem falada e a sonoridade das palavras em detrimento da correção e da norma. Essa subversão instituída pelo desvio da regra aparece como um comprometimento com a linguagem coloquial e com a experimentação linguística infantil, além de embaçar as regras que guiam a correção na escrita. Os poemas, nesse viés, elegem o desvio, burlam a norma e defendem a experimentação para favorecer a fala não-formal e para chamar a atenção para o uso de algumas expressões.

Em “Madeiras de lei”, além do destaque da variação linguística “tá bão”, há uma desvirtuação da expressão, na medida em que ela gera outras falas que também fogem às normas da língua, principalmente por não se guiarem por significados, e serem construídas para garantir sonoridade do significante. Nesse poema, aparece também o recurso da brincadeira com as palavras, muito recorrente nos poemas de Capparelli e que ligam sua obra às brincadeiras e manifestações folclóricas, como já salientado anteriormente.

Vários textos encontrados nas obras analisadas nesta etapa apresentam construções linguísticas que atentam para o som das palavras e cuja organização dá espaço para o significante em detrimento do significado. São os casos de poemas que mimetizam trava-línguas e parlendas tradicionais e que privilegiam a materialização sonora, erigindo-se em direção ao significante. A repetição de sons e de palavras, a construção de novos termos e a combinação de expressões são muito frequentes e, ao descreditarem o aspecto semântico, caminham para a exploração sonora e para o nonsense, em um jogo linguístico que se aproxima daquelas performadas pela criança. O poema a seguir constrói uma brincadeira a partir da repetição de sons e é um exemplo para ilustrar essas características:

Pintando o sete

Um pinguço pega o pito  
e pita debaixo da pia.  
A pita com muita pinta.  
pinta uma dúzia de pintos,  
com pingos pretos de tinta.

- E o pinguço?

- Pinta o sete.

- Como pinta o sete  
o pinguço?

- Pita pinto pinga pita  
pia pintos pingos pingam  
pia pia pinto pinto  
pinga pito pinto pinga  
pingo pinga pinta pia

Depois o pinguço dorme  
E a língua morde  
sonhando que chovem  
pingos de pinga.



*(Boi da cara preta)*

“Pintando o sete” apresenta uma linguagem lúdica e divertida, calcada na repetição de sons e de palavras homônimas ou de sonoridade muito semelhante. Os sons parecidos dificultam a leitura, à medida que se tornam mais frequentes, afastam-se do sentido e imprimem foco no significante, causando um efeito lúdico de modo similar a um trava-línguas (MELO, 1985). Estrutura similar têm os dois poemas que seguem:

Tana catana

Tana, catana,  
sovaco de paina  
na porta de casa  
comendo banana.

Tola, catola  
sovaco de mola  
um sol no poente  
grudado com cola.  
*(Tigres no quintal)*

Afinando o violino

Toco lino  
viofino  
toco vio  
fonolino  
vio toco  
linofino  
toco fino  
violino.  
*(Tigres no quintal)*

Os dois poemas apresentam uma série de palavras cujos sons se organizam em tom lúdica, através da repetição e da combinação. Essa estrutura focada no aspecto sonoro remonta manifestações orais, principalmente os trava-línguas. Nesse tipo de jogo de palavras, os versos são um desafio à criança, que deve tentar dizê-lo sem errar, em uma competição com outros de sua idade (MELO, 1985). No caso dos poemas que apelam para esse recurso, o foco também repousa na forma, chamando a atenção para a materialização de sons que algumas palavras podem proporcionar. Nos dois casos, as palavras foram posicionadas devido a sua sonoridade e com o propósito de construir um efeito de estranhamento, justamente

por desconsiderar o significante, que, em algumas das palavras, inexistem (“catola”, “viofino”, “vio”, etc não possuem significado em língua portuguesa). A organização de significantes de maneira lúdica, proporcionando um jogo de palavras que mimetiza a experiência linguística infantil, aparece em alguns dos poemas dessa fase e também pode ser observado a seguir:

Os sapos inventores

Eu sou o sapo Inácio,  
inventor do saponáceo.

Sou a sapa Tuca,  
inventei a saptuca.

Eu, a sapa Tília,  
descobri a sapatilha.

Apresento-me: sapo Antão,  
criador do sapatão.

– E o sapo que aí está?

-Não sou sapo, sou sabiá,  
cê sabia ou não sabiá?  
(*Boi da cara preta*)

A sapa sabota

O sapo  
e a sapa  
gostam  
de sopa?

O pato  
empata  
jogando  
sapata?

O boto  
embota  
o brilho  
da bota?

A sapa  
sabota  
a bota  
do sapo?

O pato

sem pata  
se ensopa  
de água?

O sapo  
e a sapa  
estão  
co' a macaca?  
(*A jiboia Gabriela*)

Os dois poemas possuem um apelo claro à sonoridade, construída na organização dos significantes em matiz lúdica. Em ambos os casos, os versos se edificam por meio da exploração dos sons das palavras e da reincidência de sonoridades semelhantes. Como resultado, subvertem os usos cotidianos da linguagem para chamar a atenção à materialidade que os sons, na reorganização da linguagem proposta pelo texto, podem provocar. Os poemas são casos em que o arranjo sonoro é calcado na organização de significantes em esquema inesperado, procurando atentar para as novas possibilidades linguísticas. Assim como os poemas anteriores, o significado fica em segundo plano em relação à atenção disposta ao significante, que, em sua repetição e arranjo, revela uma utilização da linguagem que muito se assemelha à da criança, que aprecia a experimentação e a novidade. A brincadeira com as palavras propostas pelos poemas reforça a ideia da ludicidade e esclarece que a diversão e o jogo são o principal objetivo dos textos (COUTRNEY, 1980).

Assim como os jogos com significantes, a onomatopeia também aparece em muitos dos poemas, mimetizando sons de animais ou objetos típicos do mundo infantil. O uso da onomatopeia, juntamente com o recurso do jogo de palavras, reverencia o significante e demonstra preocupação com a materialização sonora da linguagem. Esses dois recursos, por sua vez, não são utilizados com tanta frequência por acaso: eles se relacionam com como a criança utiliza a linguagem e mimetiza sua maneira de apreender o mundo através de suas interpretações e construções linguísticas (BORDINI, 1986). A onomatopeia, além de simular os sons de animais e objetos, nesse sentido, também retoma a própria atitude infantil em imitar aquilo que a cerca a fim de apreender melhor. Os poemas a seguir podem ilustrar essa questão:

### A estrada e o cavalinho

O cavalinho na estrada,  
 pacatá, pacatá,  
 com sua sombra mais atrás,  
 pacatá, pacatá.

Para ao lado de um riacho,  
 pacatá, pacatá,  
 e se vê no espelho d'água,  
 pacatá, pacatá.

Que água limpa e fresca,  
 pacatá, pacatá,  
 corre aqui, corre acolá,  
 pacatá, pacatá,  
 e uma sombra tão boa,  
 pacatá, pacatá,  
 não vi noutro lugar,  
 pacatá, pacatá,  
 mas a estrada já me chama,  
 pacatá, pacatá,  
 sempre está a me chamar,  
 pacatá, pacatá.

O cavalinho volta à estrada,  
 pacatá, pacatá,  
 com sua sombra mais atrás,  
 pacatá, pacatá.  
*(Boi da cara preta)*

### O rato Roque

O rato Roque  
 roque, roque  
 rói o queijo  
 roque, roque  
 rói a cama  
 roque, roque  
 o pé da mesa  
 roque, roque  
 rói o pão  
 roque, roque  
 o coração  
 roque, roque  
 de Tereza  
 roque, roque  
 rói o choro  
 roque roque  
 da criança  
 roque roque  
 rói os sonhos  
 roque roque  
 de Antônio  
 roque roque

rói a noite  
 roque roque  
 rói o dia  
 roque roque  
 rói o tempo  
 roque, roque  
 rói a hora  
 roque, roque  
 e o vestido  
 roque, roque  
 de Maria  
 roque, roque  
 rói a rua  
 roque, roque  
 rói o beijo  
 roque, roque  
 rói a lua  
 roque, roque.  
 (*Boi da cara preta*)

Os dois poemas utilizam a transcrição dos sons para construir os sentidos dos poemas. Em ambos os exemplos, os versos são intercalados por uma espécie de refrão, que constantemente reafirma o tema do texto, ou seja, aquele que gerou o poema. No caso de “A estrada e o cavalinho”, a trajetória do animal é reafirmada pelo constante ressoar de seu galope, o que transforma o poema na materialização do próprio andar do animal. O texto, nessa perspectiva, se torna o próprio tema sobre o qual fala, resultado advindo da organização sonora proposta. O poema, por meio da onomatopeia, coloca em sentido físico (audição) aquilo que só seria apreendido mentalmente (a imagem poética) e estrutura-se de maneira a constantemente retomar o objeto de que se fala (o cavalo).

Similarmente, o recurso da onomatopeia é utilizado no segundo poema, também com versos intercalados por uma transcrição de um som. Nesse caso, há a repetição do som “roque roque”: por um lado é o nome do animal de quem se fala; por outro, é a mimetização do som de um rato roendo. Além desse som, a repetição do fonema /r/ em toda a extensão do poema transforma-o, assim como o anterior, em uma grande representação sonora do tema ou do objeto de que se fala: o roer do rato. A reincidência do som “roque roque” ao longo de todo o poema infere a repetição do movimento de roer, imprimindo insistência e tensão provenientes da constância da ação do bicho. Assim como o poema anterior em relação ao cavalo, “O rato Roque” se transforma no próprio rato de que se fala, imitando os movimentos

do animal ao descrever suas ações por meio do som proveniente delas. O poema a seguir utiliza também a onomatopeia:

A minha botina

A minha botina nova  
faz inhec-inhec quando eu ando.

Mamãe diz que ela range,  
papai diz que rechina.  
Mas ela não vem da China!

Minha botina nova  
faz inhec-inhec quando eu ando.  
(*Tigres no quintal*)

Em “Minha botina”, há a onomatopeia “inhec-inhec”, que simula o som do calçado da criança. Esse poema, diferentemente dos dois anteriores, não se constrói para mimetizar o objeto de que fala; ele utiliza o recurso sonoro como uma espécie de ilustração daquilo que o eu-lírico expõe. No caso de “A minha botina”, é possível observar a onomatopeia como parte da própria descrição do fato de que se fala. O poema, por sua vez, apresenta-se como uma mimetização da fala da criança, pois tem expressões como “mamãe diz” e “papai diz”, que reiteram o discurso infantil. A onomatopeia utilizada nesse texto, então, mais do que simular o som do calçado, parece ser uma tática para trazer a voz infantil para o poema, através da transposição de um discurso que caberia a essa faixa etária. Nesse sentido, a transcrição sonora seria uma retomada de como a criança se expressa, buscando materializar através de movimentos, sons, ações, aquilo que pensa. O poema a seguir utiliza elementos onomatopaicos em uma proposta diferente:

Batatinha aprende a latir

O cachorro Batatinha  
quer aprender a latir  
Abre a boca, fecha os olhos:  
i, i, i, i, i, i, i, i, i, i.

O cachorro Batatinha  
até pensa que latiu.  
Abre a boca, fecha os olhos:

iu, iu, iu, iu, iu, iu, iu, iu, iu, iu.

O cachorro Batatinha  
quer latir, acha que errou.  
Abre a boca, fecha os olhos:  
ou, ou, ou, ou, ou, ou, ou, ou, ou, ou.

O cachorro Batatinha  
vai latir mesmo ou não vai?  
Abre a boca, fecha os olhos:  
ai, ai, ai, ai, ai, ai, ai, ai, ai, ai.

O cachorro Batatinha  
late tanto que nem sei...  
Abre a boca, fecha os olhos:  
ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei.

O cachorro Batatinha  
até pensa que aprendeu.  
Abre a boca, fecha os olhos:  
eu, eu, eu, eu, eu, eu, eu, eu, eu, eu.

Batatinha vai dormir  
sonha que late afinal.  
Abre a boca, fecha os olhos,  
miau, miau, miau.  
(*A jiboia Gabriela*)

No poema transcrito, é possível encontrar o som onomatopaico de representação da voz felina (“miau”) e, além disso, outros sons que simulam uma tentativa frustrada do aprendizado do cão. Mais do que o uso da figura de linguagem, observa-se a subversão da onomatopeia, na medida em que o texto a modifica, dando-lhe novos sons, a fim de causar um efeito de estranhamento e humor. O poema faz uso da transposição do som do latido do cão, muito conhecido pela criança, para criar outros sons que, por sua vez, mimetizam as tentativas frustradas de latido de Batatinha. Assim, o poema reconstrói o que é familiar – o latido do cão – e inventa novas onomatopeias que, no contexto da produção, fazem sentido.

A onomatopeia apresenta uma modalidade inesperada, pois oferece sons que, em geral, não são ligados ao latido canino (“i”, “iu”, “ou”, etc.). Dentro do poema, porém, eles ganham força de representação da voz de Batatinha e passam a ser onomatopeias de latidos malsucedidos. Como outros poemas analisados anteriormente, esse faz uso de elementos conhecidos aos pequenos e os combina com traços inusitados.

As onomatopeias, portanto, aparecem em muitos dos poemas dessa fase e não somente mimetizam sons do universo infantil, mas, em muitos casos, imitam a fala única da criança, recuperando seus procedimentos de utilização da língua. Não se trata apenas de representar sonoramente elementos da realidade mirim, mas também de retratar a maneira como a criança lida com o discurso, em sua incursão pelo mundo da palavra. As onomatopeias materializam as ideias em reproduções sonoras, e remetem à atitude infantil de se envolver com o mundo – através dos sentidos. Além disso, as representações onomatopaicas endossam experimentações linguísticas da criança; ao tomar conhecimento de novas sonoridades, sejam palavras ou barulhos a seu redor, ela tende a repeti-los e reinventá-los, muitas vezes tornando-os parte de seu repertório (MELO, 1985).

Assim como as onomatopeias, que simulam certas atitudes infantis, os diálogos e as falas também são presentes em muitos dos poemas das primeiras publicações de Capparelli. São diversas falas, acompanhadas de travessão ou aspas, e que revelam as opiniões dos personagens, perguntas ao leitor ou, ainda, reações e interjeições do eu-lírico. Os textos analisados anteriormente “A jiboia Gabriela” (página 97) e “Os sapos inventores” (página 114) são bons exemplos de utilização de diálogos dentro dos poemas. A seguir, apresentam-se mais exemplos:

#### A casa de Dona Rata

Na casa de Dona Rata,  
tem uma enorme goteira.  
Quando chove, ninguém dorme,  
acordado, a noite inteira.  
A goteira é tão grande  
que molha a sala e a cozinha,  
quarto, banheiro, despensa  
e mais de vinte ratinhas.  
Dona Rata contratou  
um ratão para o conserto:  
– De que adianta eu subir,  
se o telhado não tem jeito?  
Não tem jeito, seu Ratão  
explique então esse caso.  
– Sua casa, dona Rata,  
não tem telha nem telhado.  
(*Boi da cara preta*)

#### O menino doente

O menino cai doente,  
Bem doente cai o menino,



Ninguém sabe, de repente,  
Fica doente o menino,  
Faz beicinho, geme, chora,  
Chora e geme a toda hora.

Mãe e pai decidem tudo  
Das promessas e compressas  
Até a temperatura.

E o menininho não sara.

Por fim, chega o doutor  
Com seu passinho miúdo  
E bochechas de romã.

II

De dentro de uma maleta  
Preta, preta, preta, preta  
Tira uma bola de meia,  
Uma flâmula, uma borboleta,  
Fósforos queimados, um para-lama,  
Radinho de pilha, um elefante  
De três toneladas e vinte gramas,  
E no fim, bem no fim (quem é que sabe?)  
Um peixinho azul  
Num mar de verdade.

O menino senta na cama.  
- Diz trinta e três.  
- Trinta e três.  
- Trinta.  
- Trinta.  
- Pronto, já sarou.

O pai sorri satisfeito,  
'não entendo mais nada!'  
E a mãe já está na cozinha  
Fazendo café bem quente  
Para o doutor que curou  
O menininho doente.

- Como sarou o menino?  
Todo mundo se pergunta  
Mas ninguém sabe explicar:  
De repente, pula da cama,  
Sai pra rua, quer brincar.

E na mesinha,  
A maleta  
Preta,  
Preta,  
Preta,  
Preta.  
(A jiboia Gabriela)

A utilização de diálogos, além de dar voz aos personagens apresentados, imprime um tom narrativo. Tanto no primeiro como no segundo exemplos, as falas provêm daqueles sobre quem o poema conta, em um movimento de legitimação das vicissitudes reveladas por meio de suas vozes. Os diálogos, que aparecem em muitos poemas de Capparelli, embaçam as fronteiras entre prosa e poesia, e funcionam como uma aproximação da realidade, na medida em que são uma tentativa de mostrar que os personagens têm opiniões, assim como a criança. Os diálogos, em muitos casos, mimetizam o discurso dos pequenos, como em “O menininho doente”, que revela a fala ainda desajeitada de um menino. Outros poemas também utilizam esse recurso:

O gato e o rato do banhado

O gato se chama Tonho  
e o rato Antoninho  
o primeiro bebe água  
o segundo bebe vinho.

O gato vai à missa  
onde o rato é coroinha  
rezam juntos o rosário  
puxam juntos ladainha

Às vezes, discutem, brigam,  
parecem galos de rinha  
mas logo se apertam as mãos  
deles, não as minhas.

E brincam de esconde-esconde  
nas rochas ribeirinhas  
- Eu sou o contrabandista  
E você o guarda-marinha.

O gato é muito sério  
e o rato ventoinha.  
O gato, sobre o telhado.  
O rato, dentro da vinha.  
(*A jiboia Gabriela*)

Os versos referidos apresentam dois personagens, um gato e um rato, que são muito amigos. Em determinado momento, após uma briga, eles reatam e decidem brincar. A fala representa um convite de um animal ao outro, para que brinquem juntos. A fala, porém, transpõe para o poema o discurso infantil, inclusive a forma como a criança estabelece os papéis de cada um quando decide iniciar uma

brincadeira. A inclusão do início de um diálogo reafirma a aproximação dos dois animais com a realidade da criança e transpõe para o universo infantil as ações performadas por eles. Esse elemento, ao dar voz ao animal, está a representar a criança dentro do poema, reconhecendo seu jeito de falar e demonstrando conhecimento sobre como se comunica com suas contrapartes. O exemplo a seguir também reitera o discurso infantil e imita as experimentações linguísticas dos pequenos:

O menino e a laranja

Um menino supersimpático  
mas com o rosto esquelético  
comia uma fruta cítrica:

- Que gosto mais esquisítico!  
Acabo ficando doêntico!  
(*Come-vento*)

A fala não somente mimetiza o discurso infantil, mas, assim como em “O menininho doente” (página 21), evidencia a presença da criança no texto ao ser produzida justamente por um jovem. A ocorrência da fala infantil legitima a figura de quem se trata, além de propor uma brincadeira com as palavras típica da faixa etária. A fala, nesse ponto de vista, remete à infância por ser relacionada a uma criança, e, em seu conteúdo, reconstrói os procedimentos com que ela se comunica e como ela, através da experimentação, movimenta-se na língua em constantes tentativas e reinvenções do vocabulário que lhe é apresentado. A brincadeira com as palavras é exposta na voz menino, e leva para dentro do texto o cotidiano lúdico infantil.

Muitos poemas também utilizam falas para conversar com o leitor, questionando-o sobre alguma coisa, ou ainda, usam perguntas retóricas que o eu lírico faz a si mesmo, também convidando a criança a se questionar, ou propondo uma brincadeira de adivinhar. Os textos a seguir ilustram esses aspectos:

Duas lagartixas

Duas lagartixas choram  
abraçadas sobre a pedra.  
Sobre a pedra, pobrezinhas,  
Choram, choram, choram, choram.

(...)

Por que choram as lagartixas?  
(*Boi da cara preta*)

Quem? Quem? Quem?

Quem rasgou meu caderno?  
Meu terno? Quem nada no rio  
nesse frio de inverno?

Quem estourou meu balão?  
escondeu meu pião? Quem  
soltou o curió do alçapão?

Os patinhos, nas águas,  
abanam as asas  
e vão perguntar mais além.

- Qüem? Qüem? Qüem? Qüem? (sic)  
(*Tigres no quinta*)

O eu-lírico aparece propondo questões ao leitor, em um convite a sua participação. As questões são lúdicas e demonstram a atitude do texto em eleger a criança como alguém que pode ser ativo na edificação do sentido. Os poemas que apresentam questões também revelam que se está consciente de seu leitor e de qual o perfil daquele que o lê, de modo a convidá-lo a reverberar os sentidos à medida que o poema se constrói na leitura. Essas características ficam ainda mais claras nos poemas que são erigidos como adivinhas, texto folclórico tradicional que propõe enigmas a serem resolvidos. As adivinhas retomam mais uma vez a influência do folclore na obra de Capparelli, e reiteram a importância da participação do pequeno leitor para a confluência de sentidos dos poemas. Observam-se dois exemplos a seguir:

Adivinha

O mundo inteiro em sua mão,  
preto e branco ou colorido  
vamos, diga quem sou eu,  
com este meu olhar de vidro?

(Resposta: televisão).  
(*Tigres no quinta*)

## Adivinha

Um mar que faz quem-quem  
e de quem se ouve o eco  
vamos, me diz depressa  
não é pato, é...

(Resposta: marreco)  
(*Tigres no quintal*)

Nesses exemplos, são encontradas reinvenções da adivinhação, com enigmas que o leitor tem que decifrar. A resposta, assim como nas adivinhas tradicionais, vem em seguida e só deve ser revelada quando o leitor já tiver adivinhado ou desistido do desafio (MELO, 1985). A participação do leitor nesse tipo de poema é evidente, bem como o conhecimento das regras necessário para que a brincadeira faça sentido (como por exemplo, não olhar a resposta sem antes tentar responder o desafio). Na certeza de que a criança entende as regras do jogo, o poema pode contar com a participação do leitor, responsável por recuperar os sentidos do enigma proposto e também aqueles relacionados a esse tipo de construção, entendendo que se trata de uma referência a essa brincadeira folclórica infantil. O poema a seguir desvincula-se das técnicas tradicionais da adivinha na mesma medida em que se liga elas, ao tentar desconstruí-las:

## Adivinhação

Quem põe luas  
no céu da boca  
e colhe nuvens  
laranja do céu?  
(*Come-vento*)

No poema acima, o título “Adivinhação” leva à expectativa de um texto semelhante àqueles analisados anteriormente e que recuperam a estrutura de pergunta e resposta do enigma tradicional. Mesmo em formato de pergunta, porém, revela-se como uma desconstrução da adivinhação, pois não apresenta pistas que levem a uma resposta concisa do problema, e tampouco uma resposta ao final. A estrutura de pergunta abre as possibilidades de sentido do texto e convida à participação. Similarmente, a falta de objetividade da charada, construída na brincadeira com a expressão “céu da boca” e o nome de fruta “laranja do céu”,

amplia a ideia de questionamento para se tornar uma chamada de atenção para acontecimentos comuns da nossa língua diária de uma maneira inusitada. O poema, nesse sentido, estrutura-se como um desafio à lógica e à própria linguagem, encorajando o leitor a buscar soluções através de novos olhares, embora não garanta que alguma solução possa ser eleita. Nesse exemplo, assim como em vários outros já mencionados, o conhecido e o novo se encontram: o inesperado surge a partir daquilo que é familiar. O trabalho com as estruturas familiares à criança possibilita o reposicionamento das coisas no mundo e revela novos sentidos.

Os aspectos primeiramente analisados nas obras da década de oitenta, portanto, são relacionados à forma (estrofação, versificação), ao som (ritmo, rimas) e à linguagem (discurso, recursos utilizados, etc). Como é possível observar, as formas regulares em quadras e dísticos são muito frequentes e lembram textos tradicionais da cultura oral. Há, ainda casos de poemas em outros arranjos de estrofes, ou ainda, em estrofe única, mas cujo número é ofuscado pela grande quantidade de poemas em formatos tradicionais.

Observa-se também que os poemas dessa década têm um grande apelo ao significativo, o que se reflete em uma ênfase intensa na sonoridade e no ritmo muito visível. Os textos, em grande número, apresentam certa regularidade de formas e sons e, conseqüentemente, de ritmo, que mostra-se dinâmico na maioria deles. A referência ao folclore, advinda do apelo à sonoridade e aos ritmos regulares e consagrados, aparece em diversas linhas, e é uma das características mais marcantes. Ainda assim, observam-se casos de poemas com estrofação, versificação, sonoridade e ritmo irregulares, cujo apelo ao significativo não é tão evidente, mas cujos matizes prosaicos ou líricos sobressaem.

Em relação ao discurso e aos aspectos linguísticos, a análise mostra a predominância de uma linguagem simples, com muitas referências à fala coloquial e aos usos orais do dia-a-dia, em detrimento do comprometimento com a modalidade escrita. Também são encontradas construções com apelo sonoro que se caracteriza como jogo de palavras que lembra trava-línguas, evidenciando a ênfase no arranjo de sons. A linguagem simples e as brincadeiras linguísticas caracterizam o viés lúdico, muito comum a todos os poemas do autor e evidenciado pelas estratégias divertidas com que a linguagem é organizada. Essa característica lúdica aparece também na incidência de onomatopeias e na presença de diálogos ou falas nos poemas. Tais expedientes mostram-se eficientes na mimetização do discurso infantil

e na representação de como a criança utiliza e pensa seu discurso e aquele que ela escuta a seu redor.

O que se pode observar, então, é uma tendência ao cuidado com o arranjo sonoro, uma prevalência de formas relacionadas ao folclore e uma utilização da oralidade em detrimento da formalidade escrita. Essas características, pode-se inferir, são utilizadas em um esforço de sintonia com a infância, seus conhecimentos e visão de mundo. Os poemas dessa época movimentam-se a fim de aproximar das exigências e demandas linguísticas e formais dos pequenos, trabalhando elementos que lhes são familiares (oralidade, formas consagradas do folclore, brincadeira linguística) para propor novas experiências com a língua e com os sons. Os poemas atentam para o conhecimento e para a experiência infantil e trabalham a partir deles para convidar o leitor para novas experiências e descobertas.

Tais aspectos são extremamente ligados a uma abordagem lúdica, seja em sua relação com o folclore, seja em construções originais. O jogo, o efeito cômico, o tom irreverente prevalecem em praticamente todas as obras, conformando a poesia desse período em um apelo à informalidade e à brincadeira que aparece em como os vários recursos são utilizados. A organização e a estrutura dos elementos que erigem a forma e o discurso dos textos desse período caracteriza a produção dessa época pela estreita relação com a necessidade lúdica infantil.

Na análise de conteúdos, temas e imagens dos poemas da década de oitenta, assim como no estudo apresentado no subcapítulo anterior, a experiência e o novo se relacionam. A reorganização dos elementos que a criança conhece permite que ela passe a conhecer novos mundos e sentidos com confiança. No caso das imagens e conteúdos presentes nos poemas da primeira década de publicações poéticas de Capparelli, o encontro entre conhecido e inesperado também é uma das ferramentas mais utilizadas, conforme será possível observar nas análises a seguir.

Na análise de todos os poemas da década de oitenta, encontra-se o tema lúdico como guia de praticamente todos os textos. O ludismo, nesse sentido, caracteriza as imagens e os conteúdos das produções, desenvolvendo-se a partir de assuntos vários. A abordagem lúdica é uma recorrência em grande parcela dos poemas, havendo apenas poucas exceções. Esse tema aparece aproveitado em diversos procedimentos dentro dos textos, desde sua presença nos aspectos formais (como já observado anteriormente) até sua incidência no tratamento de conteúdos e assuntos. Consequentemente, considera-se que o arranjo do poema,

por mais que recorra a diferentes tópicos, ao voltar-se para uma organização e para uma abordagem que prima pela brincadeira, pelo tom espirituoso e irreverente, pela pilhéria ou pelo jogo, está tratando da temática lúdica.

Os textos desse período seguem uma gama de argumentos que envolvem animais, elementos da natureza, rotinas da criança, entre outros tópicos, como base para promover a brincadeira e levar a tom divertido e espirituoso. O tom brincalhão com que esses conteúdos são tratados coincide em muitos escritos e, assim, explicita as intenções de abordagem temática lúdica que perpassam a década como um todo. A brincadeira, apoiada em diferentes conteúdos, conduz a diversas direções, através de uma série de tópicos que se colocam em uma relação com o universo da criança. O ludismo, então, é abordado por meio de assuntos que se relacionam aos interesses infantis, fazendo com o que o poema revele-se para o pequeno leitor pelo tom jocoso com que admite os assuntos que envolvem seu mundo.

Dentre os tópicos que com mais frequência aparecem na proposta lúdica, estão os animais e os elementos da natureza. Os bichos, suas características, seu viver, seu *habitat* são o foco da maioria dos poemas. Uma grande parte desses textos se dedica a falar sobre os animais, deslocando-os de suas características conhecidas, chamando a atenção para seus aspectos mais evidentes, colocando-os em situações improváveis ou impossíveis ou aproximando-os dos seres humanos a partir da personificação ou, ainda, da mimetização da criança – ações que guiam o poema em um caminho de brincadeira e divertimento.

Muito comum nos poemas dessa fase é o deslocamento dos animais em relação aos elementos que lhe são atribuídos normalmente e sua inserção, seja por características ou circunstâncias inusitadas, em uma realidade que não é a sua através de imagens que descrevam o improvável ou o impossível. Os poemas que apelam a esse recurso fazem uso de aspectos do animal que são muito evidentes e que fazem parte do repertório da criança a fim de mobilizar o bicho em uma situação que seja impossível ou absurda, em uma ficção divertida que causa o estranhamento. O poema a seguir é exemplo desse recurso:

O tigre de bengala banguela

Uma vez, num grande circo,  
um tigre



de bengala  
 banguela  
 pôs roupa  
 de gala  
 listrada  
 e foi em busca do dentista  
 no fim da avenida Paulista:  
 - Meus óculos  
 não têm aro  
 nem lente  
 e por mais  
 que tente  
 não vejo  
 o dente.  
 Desconfio que és desdentado,  
 disse o dentista, desolado.  
 O tigre de bengala  
 de gala  
 abriu  
 a goela  
 de mágoa  
 e engrolou palavras estranhas  
 na sua língua das savanas:  
 Balela, balala, bengala,  
 de gala, de goela, banguela,  
 bangoela, bandala, marola  
 mandala, manera, bandola,  
 gala, galera.  
  
 GGGRRRRRRRRRRRRRR.  
 (*Boi da cara preta*)

O poema traz a imagem de um animal, mas descaracteriza-o ao apresentá-lo de maneira improvável. Embora seja de um circo, o que poderia ser considerado algo esperado, o felino é reinventado na medida em que veste gala, vai ao dentista e é banguela. O fato de ser um tigre de bengala também colabora para a construção de imagens, pois remete tanto ao objeto quanto à espécie do animal. As imagens propostas pelo poema se organizam gradativamente, revelando aos poucos o grande problema do tigre, que é banguela, mas não sabe. A interação com o dentista ajuda a edificar a imagem da falta, da ausência que a banguelice do tigre remete: os óculos do doutor também não têm nem aro e nem lente. O encontro entre um tigre sem dentes e um doutor com óculos de mentira combina elementos improváveis com uma situação e um animal conhecidos dos pequenos. A improbabilidade da situação e a sua relação com a vida da criança (a quem visitas a médicos e dentistas são comuns) culmina no final do poema, com a imagem de um

tigre revoltado, que expressa sua indignação com palavras divertidas e que reconstruem em termos de sonoridade seu próprio problema, o de ser banguela. O jogo de imagens que sugerem um felino de características improváveis revela uma brincadeira em que o faz-de-conta torna possível até o mais duvidoso.

O tema lúdico apoiado em argumentos sobre animais e a construção de imagens de bichos em situações improváveis também aparecem no poema seguir:

C é para camelo

No deserto, o camelo  
toca piano sozinho.  
Muito triste, alisa o pelo  
abotoa o colarinho  
olhando as dunas de gelo.

C é para camelo.  
(*Tigres no quintal*)

O texto reconstrói a imagem do camelo a partir da aproximação de elementos que não são comumente associados ao mamífero, tais como o piano, o gelo e o colarinho. Nesse caso, é possível a subversão do habitat do animal que, embora esteja em um deserto, avista gelo, elemento improvável de ser encontrado nessa região. A paisagem de calor e frio do deserto em que o camelo está inserido poderia remeter a imagens de desolação e solidão, mas é contraposta pelas ações inesperadas do animal: ele toca piano, alisa seu pelo e ajeita seu colarinho, o que significa que está vestido – algo inesperado. Essa transposição da imagem do camelo para uma situação humanizada e improvável remete o texto a sentidos inusitados e engraçados, causando um efeito de estranhamento e humor (HELD, 1980).

Alguns dos poemas que privilegiam o ludismo através da representação de animais e elementos da natureza animal apelam ao humor ao explorar as características dos bichos de que falam. O foco desses versos é chamar a atenção para características muito particulares de determinado bicho ou ainda, criar uma situação atípica a partir delas. O poema a seguir pode ilustrar esse recurso:

A tatuíra

A tatuíra  
dança na areia  
a tatuíra  
de pé sem meia.

A tatuíra  
dança no mar  
a tatuíra  
bem devagar.

A tatuíra  
dança na chuva  
a tatuíra  
de guarda-chuva.

A tatuíra  
dança na praia  
a tatuíra segura a saia.

A tatuíra  
dança no céu  
a tatuíra com um chapéu.

A tatuíra  
dança no sul  
a tatuíra com o tatu.  
(*Come-vento*)

O exemplo transcrito utiliza o humor para explorar as qualidades particulares da tatuíra: seu *habitat* (a praia) e seus movimentos frenéticos na areia, quando descoberta pelas ondas do mar. O poema tem ritmo constante e cadenciado, o que ajuda na construção da imagem da tatuíra dançarina. As imagens do animal são edificadas a partir de elementos conhecidos que o caracterizam e o redefinem. O poema, assim, aproveita-se da imagem que se conhece do crustáceo para dar vazão a outras imagens, que ampliam as possibilidades e revelam novos sentidos. Assim, a tatuíra não somente se move na areia, mas dança “sem meia”, “devagar”, “segurando a saia”, etc. O texto filtra as características e ações da tatuíra para reconstruí-la com mais atributos. Os casos que apelam ao tratamento da temática lúdica com imagens de animais evidenciam as qualidades do bicho para construir representações que revelem outros sentidos que podem lhe ser atribuídos. Logo, ao atentar para o movimento da tatuíra na praia, o poema a transforma em uma dançarina talentosa.

“A jiboia Gabriela” (do livro homônimo), citado anteriormente (página 97), também se apoia nesse recurso: a partir de um predicado da cobra dessa espécie – engolir sua presa inteira – o poema constrói imagens inusitadas, que tornam o bicho engraçado. Por causa do hábito de engolir outros bichos, a cobra acaba no hospital, com indigestão, e lá é atendida por outros animais, que realizam o tratamento médico. As imagens apelam ao humor e à brincadeira, pois colocam a cobra em um ambiente que não é o seu; elas possibilitam a recuperação do que já se conhece do réptil através da atenção a suas características mais famosas, a fim de reverberar e ampliar sentidos.

“O buraco do tatu” (*Boi da cara preta*), também já transcrito (página 93), se movimenta similarmente: a prática de cavar buracos, típica desse mamífero, é a base para a construção de imagens de uma viagem pelo mundo, que vai terminar na Lua. O cavar do tatu é repetitivo e obstinado e esse exercício ganha novos sentidos ao possibilitar ao animal que conheça diversos lugares. Por outro lado, o próprio tatu se surpreende com seu feito, pois no último verso, quando chega à Lua, “leva um susto”. O poema edifica o animal baseado em suas características mais conhecidas, mas expande em significados a imagem do bicho e as consequências de suas ações ao desenvolvê-las em direção à fantasia. Ainda assim, ao final, há uma chamada à realidade, quando o tatu se mostra também surpreso com o seu feito: assim como leitor, ele também não esperava que sua aventura tomasse tais proporções.

Os poemas dessa época que têm uma abordagem lúdica e utilizam imagens de animais também trazem alguns recursos que apelam ao *nonsense* e ao absurdo, em uma construção de sentidos improváveis e que se edificam como um jogo. Trata-se de uma combinação lúdica de elementos cujo objetivo se inclina mais à exploração de imagens engraçadas do que à construção de sentidos, o que torna ainda mais evidente a temática da brincadeira.

Observa-se o poema a seguir:

Essa não

Uma anta de minissaia  
e de patins, nas dunas da praia  
uma anta que bebe café  
de braços dados com o jacaré  
é bacana, não é?

O burro do seu Alaor

sonhando que é professor  
de todos nós, e, coitado,  
com uma mula casado,  
ah, é pra lá de engraçado!

Um elefante na praça da Matriz  
tirando um arco-íris do nariz,  
um elefante que repete em alemão  
o noticiário de televisão,  
Ah, essa também não!

Um hipopótamo de pijama  
que lê, deitado na cama,  
e que, muito cansado, grita  
“eu quero batata frita!”  
você acredita?

Um gato verde que não mia  
e que só come ambrosia,  
um gato que fica na cumeeira  
da casa, dançando na beira,  
Ah, me diz, é besteira?  
(*Tigres no quinta!*)

O exemplo apresenta uma série de imagens de animais combinadas com elementos incomuns em construções de sentido absurdas, que se edificam como pilhéria. A organização do poema caracteriza um jogo de imagens, que subverte os sentidos comuns relacionados a cada animal em direção ao humor e ao nonsense. Assim, os versos apresentam uma série de imagens aleatórias, eleitas pelo improvável, organizadas pela rima e aproximadas no que tem de diferente entre si: uma anta na praia, um burro professor, um elefante que fala alemão, etc. A cada estrofe, um animal é descrito e suas facetas mais inusitadas são reveladas, embora o porquê de serem animais tão peculiares não ser explicado, tampouco sua história contada. Essa objetividade na apresentação dos personagens demonstra certa intenção em tornar evidentes os excepcionais e inexplicáveis hábitos daqueles bichos, e não de justificá-los, o que torna a abordagem divertida e engraçada, e se abre para a construção de sentidos do leitor em direção a uma ficção que elege a graça. O caso a seguir também se constrói de maneira semelhante:

Eu juro que vi

Eu vi uma arara vermelha  
com pitangas nas orelhas.

Eu vi uma cobra jararaca  
engolindo inteira uma jaca.

Eu vi uma onça pintada  
se coçando com a espingarda.

Eu vi o senhor Juvenal  
comendo açúcar com sal.

Eu vi um dromedário  
fazendo tricô no armário.

Eu vi no mar a baleia  
dançando com a lua cheia.

Eu vi uma cabra braba  
dizendo abracadabra.  
(*Tigres no quintal*)

Assim como o anterior, o exemplo em questão oferece uma combinação de personagens e elementos baseada na lógica do absurdo: a coerência é preterida em privilégio de um argumento lúdica. As imagens são combinadas em perspectiva incomum, revelando sentidos que elegem o engraçado o e o improvável em detrimento da real ou do possível. O jogo de imagens, presente nos dois poemas analisados, remete a construções imagéticas da criança, que recria a realidade a seu redor dentro de sua imaginação simplesmente pelo prazer de poder descobrir novas possibilidades e brincar com elas (HELD, 1980). Os dois poemas, assim como o que se encontra a seguir, apresentam uma proposta lúdica, que convida ao leitor a uma brincadeira que pode seguir sua lógica própria e não precisa servir o real; trata-se de um jogo cuja premissa é a recriação, a reorganização do mundo, e cujo objetivo final é o humor e a diversão. Exemplifica-se:

Anúncio de Zoornal II

Troca-se o cocuruto  
de cupim, em Livramento  
por cobertura ou duplex,  
vacas pastando dentro.  
(*Come-vento*)

Em “Anúncio de Zoomal II”, observa-se o trabalho com o lúdica na utilização de imagens de animais através do apelo ao nonsense , no intuito de criar uma combinação de sentidos que seja engraçada e subverta o real. O texto combina dois animais pouco parecidos, o cupim e a vaca, com uma série de outras imagens também não relacionadas (cocuruto, Livramento, cobertura, duplex), causando um efeito de humor calcado no absurdo. A mistura de elementos, assim como nos dois casos anteriores, tem pouco comprometimento com a lógica da realidade; pelo contrário, ganha força, pois erige sua própria coerência, em que as imagens se aproximam pelo improvável e pelo seu aspecto divertido. No argumento que fala sobre animais, uma série de poemas dessa etapa utiliza tal abordagem imagética.

A abordagem lúdica que atenta para as particularidades engraçadas dos bichos ou que propõe uma combinação de imagens inusitadas está presente em boa parte dos poemas da década de oitenta. Muitos deles também apresentam personagens animais em situações que mimetizam a rotina e as brincadeiras da criança, ou ainda, personificados em pessoas com as quais a criança poderia se identificar. Observa-se o exemplo a seguir, agora transcrito na íntegra:

#### Duas lagartixas

Duas lagartixas choram  
abraçadas sobre a pedra.  
Sobre a pedra, pobrezinhas,  
Choram, choram, choram, choram.

As lágrimas ensopam lenços  
camisões e camisolas  
e as duas desconsoladas  
choram, choram, choram, choram.

Choram tanto que as lágrimas  
viram rio, formam lagoas  
e nas pedras abraçadas,  
choram, choram, choram, choram.

O rio transforma-se em mar  
com navio e barco à vela.  
As lagartixas tão sozinhas,  
choram, choram, choram, choram.

O mar incha, vira oceano  
Pacífico, Índico, Atlântico  
e as lagartixas desoladas,  
choram, choram, choram, choram.

As lágrimas congeladas  
dividem-se em Ártico e Antártico  
e as lagartixas sobre a pedra  
choram, choram, choram choram

Por que choram as lagartixas?  
(*Boi da cara preta*)

O texto a abordagem lúdica destinada a grande número dos textos dessa época: um animal é deslocado de suas características conhecidas e inserido em uma realidade diversa, permeada pela improbabilidade e pelo humor; além disso, esse caso também ilustra como o animal é construído de maneira a simular certas atitudes infantis, combinando estranhamento e familiaridade. Em “Duas lagartixas”, os personagens choram sem razão em uma série de prantos que chega a inundar o mundo. O exagero causa o efeito de humor e também remete ao pranto infantil, em certos momentos convulso e obsessivo e cujo motivo a criança muitas vezes esquece ou desconhece.

O poema oferece uma série de imagens que constroem as lagartixas como seres que choram compulsivamente, mas não menciona tristeza, solidão ou perda, sentimentos que poderiam causar o pranto. As imagens não informam ao leitor o motivo do lamento: apenas edificam o cenário em que as duas lagartixas derramam suas lágrimas e o exagero em que seu pranto se oferece. O choro convulso performado por um animal que a criança conhece e que lhe causa reações diversas, entre curiosidade e medo, coloca o poema no nível do inesperado e do impossível.

O texto apresenta um animal que não é muito valorizado ou querido pela maioria das pessoas (por causar nojo ou medo), mas que pode interessar à criança por fazer parte do mundo de detalhes da casa, pelo qual os pequenos têm tanto apreço (HELD, 1980). Uma vez ignoradas ou rejeitadas pelo adulto, as lagartixas podem inspirar temor ou curiosidade na criança, mas certamente não passam despercebidas por elas. A pergunta ao final e cuja resposta o leitor pode especular, enraíza o poema na realidade, uma vez que ele beirou a fantasia nos trechos anteriores, como quando descreveu a enchente de lágrimas. A questão promove uma quebra no conjunto de imagens construído e propõe ao leitor uma continuação. A resposta para a pergunta inexistente, na medida em que não há pistas no poema;



certamente, porém, recupera no leitor-criança a sua própria experiência com prantos desesperados e cuja razão se perde nas lágrimas.

Os poemas “Batatinha aprende a latir” (*A jiboia Gabriela*) e “Os dentes do jacaré” (*Boi da cara preta*), ambos já transcritos anteriormente (respectivamente nas páginas 118 e 106), também reiteram rotinas e ações infantis por meio de imagens de animais. O primeiro imita as tentativas infantis de aprender uma nova palavra ou mesmo as experiências com a língua que a criança com frequência faz apenas para se divertir. O segundo recupera o drama de um jacaré que escova todos os dentes, mas sempre evita os de trás. Ao mesmo tempo em que não limpa os de trás, no poema há uma voz que sempre lhe indaga sobre se ele de fato escovou aqueles dentes. Nesse caso, observa-se a mimetização da ação infantil de, por preguiça ou por desinteresse, não realizar certos hábitos de higiene, os quais o adulto sempre faz questão de cobrar.

Em ambos os casos, há a temática lúdica representada por animais, apoiada em personagens-bichos que muito se parecem com a criança. A construção de imagens mistura elementos do mundo infantil (aprender a falar, escovar os dentes) com bichos que fazem parte do repertório mirim e cujas características podem coincidir com as dos pequenos. Mais do que simular as atitudes pueris, os poemas recuperam a forma de pensar da infância através da voz dos personagens que, com sua lógica própria, têm que realizar ações que consideram complicadas ou trabalhosas (HELD, 1980). A lógica da criança, assim, é a mesma do animal apresentado. O poema a seguir também remete às rotinas infantis através de uma construção de imagens de um animal:

Minha cama

Um hipopótamo na banheira  
molha sempre a casa inteira.

A água cai e se espalha  
molha o chão e a toalha.

E o hipopótamo: nem ligo  
estou lavando o umbigo.

E lava e nunca sossega,  
esfrega, esfrega e esfrega.

a orelha, o peito, o nariz  
as costas da mão e diz:

Agora vou dormir na lama  
 pois é lá a minha cama!  
 (*Tigres no quintal*)

O exemplo reconstrói a rotina da criança da hora do banho e a aproxima do hábito do hipopótamo, um animal conhecido por gostar de água. Ele realiza os procedimentos de limpeza com muita atenção a si mesmo, esfregando e limpando cada parte com zelo; não percebe, porém, que a água se espalha pela casa inteira, lembrando um grande lago, *habitat* desses mamíferos. Assim como a criança, o animal acaba molhando o banheiro e fazendo bagunça, em seu ritual de banho que muito se aproxima de uma brincadeira. A imagem do hipopótamo lavando seu grande corpo dentro de uma banheira, de maneira metódica, é divertida, pois transpõe para a realidade mirim um animal que faz parte de seu imaginário justamente pela improbabilidade de seu tamanho. O hipopótamo, para os pequenos, é sinônimo de grandeza e pouca delicadeza; ainda assim, ele se banha e se lava, como uma criança, que é muito menor. A aproximação da grandeza do animal com a pequenez da criança, através de uma rotina em comum, apresenta ao leitor uma nova realidade, construída por imagens que podem ampliar sentidos e reorganizar o mundo, beirando a brincadeira (HELD, 1980).

A mimetização de práticas, rotinas e brincadeiras infantis por meio das ações de animais exóticos ou domésticos aparece em muitos dos textos dos livros analisados da década de 80, e demonstra preocupação em transpor a criança para dentro do poema, através do reconhecimento da importância de seu universo particular. Além da temática lúdica abordada em imagens de animais, predominante na maioria dos poemas dessa época, a referência a paisagens com elementos da natureza ou da cidade também pode ser observada. Trata-se de alguns textos que constroem imagens de cunho divertido, chamando a atenção para aspectos que podem ser apreendidos no ambiente, seja ele urbano ou natural. Essa tendência, que se constrói por meio de imagens descritivas e que atenta para paisagens e aspectos do mundo, aparece em uma vertente bem humorada, reorganizando o real para causar um efeito inesperado. A seguir, encontra-se um exemplo:

Paisagem muito viva

Uma casa na montanha,  
 roupas brancas no varal.

vacas pastando mansas  
e galinhas no quintal.

Da chaminé, os novelos  
se enovelam de fumaça  
ao encontro de um rebanho  
de louras nuvens que passa,

Uma janela então se abre  
para um lago e um cata-vento  
que gira devagar  
ao sopro brando do vento

A paisagem se aquieta  
adeus e muito obrigado!

Ah, espere! frente à porta  
tem também um elefantinho  
alegre, pulando corda.  
(*Jiboia Gabriela*)

O poema explora elementos da natureza através da descrição do ambiente e de seus aspectos mais atraentes. O texto se constrói em uma gradação de imagens, que, primeiro, mostra casa de longe para, depois, aproximar-se e iluminar os detalhes. O desfecho apresenta uma quebra de sentidos, e causa um efeito cômico: ele remete à brincadeira, ao colocar na paisagem um elemento improvável, fugindo da descrição que beira o realismo nas estrofes anteriores. A construção do poema, nesse viés, reitera a temática lúdica, através de imagens que fala de aspectos da natureza em um tom espirituoso e divertido.

A descrição de paisagens aparece em alguns dos poemas e, no seguinte, também remete a elementos naturais em tom lúdico e brincalhão:

Noite

A noite  
foi embora  
lá do fundo  
do quintal  
esqueceu  
a lua cheia  
pendurada no varal.  
(*Tigres no quintal*)

Assim como o poema anterior, “Noite” apresenta uma paisagem através da descrição elementos da natureza, chamando a atenção para detalhes interessantes e construindo uma imagem com desfecho lúdico. A paisagem remete à aurora do dia, quando a noite está acabando e a lua permanece no céu; combinam-se a ideia da noite, que amanhece, com o quintal, de onde ainda se vê a lua. A imagem do ‘pendurar-se no varal’ combina com a referência ao quintal e, juntas, recuperam uma casa de onde se avista o alvorecer. Nesse ambiente doméstico, observa-se o nascer do dia e as referências se misturam para aproximar a paisagem de onde a lua é avistada. O final inesperado combina o céu e a terra para construir uma imagem que mistura sonho e realidade. O poema traz a lua para o quintal, ao pendurá-la no varal, como se fosse uma peça de roupa; a imagem amplia o sentido da aurora e personifica a noite, em direção a uma abordagem lúdica da paisagem descrita.

O texto abaixo também tem em sua temática a paisagem abordada de nível jocoso; dessa vez, ao invés de elementos da natureza, observa-se um cenário urbano:

Ruas desertas

Certas horas da noite  
as ruas desertas correm no asfalto  
e dobram-se nas esquinas  
mortas de rir.

Curvam-se nas curvas  
e brincam de esconde-esconde  
com a lua.

*(Tigres no quintal)*

“Ruas desertas” descreve uma paisagem urbana através da subversão dos aspectos que compõem a rua. As imagens personificam os elementos, dando-lhes vida própria para explorar o cenário da cidade deserta. Ao mesmo tempo em que ganham vida, aproximam-se da infância ao mimetizar a brincadeira na última estrofe. O poema explora o aspecto misterioso da cidade à noite, que a criança pouco conhece, e permite que a fantasia expanda as imagens, atribuindo-lhes elementos novos. Assim, a rua deserta, além de ser personificada (pois corre, dobra-se, curva-se e brinca) é combinada com informações que não lhe são atribuídas comumente, tais como o riso e a brincadeira, práticas típicas da meninice. A rua deserta, nesse

sentido, transforma-se na infância não supervisionada, transpondo o desejo mirim de poder se livrar da autoridade adulta à noite, quando não há ninguém por perto. A paisagem descrita brinca com a imagem da cidade noturna, e faz da noite, que é desconhecida e misteriosa e, em muitos casos, motivos de medo para os pequenos, um conviva, que pode lhe trazer novas brincadeiras.

Outra estratégia de abordagem da temática lúdica que também contribui de maneira significativa para a construção do leitor das obras de Capparelli é aquela relacionada diretamente às rotinas infantis, e que tem como foco principal a própria criança. Os poemas que trazem a infância como mote são muitos; a maioria, como já comentado anteriormente, emprega imagens de animais para a construção de personagens e sentidos. Um pequeno número de poemas, porém, utiliza a imagem da própria criança para se construir, retomando momentos e situações da vida dos pequenos e chamando a atenção para circunstâncias que interessam aos jovens leitores. É o caso do poema já transcrito anteriormente “O menininho doente” de *A jiboia Gabriela* (página 121).

Em “O menininho doente”, o foco é uma criança e sua repentina doença. O texto oferece imagens que retomam a rotina infantil, chamando a atenção para a preocupação dos pais em tratar, medicar e tentar restaurar a saúde do filho. A situação da convalescença é edificada por imagens que colocam o garotinho como alguém que está triste e choroso (“faz beicinho, gebe, chora / chora e geme a toda hora”), o que coincide com a realidade infantil quando os pequenos são acometidos de algum mal. A construção da infância baseada na atitude do menino, no início do poema, remete a uma circunstância realista e comum à criança, o que é rompido a partir da chegada do médico. O médico é delineado por imagens que sugerem uma criatura enigmática e mágica, que carrega uma maleta misteriosa, de onde surgem objetos improváveis.

A chegada do médico traz outro tom ao poema, pois apresenta uma série de imagens que remetem à fantasia e ao inusitado, representados pela sua maleta mágica. O doutor, por sua vez, é mostrado como um aliado da criança, alguém que a entende, pois sua valise contém apenas objetos divertidos e engraçados, capazes de deixar alegre o mais doente dos meninos. O médico, assim, é entendido como alguém que entende a criança e, por isso, é capaz de curá-las; seus métodos não são ortodoxos, e ele se aproxima mais de um palhaço (pelas suas bochechas

vermelhas e pela mala com objetos engraçados) do que de um profissional da medicina.

A construção do médico, nesse sentido, retoma a fantasia infantil e o desejo de ser compreendida, representados pela maleta que tudo contém e de uma figura que, embora adulta, entende o menininho e não se importa nem mesmo por ele estar falando de modo errado. O médico tem sua lógica própria, que não é a mesma dos pais (“O pai sorri (...) / ‘não entendo mais nada’” (...) “‘Como sarou o menino?’ / todo mundo se pergunta”), mas que é muito semelhante a da criança, que recorre à imaginação e à brincadeira na busca de soluções para seus próprios problemas. Através da construção de imagens que coincidem com a rotina infantil e com seu jeito de pensar, o poema se aproxima da criança real e demonstra uma tentativa de compreensão de seu universo.

Os exemplos “O menino escuta” e “Minha bicicleta”, transcritos anteriormente (respectivamente nas páginas 103 e 110) do livro *Tigres no quintal*, também trabalham com personagens-criança e rotinas infantis. O primeiro traz a rotina infantil de andar de bicicleta e a relação de aventuras que a criança pode ter com o veículo. O poema constrói imagens de um desbravador, que explora o mundo montado em sua “bíci” e que, com ela, sente-se mais seguro e mais forte para enfrentar as situações do dia-a-dia. O texto revela facetas infantis de brincadeira e construção de identidade a partir de situações de desafio que são enfrentadas sem ajuda de um adulto, mas com o auxílio de seus brinquedos, nesse caso, a bicicleta. Em poder do veículo, a criança se sente capaz, “o tal”, “um herói” e pode entregar-se a aventuras, principalmente aquelas da imaginação. Os versos mimetizam os procedimentos de pensamento da criança, e apresentam exageros gerados pela fantasia infantil, tais como “roubar a lua para enfeitar a rua” ou “dar nó no vento”, ações imaginadas, mas estimuladas pela confiança que a bicicleta faz sentir. Assim, apresenta-se a rotina da infância em suas brincadeiras e sua capacidade de recriar a realidade através do apoio de brinquedos e objetos que a ajudem a compreender o que se passa e a se sentir mais confiante nas suas incursões.

“O menino escuta” também apresenta uma criança, mas, diferentemente do poema anterior, não atenta para as brincadeiras infantis, mas, sim, para as rotinas e práticas do dia-a-dia da criança no ambiente doméstico. O poema mostra alguém que, acordado, ouve deitado em sua cama o despertar da casa, identificando cada som e relacionando com as atividades que já conhece. As imagens são construídas

a partir daquilo que o menino escuta e daquilo que ele imagina estar acontecendo, e recriam o amanhecer da família.

O poema recupera o ambiente doméstico, montando imagens de rotinas matutinas, e também retoma atitude infantil de atenção ao detalhe, de contentamento pelo reconhecimento, por saber que é capaz de distinguir as práticas de sua casa e saber que tudo está correndo bem. Apresentam-se, no início, a imagem do menino que desperta e ouve e, ao fim, o menino que fecha os olhos. Os dois momentos são intercalados pela ação de reconhecer o som dos detalhes da casa, e ligados pela ideia de atenção (despertar, no início) e desatenção (voltar a dormir, no final), resultado da tranquilidade em reconhecer que tudo corre bem. A atenção da criança aos sons também colabora para o esforço em se sentir acolhido, sabendo que, embora esteja sozinho em seu quarto (apenas com seu gato), a sua família está presente, ajudando a manter a rotina. O poema apresenta a perspectiva infantil do ambiente do lar, atentando para minúcias das práticas domésticas, e reforçando o esforço mirim em sentir a família presente, mesmo quando não se encontra ao lado deles. O exemplo a seguir também lida com as rotinas infantis e infanto-juvenis:

O que Marina quer de aniversário

O que Marina quer  
de aniversário?

– Três raios de sol  
e uma caturrita  
que fale espanhol.

O que Marina quer  
de aniversário?

– O lado oculto da lua  
e um gato milionário  
que mia na rua.

O que Marina quer  
de aniversário?

– Um buquê de flores  
e um colar de pérolas  
de todas as cores.

O que Marina quer  
de aniversário?

– Um rolimã, um patinete  
de dois burrinhos mansos,  
mascando chiclete.

(*Boi da cara preta*)

O texto recupera a situação infantil de pedir presentes de aniversário e, em muitos casos, o exagero com que a criança recheia seus pedidos. A menina mistura elementos reais com imaginários, tornando os pedidos de presentes improváveis ou impossíveis de serem satisfeitos a não ser no nível da imaginação. Através do exagero dos pedidos, o poema evidencia uma situação típica da criança e do jovem, a de ser indagado pelos pais sobre seus desejos e as possibilidades mil que a imaginação pode cogitar. Através de imagens lúdicas que beiram o absurdo, o poema reconstrói uma prática comum da rotina da criança e a carga de elementos imaginários e divertidos, que recuperam também como os pequenos se comunicam com o mundo e brincam com as coisas a seu redor.

“O menino e a laranja” (*Come-vento*), já transcrito previamente (página 123), também mimetiza uma prática da criança, através da representação do discurso infantil. A fala do menino brinca com os sons das palavras, e cria novos termos com o objetivo de se divertir com a exploração do idioma, imitando a atitude da criança frente à utilização que faz do discurso, o seu próprio e quando tenta apropriar-se do discurso de outrem (HELD, 1980). A brincadeira gerada pela reconstrução de “esquisito” e “doente”, que viram “esquisítico” e “doêntico”, ecoa do uso de termos proparoxítonos nos versos anteriores, e atenta para a sonoridade divertida que o agrupamento de palavras com sílaba tônica na mesma posição pode possibilitar. O poema, assim, aborda a temática das rotinas e práticas infantis ao simular uma fala mirim, na utilização lúdica do discurso e na atenção para a sonoridade, típicas da fase infantil.

A abordagem lúdica perde força e ganha matizes líricos no tratamento de questões sociais, presente em alguns poemas. Neles, problemáticas que atentam para a desigualdade e a pobreza são tratados, construindo-se imagens que apelam para a reflexão e para o mergulho interior. Esses poemas são poucos, mas muito marcantes, pois tratam de maneira simples questões que afetam principalmente a infância. Ainda assim, é possível observar que o viés lúdico ainda aparece nos textos, na medida em que eles se edificam com relações claras ao folclore, representadas pelos acalantos que recriam. Os versos que seguem essa



tendência e que mais chamam a atenção são aqueles que se apresentam como canção de ninar, já descritos no início desse capítulo. Em cada livro da década de oitenta analisado, há pelo menos um exemplo que pode ser relacionado a esse assunto.

“Dorme, pretinho” (*Boi da cara preta*) e “Drome, menininha”, (*Come-vento*) (respectivamente nas páginas 104 e 105) são dois textos que muito lembram cantigas de ninar, principalmente pela repetição do verbo ‘dormir’ no imperativo, direcionado à criança, e pelo ritmo lento e embalado, mimetizando canções populares para ninar os filhos. Ambos os poemas constroem imagens da infância em uma realidade de dificuldade e pobreza.

Em “Dorme, pretinho”, há um menino que adormece na rua, mas que é incomodado pelo guarda, que não o deixa dormir. A criança dorme sobre o jornal sob um anúncio de neon e, segundo o poema, está muito longe de sua casa. A construção de imagens do poema remete a um cenário de desolação e solidão: a ideia de um sono constantemente interrompido, por estar sendo realizado em um local inapropriado, é reforçada pelo pedido do eu-lírico, que apela ao policial que não incomode o garoto.

Em contrapartida aos sentimentos de tristeza e pobreza que as imagens edificam, a esperança também é constantemente recuperada, na fala do eu lírico que chama à tona deus, que, segundo ele, “também é engraxate”, e uma chuva de estrelas, que acabará com o sofrimento da criança. Logo, ao mesmo tempo em que é possível observar um cenário de cruza social, em que os aspectos de desigualdade e pobreza que afligem a infância são destacados, há também um sentimento de esperança, que remete ao sonho e à fantasia, a partir de imagens lúdicas que pretendem consolar o “pretinho”. Ao mesmo tempo em que se evidencia a situação da criança, a produção constrói-se mantendo a perspectiva de um possível bem-estar do menino de rua, pelo menos em relação a um sono em segurança, em que não lhe incomodem os guardas que passam. Ao atentar para o ato de dormir do garoto, o poema destaca uma ação comum a todo ser humano, e, obviamente, a toda criança, balizando pontos em comum entre ele e o leitor e encorajando a sensibilidade e a reflexão.

“Drome, menininha” movimenta-se similarmente, construindo imagens de uma garotinha em uma circunstância social de risco. A linguagem do poema, que remete à variação linguística da oralidade, aproxima o eu lírico da criança de que se fala, e

colabora na construção de imagens de simplicidade e inocência. O dia ainda não nasceu, mas a aurora se aproxima, e a mãe já saiu para trabalhar, o que reflete uma situação que se assemelha àquela de classes sociais menos favorecidas, e que reforça a construção de imagens que remetem à pobreza e ao abandono. A menina descrita pelo poema está solitária: seus pais não estão em casa e ela parece inquieta. O poema vem como um acalanto, aquietando e tranquilizando a garotinha com a garantia de que o sol já vai nascer.

O texto edifica-se na constante retomada de um ambiente doméstico, em que a menina está inserida, e recupera elementos familiares a toda criança (pai, mãe, cachorro, cozinha) para reforçar a ideia de um espaço caseiro e comum à infância. Por outro lado, as imagens vão aos poucos delineando uma atmosfera de tristeza e inquietação, à medida que a solidão infantil é evidenciada. Assim como no exemplo analisado anteriormente, “Drome, menininha”, além de erigir imagens que postulam sentimentos de desolação e tristeza, também esboça a esperança, na certeza de que a aurora virá. A esperança da menina vem da confiança do nascer do sol, que afasta os medos da noite.

As imagens cingem sentimentos de introspecção e reflexão, na medida em que trazem à baila temas problemáticos da realidade social do Brasil, com os quais a criança passa a ter contato cada vez mais cedo. A personificação da aurora, que ganha olhos, e a ocorrência de imagens de animais em uma combinação inusitada (o cão que late “no sonho da cotia”), por sua vez, ainda remetem a um uso lúdico da linguagem e do arranjo imagético, reforçado pelo embalo rítmico de canção de ninar. O tratamento da temática social, abordando problemáticas que levam à reflexão, ainda parece tocar aspectos lúdicos, que colocam o poema em diálogo com os demais de seu período, em que o tom de brincadeira e inseriedade parecem dominar.

Outro tipo de texto que aparece em todos os livros em pequeno número são os poemas visuais. Trata-se de criações que envolvem recursos de estrutura e organização do texto que recorrem à plasticidade da página e a dispersão das letras no papel. “Jacaflor ao sol da lagoa” e “Jacaré letrado”, de *Tigres no quintal* são exemplos de poema que podem ser considerados construções de grande apelo visual. Os textos dessa categoria são poucos e, não sendo o foco desta tese, nenhuma teoria que abrangesse o apelo plástico da poesia visual foi abordada, mantendo os poemas desse gênero para análise em um trabalho futuro.

Após a análise das obras, é possível observar que o ludismo guia a década de oitenta predominantemente. Através da temática lúdica, vários tópicos foram tratados, com especial atenção para animais, elementos da natureza e rotinas da criança e com menos ênfase, paisagens urbanas e problemáticas sociais. Alguns outros argumentos aparecem em poemas esparsos, e contribuem para um efeito lúdico e para uma construção de imagens interessantes, mas não se repetem e, por isso, não são considerados com ênfase.

Os conteúdos abordados nos poemas da década de oitenta, como é possível perceber através dos exemplos, apresentam, em sua maioria, uma temática lúdica, com apelo à brincadeira e ao tom espirituoso. O tema lúdico, nesse sentido, é o mais frequentemente encontrado nessas obras, sendo edificado através dos diferentes tópicos que os textos acolhem. Em todos os casos, observam-se elementos que ligam-se ao universo infantil, através da representação da criança, dos objetos que lhe agradam ou fazem parte de sua rotina, ou ainda, mimetizando seu pensar ou agir em atos e palavras dos personagens. Os poemas, embora tenham tópicos vários, movimentam-se em um caminho lúdico, sempre elegendo recursos jocosos que façam um sentido divertido para os pequenos.

O tratamento imagético nos poemas analisados mostra-se muito apegado a efeitos de humor e com tendências a mostrar detalhes e elementos de maneira inesperada. As imagens, apelando ao tom cômico e irreverente, apresentam a realidade em uma ótica imprevista, atentando para facetas do real que são deixadas de lado no cotidiano. Elas mostram-se responsáveis por vincular ao poema sentimentos de identificação, simulando estratégias de ver e pensar que se assemelham às da criança. A combinação de esquemas imagéticos também é culpada pela abertura do texto a uma gama de sentidos que apontam para diversas direções, sempre em caminhos que podem coincidir com os da infância. As imagens dos poemas dessa época, pode-se observar, assumem o repertório dos pequenos, trabalhando principalmente com aquilo que eles já conhecem, expandindo sentidos e apresentando novas possibilidades. A mistura de elementos conhecidos e desconhecidos e a valorização das experiências mirins, reveladas pelas imagens dos poemas dessa época, compõem suas principais características.

A presença da criança nos textos, então, aparece por meio de uma série de recursos temáticos e imagéticos que transpõem o leitor para dentro da poesia. Todos esses recursos construíram-se para propor a identificação com a criança,

apesar de a maioria dos poemas não utilizar a voz em primeira pessoa, por exemplo. A criança como foco principal também não esteve presente na maioria dos poemas, que abordaram a temática animal e elementos da natureza. Nesse contexto, observa-se que o esforço em se aproximar da infância ocorreu na combinação de recursos que coincidissem com os interesses infantis, mostrando sua voz e suas ações indiretamente.

Os poemas de Capparelli da década de oitenta, portanto, constroem um caminho para que o leitor-criança se aproxime pavimentado por pontos em comum e por elementos de identificação. Não há com frequência a preocupação em dar voz à criança através de personagens dessa faixa etária, mas sim por meio de animais ou outros elementos que possam coincidir com os interesses infantis. O raro uso da primeira pessoa nos poemas demonstra uma tendência à construção descritiva dos personagens e, em certos casos, com tons narrativos. O uso da terceira pessoa também contribui para o efeito cômico pretendido pelos textos, já que provoca certo distanciamento capaz de causar humor sem atacar diretamente as frustrações da criança. Essa parece ser uma explicação que combina com o uso da temática lúdica representada por animais em grande parte dos poemas: a identificação do leitor pode se basear na ficção e na coincidência de características inusitadas, que ele é capaz de identificar pela sua experiência. Não parece haver a necessidade de se falar diretamente da criança, quando ela está representada, em sua lógica, em seus interesses, em suas rotinas através de elementos diversos.

A representação da criança nos poemas analisados ocorre por meio da conversão de elementos que coincidem com o universo infantil. O texto propõe que a criança se veja no texto, sendo capaz de perceber que a produção foi pensada para ela. Para isso, formas, linguagem, temas e imagens conversam com interesses e procedimentos de pensar e agir infantis, transpondo para o poema a infância, que ganha roupagens diversas. A criança está presente nas atitudes dos personagens, em seu pensar e na estrutura imagética e formal do poema, que mimetiza a imaginação, os gostos e o repertório folclórico infantis. Os poemas da década de oitenta de Capparelli apresentam, de acordo com a análise de conteúdo, formas, linguagem, temas e imagens que reconstroem a infância e, principalmente, como essa faixa etária vê o mundo e se movimenta nele.

#### 4.2.2 A poesia de Sérgio Capparelli na década de noventa

A poesia infantil de Sérgio Capparelli segue sua trajetória nos anos noventa com a publicação de três obras: *A conquista da liberdade segundo os pássaros*, editado em 1991 pela editora Paulinas, *O velho que trazia a noite*, lançado em 1994 pela Kuarup, e *A árvore que dava sorvete*, livro de 1999 da editora Projeto. As publicações desse período trazem diferenças importantes em relação àquelas dos primeiros anos de poesia infantil do autor. Enquanto que os trabalhos anteriores apresentam certa estabilidade em aspectos formais e temáticos, e se mantêm muito relacionados a construções formais tradicionais do folclore, os livros dessa fase afastam-se da regularidade das formas e exploram tópicos diversos, apresentando características particulares que pouco aparecem nos textos prévios.

*A conquista da liberdade segundo os pássaros* é um livro composto apenas por um poema, que, com tons que misturam prosa e poesia, descreve a vida de um pássaro: preso em uma gaiola, canta para se libertar. Tem-se aqui um poema lírico, em que uma abordagem metafórica edifica imagens que remetem a anseios de libertação, vontade de viver, plenitude e justiça, erigidas em verso livre. O poema é constituído por imagens que se graduam para mimetizar o progresso da liberdade da ave, que se torna livre através do seu canto.

*O velho que trazia a noite* assemelha-se à *A conquista da liberdade segundo os pássaros* por ser composto por apenas um poema, que se estende ao longo da obra e mistura prosa e verso. O texto se desdobra por estrofes ora longas, ora breves, em verso livre e irregular; propõe-se, então, uma narrativa com tons biográficos, em que o eu lírico em primeira pessoa é infantil, e as situações apresentadas remetem à realidade e aos pensamentos da criança, abordados em um viés maniqueísta e metafórico, que lembra manifestações folclóricas.

*A árvore que dava sorvete*, diferente das outras duas obras dessa fase, apresenta vários textos, a maioria construída com métrica, ritmo e sonoridade regulares. Os poemas têm uma temática lúdica, e se relacionam às rotinas da criança ou a imagens recorrentes de seu imaginário, recuperando o pensamento e a linguagem infantis de maneira irreverente e espirituosa. *A árvore que dava sorvete*

se diferencia das outras duas obras por apelar ao humor e à brincadeira com mais evidência, constituindo uma linha poética de apelo lúdico.

Os três livros dos anos noventa demonstram uma tendência do autor ao experimentalismo, distanciando-se em vários aspectos daqueles da década anterior, enquanto recuperam e reinventam elementos que já haviam sido utilizados. As duas primeiras publicações, de 1991 e 1994, *A conquista da liberdade segundo os pássaros* e *O velho que trazia a noite*, apresentam várias características que as aproximam, e, por isso, elas podem ser consideradas obras semelhantes. O trabalho do final da década, *A árvore que dava sorvete*, por outro lado, mostra-se inclinada a outras tendências, distanciando-se das duas anteriores e reforçando a disposição a novas experiências que o autor demonstra nesse período. As três publicações trazem nuances que constituem um momento muito peculiar, em que o autor parece sentir-se livre para ousar e tentar diferentes caminhos em sua poesia.

As três obras da década de noventa analisadas tem características acentuadas que as distanciam, ao mesmo tempo em que as aproximam daquelas dos anos anteriores. A forma, o ritmo, o arranjo sonoro e a linguagem utilizados apresentam tendências que são recorrentes nas publicações e que marcam os poemas em nível particular. É significativo salientar que duas das obras dessa fase se aproximam em algumas características, enquanto a terceira se mostra relativamente diferente, parecendo seguir intenções e apelos distintos. Isso faz com que os elementos mais marcantes das publicações sejam observados de maneira vária nas obras da primeira metade da década, em relação ao livro editado posteriormente, o que aponta a análise para direções diversas.

Os dois trabalhos que possuem similaridades, *A conquista da liberdade segundo os pássaros* e *O velho que trazia a noite* aproximam-se na instabilidade dos aspectos formais, demonstrando uma relação com a prosa que torna suas características inconstantes e irregulares. Essas duas obras constituem uma abordagem metafórica dos elementos poéticos, complementando o tom reflexivo que acompanha o viés lírico, com ênfase em imagens e sentidos. A terceira obra da década, por sua vez, segue um tratamento divertido de seus elementos, e apela para formas consagradas e regularidade de elementos para destacar o significante.

Por conseguinte, ela configura-se com características distintas, avultando-se em uma abordagem lúdica.

O ritmo dos poemas desse período segue duas correntes predominantes: a nuance narrativa, que ora torna lento, ora acelera o ritmo, imprime um tom prosaico nos versos e se caracteriza por acompanhar a progressão das ações narradas no poema, moldando a história; e o dinamismo, que traz regularidade, cadência e velocidade à leitura, enfatizando o distanciamento da fala cotidiana e aproximando-se da musicalidade e da brincadeira com as palavras.

O ritmo que aproxima o poema da prosa aparece nas duas primeiras obras: ele se caracteriza pela mudança de aceleração que condiz com a evolução das ações e com a presença de diálogos e descrições. A narração, em ambos os casos, é evidenciada pelo ritmo, que ratifica como as ações acontecem, atentando para dinamicidade ou vagareza com que os eventos se sucedem e acelerando ou se adiantando de acordo com o sentimento relacionado a eles. No primeiro livro, a mudança de ritmo para acompanhar as ações aparece no trecho a seguir:

A conquista da liberdade segundo os pássaros

(...)

O pássaro não canta  
porque vive no canto  
de uma gaiola.

E o canto da gaiola  
é um canto sem canto.

No canto da gaiola,  
um dia o pássaro ensaia um canto  
e a vida  
se enche de coisas belas.

O pássaro avista outros pássaros,  
o pássaro avista outros cantos.

Avista os pássaros que ainda vão nascer.  
Avista os pássaros que ainda vão voar.  
Avista os pássaros que cantam por cantar.

(...)

*(A conquista da liberdade segundo os pássaros)*

Nesse exemplo, observa-se a mudança no ritmo que sucede o desdobramento dos fatos. Nas primeiras estrofes, o ritmo mostra-se lento e melancólico, o que é reforçado pela repetição do som nasal /n/ ( que sugere o som de um gemido ou choro) na palavra “canto”, utilizada em seus diferentes significados. Essa desaceleração também aparece na quebra das frases: nas três primeiras estrofes, elas são longas e interrompidas pela divisão do verso. Essa parada na oração, ocasionada pela interrupção da linha, desacelera ainda mais o ritmo e resulta em um tom pausado, que reafirma a melancolia sugerida pelos homônimos “canto” (canção) e “canto” (lugar, local isolado), que tem sentidos opostos: um remete à liberdade; o outro à privação.

A alteração no ritmo se dá a partir da quarta estrofe, que é marcada também por uma mudança no curso das ações. O pássaro, no início descrito como triste por estar preso, começa a ensaiar um canto otimista, que “se enche de coisas belas”. A partir desse momento, o ritmo torna-se mais acelerado e regular, marcado pela repetição da estrutura das estrofes e pelas orações mais curtas e não interrompidas. A recorrência da estrutura dos versos e as orações mais breves continuam nas estrofes seguintes, e reiteram o desenrolar dos fatos narrados, que passam a ter um tom esperançoso. O ritmo passa a ser mais cadenciado e dinâmico, apresentando certa regularidade (através da repetição de estruturas) que o início do texto não evidencia. A mudança de sentimentos, de tristeza à alegria, assim, também é evidenciada no ritmo, que vai de lento e pausado para dinâmico e acelerado.

A adaptação do ritmo aos eventos narrados no poema também aparece no livro *O velho que trazia a noite*. O fragmento a seguir pode ilustrar esse recurso:

O velho que trazia a noite

II  
 (...)
   
Tomou ligeiro
   
o caminho do rio.

Tinha chovido,
   
e um colibri
   
entanguido de frio
   
piava.
   
E o perneta, ali,
   
de mãos nas costas,
   
xingando a lua, as águas,
   
xingando o sol, o céu,



e até nem sei  
se me xingava.

Olhando, olhando  
olhando o quê?  
Atraía o escuro? o medonho?  
Era ele o velho do saco,  
que roubava os meninos,  
do qual falava mamãe?  
Quis correr, ir embora,  
dar no pé, desconfiado  
do que iria acontecer.

(...)

### XVIII

Passou-se o tempo. A noite,  
treinada pelo velho,  
instalava-se sozinha,  
fazia cócegas nos grilos  
e acompanhava sapos.  
Foi, quem foi, foi, quem foi, foi,  
não se decidia ainda, o sapo-boi.  
Eu acordava, e a noite, ali, serena,  
pendurada pelas pernas.

Certa noite, ouvi a noite  
e me emocionei.  
O velho devia ter razões  
Para trazer tanto mistério.  
(...)  
(*O velho que trazia a noite*)

O primeiro trecho destacado mostra o eu-lírico, um menino, descrevendo o “homem que trazia a noite”, um velho pernetá que o assustava e alimentava seu imaginário e seus medos. Esses versos encontram-se nas primeiras páginas da obra, destinadas a narrar as ações do velho, que tanto assustavam a criança. A primeira parte apresenta um ritmo acelerado, com versos curtos e repetição de palavras, o que provoca dinamismo na leitura. A lógica com que o eu-lírico descreve o velho, redundando as características através da retomada de verbos que se sucedem freneticamente para enfatizar a repetição das ações, beira o nervosismo e lembra a afobação infantil, quando se sente medo ou pavor. O ritmo acelerado recupera uma reverberação do imaginário, em que o pensamento consciente parece ser preterido em privilégio do fluxo de imagens, retomando elementos que assustam a criança, o que é reforçado pelo vocabulário (“xingar”, “escuro”, “medonho”, “velho

do saco”, “roubar meninos”, “correr”, “desconfiado”). O ritmo da primeira parte, em que o velho parece estar bem presente na realidade e no imaginário do menino, é, portanto, acelerado e afobado, retomando a falta de logicidade do medo, que se situa no sujeito em níveis não racionais (JUNG, 2008), o que desorganizaria o pensamento infantil e simularia o nervosismo em relação a quem o assusta.

A segunda citação, que remete ao desfecho da história, mostra uma situação diferente: o velho morreu e o menino tem dele apenas a lembrança. O ritmo nessa segunda parte é mais lento, suportado pela linguagem organizada e menos repetitiva: o discurso do eu-lírico é arranjado em viés mais lógica, com frases que apresentam mais linearidade e menos repetição. As orações, por sua vez, são mais longas do que aquelas do fragmento anterior, o que desacelera o ritmo, e a repetição de palavras é menos frequente, aparecendo somente na fala do sapo-boi (“foi, quem foi...”, que se apresenta como uma onomatopeia). Esses recursos assemelham os versos à prosa, e são responsáveis pelo ritmo lento, que, por sua vez, remete a um outro momento na vida da criança. A aproximação com a prosa, que estrutura versos organizados e regulares, por sua vez, remete à uma nova organização de pensamento que o eu-lírico demonstra ter adquirido, e que se relaciona à superação de seus medos.

A ausência do velho, logo, resulta na diminuição do medo do menino. Nessa nova situação, em que não há o pavor de antes, o ritmo desacelerado e a linguagem mais próxima à prosaica remetem à racionalidade que permeia a situação: não mais dominado pelo medo, que lhe desestruturava o pensamento e a linguagem, o eu-lírico narra com procedimentos bem arranjados, construindo um ritmo mais consciente, distanciando-se de do devaneio e da emoção que carregam o poema. Nesse fragmento, assim como no anterior, o ritmo aparece como um catalisador da história, acompanhando-a de acordo com os eventos contados, e sugerindo as emoções que o texto quer construir (GOLDSTEIN, 2003).

O ritmo, nas duas obras iniciais dessa década, portanto, acompanha a narrativa, moldando-se principalmente pelos fatos que são apresentados. Nessas duas publicações, ritmos mais acelerados e mais lentos podem ser encontrados, mas não há regularidade; em ambos os casos, o poema muda de acordo com o momento da história, organizando-se sonoramente de modo a mimetizar as imagens

e os sentimentos sugeridos pelo texto. A característica rítmica mais importante nos trabalhos que abrem essa década é relacionada à sua aproximação com a prosa. Para corroborar essa característica, os poemas têm verso livre e não há regularidade em estrofes ou rimas. A leitura, nesse viés, requer atenção, pois os versos são instáveis e não dão ao leitor a regularidade necessária para a dinamicidade do arranjo sonoro, o que reitera a característica prosaica da produção.

Outra tendência rítmica encontrada nessa época é a regularidade do arranjo sonoro, observada no último livro da década de noventa *A árvore que dava sorvete*, e que resulta em um ritmo acelerado e cadenciado, característicos de uma abordagem lúdica. Nessa obra, o ritmo é dinâmico, observado na regularidade de versos e estrofes, e reforçado por versos curtos e orações simples, que aceleram a leitura e dão musicalidade estável ao poema (GOLDSTEIN, 2003). Observa-se o exemplo a seguir:

A árvore que dava sorvete

No Polo Norte  
Tem árvore  
Que dá sorvete.

De morango  
Para as filhas  
Do calango.

De chocolate  
Para o cachorro  
Do alfaiate.

De groselha  
Para a gata  
Da Adélia.

E de uva  
Para a filha  
Da viúva.

No Polo Norte  
Tem árvore  
Que dá sorvete.

Acredita?  
(*A árvore que dava sorvete*)

O exemplo apresenta um ritmo dinâmico, marcado por versos breves e pela repetição de estruturas. Além disso, a grande presença de rimas colabora para a regularidade do ritmo, pois implica certa previsibilidade de sons. A sonoridade dos poemas desse livro remete-os para a mesma direção: uma leitura divertida, rápida e dinâmica. O exemplo a seguir também pode ilustrar esse recurso:

Não tem nada

A bromélia  
Foi dormir  
Adoentada.

Está triste.  
Está fria.  
Que coitada!

A cavalo,  
Vem o vento  
- é madrugada –

- Não tem nada!  
- Não tem nada!  
- Não tem nada!

- A bromélia  
Só está  
Apaixonada.  
(*A árvore que dava sorvete*)

Assim como o poema anterior, “Não tem nada” apresenta um ritmo que se acelera baseado na brevidade dos versos, formados por, no máximo, quatro sílabas métricas, e das estrofes, todas com três versos. O arranjo sonoro, que traz rimas entre os versos, ligando-os entre si, também dinamiza a leitura, na medida em que ajuda na previsão dos sons que estão por vir. A repetição de expressões na quarta estrofe ecoa a rima presente em todos os segmentos e, por sua vez, evidencia a cadência marcada no ritmo do poema.

A tendência ao ritmo dinâmico e à sonoridade marcada é muito presente em *A árvore que dava sorvete*: todos os poemas utilizam esse recurso, com exceção de “O tigre e o trigo”, que, por mimetizar um trava-línguas tradicional, segue a direção à dificuldade da leitura oral, tornando-se uma brincadeira desafiadora para o leitor. Os demais poemas também apresentam musicalidade evidente, com ritmo dinâmico e divertido; as referências aos ritmos folclóricos, caracterizados pela rima e pela

cadência marcadas, diferentemente da década anterior, mostram-se de maneira sutil, sem alusões diretas, mas lembradas pela musicalidade bem construída.

A estrofe, a organização de versos e a rima seguem também duas tendências distintas, assim como o ritmo: uma, que aparece nas duas primeiras obras da década, opta pelo verso livre, com estrofe e rima irregulares; a segunda, que é encontrada na obra de 1999, edifica versos regulares, com número de sílabas poéticas recorrente, estrofação estável e presença de rimas pontuais. Essas duas correntes apontam, mais uma vez, para características marcantes das três obras: enquanto as duas primeiras são erigidas em formato que lembra a prosa, mesclando recursos prosaicos e poéticos, a terceira apresenta uma série de poemas regulares, com a presença de recursos formais estáveis.

A tendência de versos, estrofes e rimas mais livres e menos pontuais e que aparece nas obras de 1991 e 1994, aproxima os dois trabalhos do tom prosaico que propõem. Em ambos os casos, a versificação é concebida de acordo com o efeito desejado na narração dos fatos, evidenciando as ações descritas. A pausa ao final de cada verso não é previsível: ora acompanha o final das orações, ora interrompe as frases e gera um tom de suspense. Em todos os casos, porém, a estrofação irregular desacelera o ritmo da leitura e exige mais atenção do leitor (GOLDSTEIN, 2003). Outro fator que pode contribuir para a irregularidade da estrofe e da versificação repousa na diversidade de ações narradas nos dois livros: em ambos os casos, trata-se de histórias que têm desdobramentos vários e que colocam o poema, ao final, em um muito momento diferente do que estava no início. Nesse sentido, a multiplicidade de ações descritas reflete na variedade de recursos utilizados: versos de extensões diferentes e estrofes ora breves, ora longas ajudam a mimetizar os eventos de que se fala. Os exemplos abaixo demonstram esses recursos:

A conquista da liberdade segundo os pássaros  
 (...)  
 Do seu canto nascem outros cantos,  
 claros cantos puxando a barra do dia.

E os sons ecoam  
 mais altos,  
 mais fortes,  
 mais decididos.

E dele vão nascendo rios, casas, árvores,  
 celeiros, despensas, panelas no fogo,  
 uma fonte clara  
 e também o céu azul.

Um canto que cria outros cantos:  
 da chuva no telhado,  
 da mulher semeando,  
 do homem ninado o filho.  
 (...)  
 (*A conquista da liberdade segundo os pássaros*)

O velho que trazia a noite  
 (...)  
 XVI

A ambulância veio de longe,  
 de não-sei-onde.  
     Médicos  
 de batas brancas  
     e remédios.

Seringas  
 vidros  
 metais  
 cânfora  
 trastes  
 papéis  
 gaze  
 pastilhas.

Cheiro de coisa guardada:  
 de naftalina, de mofo;  
 cheiro de coisa escondida.

Naquele mato tinha jacutinga,  
 já estava sentindo a catinga!

O dia piscou, tremeu,  
 de susto, de medo, não sei,  
 como naquela vez  
 em que o vô Giuseppe morreu.  
 (...)  
 (*O velho que trazia a noite*)

Os dois exemplos mostram como os recursos formais das duas obras são concebidos no poema. Os dois casos mostram versos longos e curtos intercalados, bem como estrofes de extensão diversa, em uma tendência à estabilidade.

No caso do primeiro poema, a irregularidade reflete a situação descrita, que fala do canto do pássaro ecoando pela paisagem. O caminho que o canto da ave faz, assim, passa por vários lugares e remonta as imagens do cotidiano, de pessoas diferentes que ouvem e que reconhecem a beleza do som em seu dia-a-dia. As diversas imagens aparecem em versos e estrofes de vários tamanhos, organizados por diferentes processos. Cada imagem, ao que parece, exige um comportamento diferente do verso, edificando-se na variedade e, mais do que isso, no sentimento de liberdade, recorrente na abordagem metafórica do texto. A conjunção de elementos que compõe a paisagem e a trajetória do canto e dos sons é ampla, envolvendo paisagens, objetos, natureza, pessoas; essa diversidade reflete-se na extensão variada dos versos, que se arranjam longos ou breves, também díspares, em uma conversão de recursos poéticos que combina com a combinação de recursos imagéticos utilizada.

O segundo exemplo também apresenta versos e estrofes imprevisíveis, apelando para diferentes estruturas a cada desdobramento do poema. Refletindo a instabilidade da situação apresentada (o velho que tanto atemorizava o menino caiu doente), os versos se comportam diversamente, construindo-se diferente a cada estrofe. A inconstância da forma reitera um momento de reviravolta no texto (GOLDSTEIN, 2003), quando o velho morre, e os medos do menino perdem força. A construção pausada e cheia de interrupções contribui, portanto, para o suspense sugerido pela circunstância de tensão e conflito e dá à narrativa poética um tom de expectativa.

Na obra de 1999, *A árvore que dava sorvete*, é possível encontrar uma tendência no que diz respeito à estruturação de estrofes e versos que muito se aproxima à utilização de recursos que guiou o ritmo dos textos, comentada anteriormente. Trata-se de uma abordagem lúdica, que edifica os textos em um viés divertido, que beira a brincadeira. Nessa publicação, a recorrência de formas e organização regulares abaliza os poemas, que se constroem de maneira estável e bem marcada. A maioria deles apresenta estrofes curtas, com três ou quatro versos – havendo poucas exceções. Grande parte das produções possuem versos breves e com o mesmo número de sílabas poéticas ou com número aproximado. Os dois textos dessa obra transcritos anteriormente ilustram bem a utilização desses recursos, assim como o poema a seguir:

O porco

Todo porco tem  
Corpo de porco.

Porque, porco  
Só tem porco.

Porco mesmo,  
Tem um pouco.

Sem ter corpo  
Não tem porco

Porco a porco  
E corpo a corpo.  
(*A árvore que dava sorvete*)

Diferente dos poemas das outras obras, “O porco” apresenta estrofes iguais: todas com dois versos. Além disso, o número de sílabas poéticas varia pouco, havendo predominância de três sílabas na maioria dos versos, o que garante maior estabilidade na leitura. A organização de versos e estrofes, portanto, segue uma regularidade, que se reflete tanto no ritmo, como já apontado anteriormente, como na construção do próprio poema, que se desenvolve previsível e divertido. O inesperado e o lúdico encontram-se, então, justamente no distanciamento da fala prosaica, na medida em que a estrutura aponta para um arranjo muito diferente daquele utilizado no dia-a-dia. Enquanto que, nos poemas analisados nos outros livros, há uma aproximação com a prosa, os escritos de *A árvore que dava sorvete* movimentam-se no distanciamento da fala comum e na chamada de atenção para a forma particular do próprio poema, cuja musicalidade remete à brincadeira. O texto a seguir também ilustra a utilização desses recursos:

Os valos

Os valos  
Como cavá-los?

(Há cavalos  
A escavá-los).

Mas a cavalo,  
Como cavá-los?  
(*A árvore que dava sorvete*)



O poema apresenta três estrofes de dois versos com, no máximo, quatro sílabas poéticas cada, havendo pouca variação. A métrica não é perfeita, mas mostra-se estável, e tem certa regularidade, convidando a uma leitura dinâmica. Assim como no poema analisado antes desse, o espaço para a brincadeira encontra-se em processos distantes da fala cotidiana e no conteúdo do poema, que tem uma proposta lúdica e divertida.

As três obras desse período tratam do aspecto fônico de diferentes maneiras. Assim como os demais aspetos analisados, o ritmo e a forma, a sonoridade também segue tendências mais sutis, com apelo prosaico, ou mais marcante, elegendo estruturas que tornam o significante evidente. O nível sonoro, nesse sentido, mostra-se em três tendências: discreto, especialmente na primeira publicação da década, acompanhando a irregularidade formal e se aproximando da prosa; marcante, na segunda obra, em que o verso livre e a estrofação variada são balizados por repetições e construções sonoras instáveis, mas recorrentes; e evidente, em que o nível fônico destaca-se, chamando a atenção para o significante em detrimento do significado, encontrada na edição de 1999.

O primeiro trabalho da década (1991) aponta para um arranjo sonoro menos evidente, construído pela repetição de palavras e sons, mas com poucas rimas externas. *A conquista da liberdade segundo os pássaros* desdobra-se em nuances suaves, em que a linguagem delinea a sonoridade discretamente, chamando a atenção para as imagens relacionadas aos sentidos das palavras e não à materialidade formal do poema. Observa-se a seguir.

A conquista da liberdade segundo os pássaros

O pássaro não canta  
porque vive no canto  
de uma gaiola.

E o canto da gaiola  
é um canto sem canto.

No canto da gaiola, um dia o pássaro ensaia um canto  
e a vida  
se enche de coisas belas.

(...)

(*A conquista da liberdade segundo os pássaros*)

A citação compõe-se pela repetição de palavras ao longo do verso, mas não tem uma estrutura que evidencie o esquema de sons utilizado. Assim, a sonoridade se estabelece ao longo do poema, sem que o leitor possa antecipá-la, calcada em uma organização linguística que não apela a um padrão em todos os versos. As nuances prosaicas, nesse sentido, afloram, caracterizando um apelo sonoro discreto, construído nos detalhes fônicos das palavras, mais do que na edificação de rimas e na recorrência de estruturas.

As rimas, presentes nas três obras analisadas, aparecem em todos os poemas, mas de modo mais instável e discreta nas duas primeiras obras. Os livros de 1991 e 1994 apresentam textos com rima interna e externa, mas sem regularidade: nem as rimas nem o arranjo sonoro são previsíveis; eles seguem uma lógica própria e acompanham livremente a construção dos poemas. Não há, nessa perspectiva, nos dois primeiros trabalhos dessa década, algum padrão poético que guie o arranjo sonoro dos poemas, que são conduzidos livres e independentes. O trecho a seguir demonstra a presença de rimas em uma organização própria irregular:

A conquista da liberdade segundo os pássaros  
 (...)
   
Então seu canto azulado
   
Destranca a tranca que entrava o canto,
   
Abrindo portas
   
E destruindo as barras da gaiola.
   
(...)
   
*(A conquista da liberdade segundo os pássaros)*

O poema apresenta uma série de rimas internas e externas dos tipos toante (coincidência de vogais) e consoantes (coincidência de vogais e consoantes), que ecoam em “canto”/ “destranca”/ “tranca”/ “canto”; “azulado”/ “entrava”; “abrindo”/ “destruindo”; “porta”/ “gaiola”. A organização sonora do poema não é previsível: ela se constrói de maneira diferente em cada verso e implica em uma sonoridade diversa a cada linha, o que também se reflete nas diferenças de comprimento de verso e estrofe. O trecho a seguir segue linha semelhante:

O velho que trazia a noite

(...)

II

Fui atrás dele.

E o velho veio, pernetá;  
desceu o velho, pernetá.

Calça rasgada e capa preta.

Espiou o céu. Acendeu o cachimbo. E riu.  
Estaria rindo do céu? De deus?  
Esse velho tinha camanga com o demo?  
Riu de novo, e o sol se escondeu  
atrás de uma nuvem.  
toc, toc na calçada; toc toc no meu medo.

Certamente queria  
passar  
a perna no dia.  
(...)  
(*O velho que trazia a noite*)

O fragmento apresenta uma série de rimas que se repetem em versos diferentes, mas cuja regularidade é difícil de antecipar, assim como a construção de estrofação e versos. A instabilidade do poema é marcada por interrupções, que tornam imprevisível a construção dos segmentos; a rima, por sua vez, segue caminho semelhante, e aparece variada em alguns versos, embora se ausente em outros. Observa-se, então, “pernetá”/ “preta”/ “deus”/ ”demo”/ “escondeu”, “meu medo”, assim como “riu”/ “rindo”/ “tinha”/ “queria”/ “dia”: trata-se de palavras que, seja interna ou externamente ao verso, combinam-se para formar rimas espalhadas em vários momentos do texto.

A organização inusitada das rimas aparece como uma tendência que acompanha a irregularidade da estrofação e da versificação nesses dois livros. Apresentando versos e estrofes com estruturação e extensão diversos, possuem rimas que também se desenvolvem para dificultar a antecipação das orações. As rimas em *A conquista da liberdade segundo os pássaros* e *O velho que trazia a noite*, nesse sentido, apresentam uma organização inesperada, difícil de adiantar por serem mais sutis, e principalmente por se tratarem, em sua maioria, de ocorrências toantes ou internas.

Essa particularidade, que torna as rimas mais discretas e menos evidentes, mais uma vez, recupera a liberdade com que esses poemas utilizam os recursos

poéticos, distanciando-os dos esquemas de sonoridade clássicos, como a rima consoante em verso par, ou a repetição de rimas em determinado verso em todas as estrofes. A integração de estrutura de estrofes e número de versos e sílabas poéticas imprevisíveis, juntamente com um arranjo de rimas menos evidente e menos tradicional aproxima os dois poemas do tom prosaica, nas quais o cuidado com a combinação de sonoridades e com a forma nem sempre é marcante.

*O velho que trazia a noite*, por sua vez, revela uma sonoridade marcante, havendo algumas repetições de sons e de palavras, embora desorganizadas. Nesse poema, há um apelo relevante ao significante, principalmente por meio da presença de expressões que lembram construções folclóricas. O fragmento a seguir exemplifica essa tendência:

O velho que trazia a noite

(...)

XIV

(...)

Mamãe,

Agora lenta,

Calada

Lavava radicci

E perguntava:

Que hora são?

São que horas?

Que horas são?

São que horas?

XV

Foi? Quem foi? Foi? Quem foi?

Discutia, no charco, o sapo-boi.

A noite insultava as estrelas?

O sol namorava a aurora?

Marolas de verdes cores

Esverdeavam a flora?

XVI

A ambulância veio de longe,

de não-sei-onde.

Médicos  
de batas brancas  
e remédios.

(...)

O texto referido apresenta um esquema sonoro baseado principalmente na repetição de sons e palavras e na organização da linguagem dentro do poema. Na primeira parte, a fala da mãe, que faz a mesma pergunta várias vezes, acaba perdendo a carga de significado, na medida em que se esvazia de sentido através da repetição. A inversão da ordem dos elementos, também na fala materna, reforça a brincadeira com as palavras e a tendência à desimportância do significado em privilégio da ênfase na expressão como significante. A utilização desse recurso lembra as manifestações folclóricas de origem oral, em que a sonoridade é eleita e o significado, em muitos casos, perde-se ao longo das gerações.

Caso semelhante acontece no segundo momento, em que perguntas se repetem, com pequenas diferenças em sua constituição, e chamam a atenção para a construção sonora, diminuindo a função que realmente teriam. As falas do sapo-boi, nesse sentido, mimetizam o som feito pelo animal, ao mesmo tempo em que o humanizam e o aproximam do eu-lírico.

Os outros exemplos também apresentam um aspecto fônico evidente, o que é possível observar na presença de algumas rimas e na reincidência de sons. As rimas, por sua vez, aparecem variamente, ora alternados ou intercaladas, ora emparelhadas, sem estabilidade, acompanhando o verso livre. O esquema sonoro, nesse viés, constrói-se de maneira inesperada, sem seguir padrões que possam guiar o leitor a prevê-lo, aparecendo repentinamente e apontando para direções sempre diferentes.

O arranjo de sonoridades no poema *O velho que trazia a noite* indica uma construção livre, sem padrões pré-estabelecidos ou que possam ser antecipados pelo leitor: se, por um lado, o trabalho sonoro é marcante e presente em toda a produção, por outro, não há estruturas recorrentes ou previsibilidade dos esquemas. Assim, é edificado por arranjos que acompanham a métrica e a estrofação plural, e que caracterizam o texto pela sua irregularidade.

Em *A árvore que dava sorvete*, a sonoridade mostra-se evidente e constante, com apelo ao significante e grande incidência de rimas e repetição de sons. Ainda assim, é possível encontrar um ponto em comum entre essa publicação e as duas anteriores no que diz respeito ao esquema sonoro. Trata-se de alguns poemas de *A árvore que dava sorvete* que, se por um lado, seguem uma tendência muito semelhante às obras de 1991 e 1994, por outro, destoam dos textos do trabalho de

1999. Essas exceções mostram a ligação entre essas obras e evidenciam os diferentes caminhos que a poesia da década de noventa trilha.

Os exemplos de poemas de 1999 que apresentam um arranjo sonoro discreto mostram, por sua vez, diferentemente das outras obras, um esquema de forma estável, em termos de número de estrofes, versos e de sílabas; eles possuem um projeto de rimas discreto e irregular, que não contempla todas as estrofes e que se desenvolve diferente dos demais escritos, cujo arranjo sonoro é bem mais marcado. A seguir, dois casos ilustram como os recursos sonoros são organizados semelhantemente àqueles das duas publicações anteriores:

Avencas no nevoeiro

Há lagos  
Que são serenos  
Lua  
Na primavera.

Há lagos que são revoltos  
Dálias  
Na noite escura

Há lagos  
Que são profundos  
Rosas  
Perfumadas

Há lagos  
Enamorados  
Jasmins  
De madrugada

Há lagos  
Que são sozinhos  
Avencas  
No nevoeiro.  
(*A árvore que dava sorvete*)

De volta

Onde está  
A mesa farta  
Que havia nesta casa?

Onde está  
O riso de festa  
Que se ouvia  
Pela sala?

Onde está  
 O odor de rosa  
 Que exalava  
 Pelas frestas?

Onde está  
 O canto alegre  
 Que entrava  
 Pela janela?

Eu quero agora:  
 A mesa farta  
 O canto alegre,  
 O riso de festa,  
 O odor de rosa.

Eu quero tudo  
 O que havia  
 Nesta casa.  
 (*A árvore que dava sorvete*)

Nesses dois poemas, pode-se observar um esquema de rimas desigual, que ora se mostra, ora se ausenta, causando certa irregularidade na leitura. No caso do primeiro texto, há a repetição do som /a/, enfatizado pela recorrência da palavra “lagos”; esse som se repete em todos os versos, interna ou externamente, e é retomado por “dália”, “perfumadas”, “enamorados”, e “madrugada”. O som, portanto, é recorrente, mas não regular, aparecendo em momentos diversos dos versos. O mesmo acontece com o som /u/, que se repete em “escura” e “profundos” e com os sons /i/ e /e/ que ocorrem em “jasmims” e “sozinhos” e em “serenos”, “avenca” e “nevoeiro”, respectivamente. Os sons, portanto, incidem em estrofes diversas, e não aparecem no mesmo trecho, o que distancia e ameniza a rima, tornando-a mais sutil.

Similarmente, “De volta” se constrói através da incidência discreta de sons, que aparecem e se alternam em versos vários. É possível, assim, aproximar som /a/ aberto de “está”, que se repete nos quatro primeiros trechos, com “farta”, “casa”, “sala”, “exalava”, “entrava”, que surgem nas estrofes seguintes. A falta de regularidade na presença dessas palavras e a sua pouca recorrência nos últimos versos tornam instável o esquema de rimas do poema e amenizam o arranjo sonoro.

O apelo menos evidente à sonoridade não é recorrente nessa obra; ainda assim, esses dois poemas parecem conversar com as duas obras anteriores, na

mesma medida em que assimilam características da publicação em que estão contidas: eles apresentam certa estabilidade de forma, construindo-se com versos breves e estrofes com número de linhas muito próximo; ainda assim, ao contrário dos demais poemas que os acompanham, não têm um arranjo sonoro marcado e se apegam a um esquema de rimas sutil, que se desenvolve em processos diferentes ao longo do texto.

O arranjo fônico nos demais textos de *A árvore que dava sorvete* é muito marcante, evidenciado pela musicalidade, cadência, ritmo e rimas constantes. É apoiado, na maior parte das vezes, em um esquema formal de estrofação e versificação estável, em que o número de sílabas poéticas e versos e o esquema de rimas podem ser previstos, visto que seguem um plano regular, como já comentado anteriormente. A sonoridade dessa obra, como resultado, também segue padrões mais previsíveis, com constância em ritmo e rimas e grande apelo ao significante, causando um efeito de repetição lúdico e divertido.

O poema “A chuva está chorando” exemplifica esses aspectos:

A chuva está chorando

A chuva  
Está chegando  
Está chegando

A panela  
Está fervendo  
Está fervendo

A minha perna  
Está doendo  
Está doendo

As laranjeiras  
Estão florindo  
Estão florindo

O bem-te-vi  
Está voando  
Está voando

A menina  
Está chorando  
Está chorando

A minha perna  
Está voando  
Está voando



A panela  
Está florindo  
Está florindo

A menina  
Está fervendo  
Está fervendo

O bem-te-vi  
Está doendo  
Está doendo

As laranjeiras  
Estão chegando  
Estão chegando

E a chuva  
Está chorando  
Está chorando.  
(*A árvore que dava sorvete*)

O poema apresenta regularidade nas estrofes e uma combinação de versos que se edifica através da recorrência. A repetição do último verso em todas as estrofes possibilita antecipar o esquema sonoro do poema, ao mesmo tempo em que provoca um efeito lúdico: por um lado, há a incidência de diversos verbos no gerúndio, causando uma espécie de eco, que embala o poema em tom divertido; por outro, os significados propostos pelos versos, combinados com os outros elementos (por exemplo, “Minha perna / está voando (...) As laranjeiras / estão chegando”), são engraçados, pois sugerem sentidos inesperados. Sob esse ponto de vista, o poema “A chuva está chorando” constrói-se justamente pela estabilidade, na repetição programada e antecipada, que se contrapõe aos sentidos diversos e inusitados.

O poema “A árvore que dava sorvete” (página 155), já analisado, segue linha semelhante e tem sua sonoridade trabalhada através da repetição sonora, que é regular. Nele, as rimas alternadas perpassam todos os versos, tornando possível antecipar o comportamento dos sons, à medida que as estrofes se desenvolvem. O texto apresenta, como resultado, seu arranjo sonoro em coerência com o esquema formal, em que são aproveitadas a estabilidade e a regularidade de versos e estrofes para se erguer um esquema de sons calcado na iteração e na recorrência. Assim como no exemplo anterior, a sonoridade torna-se previsível, tendo em vista que as rimas e os sons ocorrem sempre no mesmo lugar do verso; contrapõem-se,

porém, à construção semântica, que sugere imagens inesperadas e combinações surpreendentes (como no exemplo: “De chocolate / para o cachorro / do alfaiate”).

O arranjo sonoro com grande apelo ao significante e que se aproxima às construções da cultura oral de maneira mais evidente é encontrado em dois textos dessa obra: e “O porco”, já citado (página 160) , e “O tigre e o trigo” transcrito a seguir:

#### O tigre e o trigo

O trigo ondula como o tigre eriça o pelo o trigo ondula  
 como o tigre eriça o pelo o trigo ondula como o tigre  
 eriça o pelo o trigo ondula como o tigre eriça o pelo o  
 trigo ondula como o tigre eriça o pelo o trigo ondula  
 como o tigre eriça o pelo o trigo ondula como o tigre  
 eriça o pelo o trigo ondula como o tigre eriça o pelo o  
 trigo ondula como o tigre eriça o pelo o trigo ondula  
 como o tigre eriça o pelo o trigo ondula como o tigre  
 eriça o pelo o trigo ondula como o tigre eriça o pelo  
 (*A árvore que dava sorvete*)

Os dois poemas apresentam grande apelo ao esquema de sons: em ambos os casos, há a repetição de palavras e a aproximação de termos cuja pronúncia se assemelha. Em caminho semelhante, ambos edificam-se pela combinação de expressões que, semanticamente, pouco dizem, mas que remetem a um conjunto de sonoridades divertidas. As palavras “tigre” e “trigo” e “porco” e “corpo”, nesse viés, combinam-se pela semelhança sonora, e propõem uma espécie de trava-línguas, apoiado na repetição de termos e no foco no significante. Esses dois poemas mostram referências visíveis às construções orais e reforçam o trabalho em nível fônico encontrado nos demais poemas do livro.

No caso de *A árvore que dava sorvete*, o esquema sonoro se ergue ligado ao arranjo formal, ao mesmo tempo em que se contrapõe à construção de sentidos. Como é possível observar, a maioria dos poemas apresenta uma sonoridade marcada e bem construída dentro da regularidade de estrofes e versos; não obstante, remetem a sentidos nada estáveis, propondo o inusitado. Os textos são edificadas para que seja possível prever e antecipar certos esquemas; em contrapartida, apresentam imagens inesperadas, com referências divertidas e imprevisíveis, em um contraponto que propõe a brincadeira. Percebe-se a seguir essa tendência:

Esquisitices

Em Jataí  
É proibido fazer xixi.

Em Cotiporã  
É proibido se casar com a rã.

Em Jaboticabal  
É proibido comida com sal.

Em Salvador  
É proibido sentir dor.

Em São Expedito  
É proibido comer mosquito.

Em Guarabobô  
É proibido fazer cocô.

Em Guaxupé  
É proibido cheirar chulé.

Em Aquidaur  
É proibido proibir.  
(*A árvore que dava sorvete*)

O exemplo apresenta uma estrutura regular, composta por dísticos, todos com versos rimados. O segundo verso de cada estrofe remete ao anterior na medida em que reconstrói sua sonoridade final, compondo a rima. Esse mesmo recurso se repete em todas as estrofes, possibilitando ao leitor prever o arranjo sonoro que está por vir enquanto lê o poema. Algumas rimas, por sua vez, também são retomadas em outros trechos, reforçando ainda mais a estabilidade do esquema sonoro. É o caso do som /i/, que aparece na primeira, na quinta e na oitava estrofes, ou do som /o/, que está presente na quarta e na sexta estrofe. A repetição das rimas, organizadas no mesmo esquema, recuperam os versos anteriores e contribuem para compor e afixar a estrutura de rimas propostas pelo poema.

A estabilidade que aparece na estrutura do poema e também no esquema de rimas, por sua vez, parece ir em direção oposta àquela esboçada pelos sentidos do poema, que primam pelo absurdo e pelo inesperado. Assim, o poema mostra regularidade em sua estrutura e nas rimas que apresenta, ao mesmo tempo em que o conjunto de imagens divertidas e sentidos inesperados aponta para uma direção oposta, subvertendo a lógica e surpreendendo o leitor. Essa dupla de recursos,

estabilidade de formas e rimas somada à proposta lúdica de sentidos e imagens aparece em vários poemas dessa obra. O poema transcrito a seguir também tem uma abordagem semelhante:

Meu pai  
 Meu pai é forte  
 Forte, tão forte  
 Que arrasta o Polo Sul  
 E amarra no Polo Norte.  
 (*A árvore que dava sorvete*)

Em “Meu pai”, dos quatro versos que fazem o poema, três deles se aproximam pela rima final (“forte”/ “forte”/ “Norte”) e todos se relacionam pelas rimas internas (“pai”/ “arrasta” / “amarra”; “Polo”/ “Polo”, além da repetição da palavra “forte”). Nesse poema, a rima consoante final torna o apelo à sonoridade evidente e a rima interna relaciona os versos entre si: o esquema prevê uma sonoridade que culmina com a rima final, que aponta para um desfecho inesperado. A repetição de sons institui certa previsibilidade, mas a guinada de sentidos realizada ao fim do poema rompe com o esperado, e amarra o texto com um esquema de imagens engraçado e irreverente. A estabilidade sonora, nesse sentido, que aproxima os versos em sons e rimas, é posta à prova no momento em que o arranjo de imagens do poema surpreende, mudando sua direção propondo novos sentidos.

O esquema de rimas bem marcado, sustentado por uma forma estável, com versos e sílabas poéticas organizados regularmente, sem grandes diferenças entre números de estrofes e versos, é um recurso recorrente na obra *A árvore que dava sorvete*, de 1999. A maioria dos poemas segue essa linha, apresentando regularidade na incidência de sons na mesma medida em que demonstra ter uma estrutura organizada em termos formais. Essa estabilidade, em contrapartida, é questionada, na medida em que os poemas demonstram-se imprevisíveis em se tratando de construção de imagens e de sentidos, recursos explorados no viés cômico e inusitado. As questões relacionadas à linguagem, temática e imagens são analisadas mais adiante e esses elementos são explorados mais profundamente.

O trabalho com a sonoridade nas obras dos anos noventa mostra-se distinto em cada uma das publicações. Em *A conquista da liberdade segundo os pássaros*, há um poema com sonoridade delicada, com ritmo e rimas sutis, edificado por elementos que se organizam discretamente, acompanhando o tom lírico do texto.

Em *O velho que trazia a noite*, a construção sonora mostrou-se mais evidente, com a presença de vários recursos sonoros formulados em rimas e repetições constantes, mas sem regularidade; nessa obra, os aspectos sonoros acompanharam a instabilidade formal do poema e se delinearão de maneira diversa, erigindo-se com vários recursos e apresentando características diferentes a cada nova estrofe. *A árvore que dava sorvete* apresenta uma fórmula ainda diferente das duas publicações que a precederam. Nesse trabalho, a sonoridade se revela com tendências à rima e à repetição regular de sons e palavras, acompanhando a estabilidade de versos e estrofes.

A linguagem que compõe a poesia da década de noventa apresenta várias características que são responsáveis pela qualidade dos textos dessa época. Em todos os poemas, é observado o uso de uma linguagem simples, com vocabulário acessível, baseado em termos e expressões que costumam fazer parte do universo da criança. O vocabulário dos poemas, nesse sentido, traz palavras que não apresentam dificuldades aos pequenos, aparecendo em seu repertório em geral. A escolha de termos que tornam o texto acessível está presente em todas as obras da década de noventa, e se apresenta principalmente em como o poema assume elementos do cotidiano, tanto das rotinas, como do discurso do dia-a-dia, para se construir. Seguem exemplos retirados das três obras:

A conquista da liberdade segundo os pássaros

(...)  
De seu canto nascem outros cantos,  
Claros cantos puxando a barra do dia.

E os sons ecoam mais altos,  
mais fortes,  
mais decididos.

(...)  
(*A conquista da liberdade segundo os pássaros*)

O velho que trazia a noite  
(...)  
Abria os olhos, ansioso  
E o dia bem ali, na janela, novinho.  
Bem feito!  
De tarde, o velho buscava.  
De manhã, mamãe trazia.

(...)  
(*O velho que trazia a noite*)

Araguari

Em Araguari  
 É tudo  
 Diferente  
 A cadeira  
 Vem se sentar  
 No colo  
 Da gente.  
 (*A árvore que dava sorvete*)

Nos três exemplos, é possível observar o uso de uma linguagem relativamente condizente com o conhecimento infantil, na medida em que utiliza expressões e termos facilmente encontrados na oralidade, modalidade da língua com a qual a criança tem mais contato. Em contrapartida, há, nos três livros, uma utilização da linguagem que também apresenta um vocabulário que pode não fazer parte do conhecimento mirim. Nesses casos, observa-se que o uso de palavras incomuns ao universo infantil é combinado com uma linguagem simples, comumente usada no dia-a-dia; cria-se, assim, um discurso que retoma o familiar ao mesmo tempo em que apresenta o novo. A combinação entre discurso acessível e desconhecido aparece em vários momentos nas três obras em questão, como no exemplo a seguir:

O velho que trazia a noite  
 (...)  
 XIII

Numa madrugada de vento,  
 avistei milhões de urubus  
 pousados nos fios de luz.

E a cantoria  
 de pardais, pombas-rolas,

Inhambus, vira-bostas,  
 colibris e gaviões,

sanhaços, almas-de-gato,  
 tizius, socós e anus.

E muita gente assustada  
 no sobe-e-desce da escada.

O perneta ia morrer.

Que nada, sombra não morre!  
 (...)  
 (*O velho que trazia a noite*)

O poema oferece o discurso do eu-lírico infantil, descrevendo a aflição que lhe causa a iminência da morte do velho, a quem teme. Para falar sobre sua ansiedade, descreve a confusão causada pela cantoria de diversos pássaros, cujas espécies cita. Os nomes das aves, por sua vez, são incomuns, especialmente para uma criança urbana, e possivelmente se situam em nível de vocabulário desconhecido. Por outro lado, a inserção desses nomes junto a animais que o leitor provavelmente conhece, tais como urubu e pomba, aproxima o vocabulário daquele que lhe é familiar, tecendo uma relação. Logo, observa-se uma linguagem simples e usual que introduz a situação, somando-se a um vocabulário mais complicado e inacessível, no momento em que o eu-lírico fala de seus sentimentos de ansiedade. O discurso denso e frenético, construído pela repetição das denominações de animais pouco conhecidos, contribui na edificação da fala da criança nervosa e com medo, sentimentos que o eu-lírico sente naquele momento.

A linguagem simples relacionada ao vocabulário pouco conhecido também aparece a seguir:

A conquista da liberdade segundo os pássaros  
 (...)  
 Um canto de laranjas, de gomos cheios de sumo,  
 trincantes ao toque dos dentes.  
 (...)  
 (*A conquista da liberdade segundo os pássaros*)

Nessa pequena estrofe, o poema apresenta “sumo” e “trincantes”, palavras que usualmente não participam do vocabulário infantil, mas que, no contexto, podem ser compreendidas. Combinadas a “laranjas” e “gomos”, o significado pode ser presumido e, ainda, expandido. O uso de palavras que não fazem parte do vocabulário infantil, nesse sentido, além de propor novos olhares e ampliar o repertório mirim, desenvolve as possibilidades de sentido. O trabalho com a linguagem atenta para as possibilidades diversas de vocabulário, em propostas de combinações e interações que fogem à fala cotidiana e propõe novos usos e significados.

Em *A árvore que dá sorvete*, também é possível encontrar a utilização de expressões diversas, que combinam o que a criança conhece com aquilo que lhe está sendo apresentado. O exemplo “Esquisitices”, transcrito anteriormente (página 171), também faz uso da mistura de vocabulários, mas, por sua vez, utiliza esse recurso em um apelo irreverente, com um efeito de estranhamento e surpresa. O poema brinca com nomes de lugares que soam divertidos e inusitados para se construir baseado no humor e no nonsense .

Nesse texto, o conjunto de nomes desconhecidos chama a atenção por seus sons divertidos, o que é reforçado pelas rimas que surgem em todos os versos. O vocabulário, ao apelar à sonoridade, acaba se estabelecendo em nível jocoso, distanciando da linguagem usual; isso ocorre principalmente na combinação com as demais palavras do poema, que são parte do repertório infantil e relacionadas às rotinas mirins. A combinação de vocabulário comum no cotidiano da criança e, principalmente, recorrente em suas práticas diárias, com expressões que ela desconhece, mas cuja sonoridade aprecia por se aproximar de suas experiências com a língua, evidencia uma abordagem lúdica, que predomina nessa obra.

O poema “Canção pra ninar dromedário”, de *A árvore que dava sorvete* também exemplifica o trabalho linguístico desse período. O poema apresenta uma brincadeira com a palavra “dromedário”, que passa a se relacionar com “dromir”, variação linguística para “dormir”, como se observa no trecho a seguir:

#### Canção pra ninar dromedário

Drome, drome  
Dromedário

As areias  
Do deserto  
Sentem sono,  
Estou certo.

Drome, drome  
Dormedário

Fecha os olhos  
O beduíno,  
Fecha os olhos,  
Está dormindo.

Drome, drome



Dromedário

O frio da noite  
Foi-se embora,  
Fecha os olhos  
Dorme agora.

Drome, drome  
Dromedário

Dorme, dorme,  
A palmeira,  
Dorme, dorme,  
A noite inteira.

Drome, drome  
Dromedário

Foi-se embora  
O cansaço  
E você dorme  
No meu braço.

Drome, drome  
Dromedário

Drome, drome  
Dromedário

Drome, drome  
Dromedário.  
(*A árvore que dava sorvete*)

O texto apresenta o formato de acalanto para falar de um animal que não costuma fazer parte do repertório mirim, mas que é trabalhado para se aproximar da criança. Uma série de elementos familiares ao pequeno leitor cerca o animal “dromedário”, e, por sua vez, colocam-no em um nível de entendimento acessível. Nesse sentido, há a retomada de canção de ninar e as referências à rotina de ir para a cama nas expressões “noite”, “dormir”, “fechar os olhos”, “sono”, “cansaço” – elementos que aparecem para descrever a situação do dromedário, mas que também poderiam delinear a rotina infantil. O vocabulário simples, que mimetiza a canção de ninar, e as várias expressões que constroem o poema aproximam-no não somente do discurso infantil, mas também de seu cotidiano, minimizando a linguagem menos conhecida (como “dromedário” ou “beduíno”) e o colocando em

contato com a imaginação, em que as reverberações de significados possíveis acontecem.

O vocabulário acessível, mas que apresenta certas expressões curiosas ou desconhecidas, aparece em grande parte dos poemas da década de noventa. Esse recurso brinca com o repertório linguístico da criança, uma vez que ora demonstra ser familiar, ora a convida a explorar novas possibilidades. Essa tendência demonstra, por um lado, consideração ao repertório mirim; atenta-se, por outro lado, às possibilidades de ampliação desse vocabulário, recorrendo-se aos procedimentos infantis de se lidar com a linguagem, através da mistura de elementos e da experimentação.

Os poemas apresentam também outras características recorrentes, que predominam na década de noventa. Além do vocabulário simples, condizente com a realidade da criança, a oralidade, a mimetização do discurso infantil, as onomatopeias e a presença de diálogos, falas e questionamentos estão presentes em grande parte dos textos, mostrando-se predicados marcantes nesse período. Nesse sentido, embora com algumas diferenças, as obras *O velho que trazia a noite* e *A árvore que dava sorvete* seguem correntes semelhantes em relação à incidência desses quesitos na construção de sua poesia. *A conquista da liberdade segundo os pássaros*, por sua vez, não possui esses elementos na sua constituição. Além da linguagem simples e com tons líricos, a edição de 1991 não exhibe as mesmas referências à oralidade, ao discurso infantil e tampouco onomatopeias, destoando das demais obras da década. Essas características, que formatam essa publicação de maneira singular, serão comentadas ao final deste tópico. As questões analisadas a seguir são relacionadas apenas as outras duas publicações

A utilização de recursos da fala oral e elemento da coloquialidade são recorrentes nas obras desse período. Com exceção do poema de *A conquista da liberdade segundo os pássaros*, em que esse quesito não é tão evidente, as outras duas publicações apresentam uma série de expressões que aproximam o discurso escrito da fala cotidiana, minimizando as fronteiras entre essas duas modalidades. Em *O velho que trazia a noite*, o eu-lírico faz com que o texto seja carregado pela fala coloquial em diversos momentos, recuperando o discurso informal, e o aproximando do leitor mirim. Em *A árvore que dava sorvete*, o apelo ao humor e a subversão do discurso, através da utilização de arranjos linguísticos e imagético

inusitados, também afastam os textos da formalidade escrita e os movimentam em direção à fala comum.

Em *O velho que trazia a noite*, a presença da oralidade aparece no discurso infantil, mimetizado pelo eu-lírico e também nas falas dos personagens. A seguir, um exemplo da utilização desse recurso:

O velho que trazia a noite  
 (...)
   
VII
   
(...)
   
Noite de vidro, hein!
   
Que nada! Nos olhos do perneta,
   
luzia uma noite tri-preta!
   
(*O velho que trazia a noite*)

O breve trecho de *O velho que trazia a noite* traz um discurso infantil carregado de marcas da fala casual, representada pelas expressões “hein!”, “que nada” e “tri”. Essas expressões afastam o texto da modalidade escrita, na medida em que o aproximam da fala da criança, repleta de marcas e expressões informais. A utilização desse recurso assinala todo o poema dessa obra, associando-se ao discurso coloquial e o combinando com os elementos poéticos. A mistura de recursos da poesia com marcas do discurso oral perpassa o texto de *O velho que trazia a noite*, caracterizando-o através do eu-lírico criança; como resultado, por meio da experimentação linguística e do discurso descomplicado, afastado da formalidade, mimetizam a própria criação poética infantil.

A linguagem, assim, constrói o poema firmando-o na poesia ao mesmo tempo em que o situa na oralidade, expandindo esses dois elementos e localizando o texto em um limiar impreciso. Esse apelo às diferentes modalidades de uso da língua flerta com a criatividade infantil: por um lado, o poema expõe rimas e recorre à sonoridade trabalhada; por outro, faz isso através do discurso oral. A complementação que esses elementos geram um ao outro torna a linguagem afastada o suficiente da cotidiana, para ela seja entendida como variação poética, mas perto o necessário para que haja o reconhecimento do discurso informal, com o qual a criança tem contato desde cedo (diferente da modalidade escrita, que conhece depois de alfabetizada) e identificação com ele.

O discurso informal também é reconhecido em vários poemas da obra *A árvore que dava sorvete*, cujos exemplos seguem:

Não tem nada

A bromélia  
Foi dormir  
Adoentada.

Está triste.  
Está fria.  
Que coitada!  
(...)  
(*A árvore que dava sorvete*)

O menino ensaboado

O menino está no banho  
E ora, ora, essa não!  
Escorregou o sabonete  
Escorregou até o chão.  
(...)  
E cadê o sabonete, menino?  
Viche, eu já não aguento,  
O sabonete escorregou  
Dentro de um apartamento.  
(...)  
(*A árvore que dava sorvete*)

Os fragmentos apresentam expressões coloquiais que se misturam com a forma e a rima dos poemas, demonstrando interesse em aproximar o discurso do repertório infantil. No primeiro exemplo, há a expressão “que coitada!”, que pode ser relacionada ao discurso informal, em que o uso de expressões exclamativas iniciando com “que” é comum. No segundo poema, observam-se “ora, ora”, “essa não!”, “E cadê”, “Viche”, termos que também com frequência são encontradas na fala coloquial.

Em ambos os casos, é possível notar que as expressões são incorporadas ao poema em conjunto com os demais elementos do texto. Esses recursos, assim como no exemplo anterior, colocam o poema em um nível de equilíbrio entre a poesia e a fala cotidiana, visto que as duas são reconhecidas, aproveitadas e ampliadas. Um novo olhar sobre a comunicação diária, nesse sentido, pode ser apreendido, uma vez que a fala comum, recebendo os atributos poéticos e sendo reinventada no viés

da poesia, também se movimenta em direções diversas, chamando a atenção para a automatização dos usos e propondo novas relações com a linguagem.

Além do uso da oralidade, a mimetização da fala infantil aparece com frequência em *O velho que trazia a noite* e *A árvore que dava sorvete*. No primeiro, que se caracteriza por um eu-lírico criança que conta a história de seus medos, a fala infantil é evidente, aparecendo em muitos momentos do poema, colocando a produção em uma relação com o jovem cuja voz constrói o texto. Em *A árvore que dava sorvete*, a maioria dos poemas não tem o eu-lírico infantil, diferente do primeiro livro, mas apresentam uma construção linguística que retoma os modos que essa faixa etária utiliza para se relacionar com a língua.

O exemplo a seguir, de *O velho que trazia a noite* traz a fala infantil como procedimento de mimetização do discurso dessa faixa etária:

O velho que trazia a noite

I

Toc, toc, toc, toc, toc  
fazia a perna de pau  
descendo as escadas.

Eu achava esquisito.

- Mãe, porque o velho  
só desce de tarde?

- Ele busca a noite.  
Você não sabia?

Eu, hein!!

Não sabia.

Era, então, o velho  
de roupa preta  
que acabava com o dia?  
(...)  
(*O velho que trazia a noite*)

A fala em primeira pessoa, carregada de expressões coloquiais e com a presença de uma onomatopeia, simula o discurso da criança, dando importância à perspectiva mirim na construção do texto. Além de tratar dos medos e problemas da infância, através da metáfora de um velho sinistro, o poema preocupa-se em trazer

para perto a voz infantil, através da representação de seu discurso. A construção do poema, então, traz marcas que lembram a expressão dos pequenos e, mais do que isso, suas particularidades ao tecerem o discurso, que acompanham seu raciocínio particular.

É possível observar as impressões do menino em relação ao velho em seu diálogo com a mãe e, em seguida, a conclusão que ele mesmo tira, depois de analisar a figura que tanto o assusta. O discurso possui interjeições, que imitam as reações infantis de espanto, e questionamentos, tanto à mãe como do eu-lírico consigo mesmo, lembrando as indagações infantis. Além disso, o vocabulário também se relaciona com a fala da criança, utilizando expressões que simulam as impressões dos pequenos, tais como “Eu achava esquisito” e “Eu, hein!”, que recuperam a espontaneidade de pensamento e de expressão da faixa etária.

Além desse aproveitamento da oralidade, elementos que lembram a fala da criança, em uma mimetização a como ela se comunica, também aparecem em *O velho que trazia a noite* e em *A árvore que dava sorvete*. Nesses casos, os poemas trazem o discurso infantil para dentro do texto, construindo-se semelhantemente a como a criança formula seu discurso. São produções que demonstram estarem voltadas à brincadeira e à experimentação linguística, trazendo a lógica da linguagem infantil, que se dedica ao significante de maneira intensa. O exemplo a seguir, retirado de *O velho que trazia a noite* demonstra a utilização desse recurso:

O velho que trazia a noite  
 (...)
   
VII
   
(...)
   
Na rua, dançavam ciranda;
   
Na rua, jogavam insultos;
   
Na rua, olhavam de banda.

- Eu sou  
 O perneta  
 Da perna de pau,  
 Dos olhos de vidro,  
 Da cara  
 De mau.  
 Eu sou,  
 Eu sou  
 O pirata  
 Da noite de pau,  
 Da noite de vidro,

Da noite de mau.  
 (...)  
 (O velho que trazia a noite)

A passagem apresenta um jogo com as palavras de uma famosa marchinha de carnaval (“Eu sou o pirata / da perna de pau / do olho de vidro / da cara de mau”, composição de Nuno Roland; fonte: [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)), alterando a ordem e brincando com a repetição dos termos. Essa tática de se brincar com uma canção muito popular, subvertendo-a para reconstruí-la diferente, é recorrente na fase infantil, bem como as experiências lúdicas com as palavras que permeiam o discurso da criança em geral, marcado pela repetição, pelos neologismos, pela criação e pela experimentação (AGUIAR, 2001). O poema, nesse contexto, aviva a atitude dos pequenos em relação ao discurso, reproduzindo suas experiências de comunicação. Ele aproxima-se de como essa fase se comporta, explorando o que lhe é familiar através da atenção ao significante, da possibilidade de brincadeira e da liberdade para a subversão da linguagem.

O poema “A chuva está chorando”, transcrito anteriormente (página 168) de *A árvore que dava sorvete*, comporta-se analogamente. O texto brinca com a ordem estabelecida nas primeiras estrofes e, a partir da sétima, passa a alterar a organização das palavras, criando novas possibilidades e brincando com os significados dos termos. As estratégias de organização dos vocábulos, a fim de desconstruir os usos mais óbvios, aproximam-se daquelas empregadas pela criança, que ousa na disposição dos significantes para testar as possibilidades linguísticas (AGUIAR; CECCANTINI, 2012). Tal atitude perante a linguagem, que prima pela experimentação e, a partir dos usos comuns, tenta se libertar, colocando em teste a lógica particular da língua, caracteriza a fase de aprendizado da infância (HELD, 1980); o poema, por sua vez, apropria-se desse recurso e, assim como o exemplo anterior, segue por caminhos inesperados, rompendo com a coerência linguística do cotidiano para buscar combinações inesperadas e interessantes.

“A chuva está chorando” constrói-se de maneira gradual, subvertendo aos poucos o uso das expressões que apresenta. As estrofes iniciais revelam orações de sentido aparentemente aleatório e sem relação entre si, a não ser aquela edificada pela sonoridade dos verbos no gerúndio. A conexão entre as palavras aparece como evidência quando o poema propõe-se, afinal, a trocar a posição dos

termos, alterando a lógica dos primeiros versos e chamando a atenção para as possibilidades da língua na mesma medida em que acaba por causa um efeito de humor e brincadeira. A cada estrofe, a combinação de termos se torna mais inusitada e mais ousada, como que impulsionada pelo desejo de experimentação. Ao final, a construção “E a chuva / Está chorando” finaliza o poema com o auge do absurdo, ao mesmo tempo em que combina dois elementos que têm características comuns entre si.

O verso final, nesse viés, vem como o resultado das experiências linguísticas realizadas nos versos anteriores, em que a combinação de significantes gera uma conjunção de significados absurdos, ao propor um acordo entre dois elementos que, embora tenham afinidades (a chuva e o choro são feitos de água e caem em gotas), não podem se combinar (a chuva, por ser um fenômeno da natureza, não pode executar a ação humana de derramar lágrimas). Ainda assim, por terem algo em comum, a junção dos dois parece combinar em alguns aspectos, inclusive em nível sonoro (na aliteração de “ch”) ao mesmo tempo em que discorda em outros. A combinação desses dois elementos que tem tanto em comum mesmo sendo tão diferentes, ao final do poema, demonstra uma percepção em relação à lógica da língua e ao funcionamento das coisas do mundo que resulta das considerações e das experiências nos versos anteriores. O poema, então, transpõe a lógica de experimentação lúdica e ousada da criança, que, a partir de elementos conhecidos, cria novas possibilidades (HELD, 1980); simula-se, assim, seu comportamento no desenvolvimento de seu discurso, evidenciando-se o efeito lúdico e a maleabilidade da língua.

Além da recorrência de recursos da fala oral, da mimetização da fala da criança e de sua atitude ante a língua, os poemas dessa época, no que diz respeito às obras *O velho que trazia a noite* e *A árvore que dava sorvete*, também fazem uso de outro elemento que se aproxima do discurso infantil: a onomatopeia. Essa figura de linguagem aparece em várias passagens, como observado nos exemplos a seguir:

O velho que trazia a noite

I

Toc, toc, toc, toc, toc  
fazia a perna de pau





onomatopeia colabora para a construção dos dois personagens: o eu-lírico infantil delinea-se pela sua atenção aos detalhes, pela tensão que sente com o aproximar-se do velho; o homem, por sua vez, apresenta-se pelo som assustador de sua perna de pau tocando o assoalho, evidenciando ainda mais seus aspectos perturbadores e obscuros.

O segundo fragmento mostra como o jovem eu-lírico apresenta seus personagens: assim como a caracterização do velho, no ponto anterior, a descrição do cão, produto da imaginação do menino, que idealiza as constelações amedrontadas assim como ele, é representada por uma onomatopeia. As estrelas, com medo, rezam para Maria e ganem freneticamente, mimetizando o temor do próprio eu-lírico. O uivo do cão, assim, ilustra não somente a atitude imaginária da Constelação, mas também remete ao sentimento de receio da criança que descreve a cena. De uma maneira lúdica, através da representação do ganido canino, o poema recupera sentimentos de angústia, causados pelo temor infantil.

Por um lado, o texto constrói uma atmosfera de sensações de obscuridade e receio; por outro, na voz da criança, o medo apoia-se em nuances específicas, baseadas em experiências da rotina dos pequenos. Assim, permeado por impressões relacionadas a seu cotidiano (o uivo de um cão, por exemplo), o poema ganha matizes lúdicos, ao aproximar o medo de um elemento normalmente querido pela criança: o cão. O som canino, representado por uma série de longos “u”, causa um efeito cômico na leitura e reconstrói certas práticas infantis de brincar com as palavras, além de trazer à tona o cachorro, animal relacionado muito positivamente à infância.

A utilização da onomatopeia nesses fragmentos recupera a atitude da criança de representar fisicamente (com sons, gestos, movimentos, olhares) as situações que vive ou que está tentando compreender, o que é reforçado pelo eu-lírico infantil de que o poema faz uso. Em *A árvore que dava sorvete*, o recurso da onomatopeia também é utilizado, como no poema a seguir:

Os meninos morcegos

Os meninos  
Da Vila Sossego  
Viraram morcego.

Pernas pra cima  
Cabeças pro ar.

Passa um mosquito  
 Inhac.  
 Outro mosquito,  
 Inhac.

Pernas pra cima  
 Cabeças para o ar.

Os meninos  
 Da Vila Sossego  
 Viraram morcego.

Fingem que dormem  
 Estão acesos

Se pensa que passa  
 Melhor não passar.

Inhac, inhac.  
 (*A árvore que dava sorvete*)

Em “Os meninos morcegos”, observa-se a onomatopeia “inhac”, recuperando o som que os meninos, agora morcegos, fazem ao morder. O uso da figura de linguagem contribui para a construção dos personagens, pois enfatiza a brincadeira da transformação sugerida pelo poema: uma vez transformados em morcegos, os garotos têm atitudes animais, comendo mosquitos ou quem mais passar por perto, e emitindo sons engraçados.

A onomatopeia desenvolve ludicamente a descrição de um animal que, a princípio, poderia causar medo ou nojo, ao situá-lo no nível das brincadeiras infantis. Ela caracteriza os meninos ao mesmo tempo em que evidencia o caráter de brincadeira que a transformação implica, indicando que, não somente passaram a comer mosquitos, como a ameaçar os passantes com suas mordidas, que fazem um som engraçado. O recurso também recupera o som da mordida, conhecido da criança, e serve para sugerir as ações dos meninos, sem precisar explicá-las: o poema não diz que eles comem mosquitos ou mordem as pessoas, mas emprega a onomatopeia para apontar nessa direção. A transcrição do som, logo, contribui para o sentido do texto, indo ao encontro do pensar da criança: ao invés de explicar, ela mostra, ilustra através da sonoridade aquilo que pretende dizer. O resultado disso é um efeito divertido que torna as figuras dos meninos engraçadas e as aproxima do mundo infantil.

Além da onomatopeia, que aparece para aproximar as estratégias infantis para se expressar e entender o mundo, há a presença de diálogo, falas e indagações em vários momentos dos poemas das obras *O velho que trazia a noite* e *A árvore que dava sorvete*. No caso da primeira, esses recursos contribuem para a caracterização do poema como narrativa, trazendo falas do eu-lírico e da mãe como táticas para trabalhar simultaneamente com expedientes da poesia e da prosa. Na publicação de 1999, os elementos que reconstróem falas, diálogos e indagações aparecem para reforçar os aspectos edificados, acrescentar outras vozes ao texto e, assim, falar com o leitor. Alguns poemas, por exemplo, trazem propostas de falas ou questionamentos sem respostas, em um convite à participação da criança.

O exemplo a seguir mostra a presença de diálogos nos poemas dos anos noventa:

O velho que trazia a noite

(...)

X

- Por que ele faz isso, mãe?  
 - O homem é cheio de sombras.  
 - Por que cheio de sombras, mãe?  
 - Porque só nasce se tem mãe,  
 E de mãe precisa pra nascer.

- De noite, tenho que dormir, mãe!  
 E não gosto, mãe, de dormir!  
 Sonho que os troncos de árvores  
 Caem em cima das flores.  
 O forte e o fraco, num desatino.  
 Como se eu tivesse culpa, mãe!

Ela olha, olha e me consola:

- Quando você acordar, vai ver  
 que eu trouxe o dia pra você.  
 Mas precisamos conseguir arruda,  
 alecrim, precisamos de benzeção  
 da comadre Ceição

(...)

(*O velho que trazia a noite*)

A passagem apresenta uma série de falas entre o eu-lírico, o menino, e sua mãe, Dona Cici. Os diálogos são sobre o velho, cujas características e ações aparecem ao longo do texto; as falas seguem a mesma linha temática construída no decorrer do poema, e tratam dos medos que o garoto tem em relação ao homem.

Sua mãe, nesse contexto, vem a ser alguém sempre disposta a ouvir as dúvidas e problemas, uma figura de estabilidade em momentos em que o menino se encontra cheio de conflitos. O diálogo que se apresenta atenta para as reverberações do eu-lírico a partir das falas de sua mãe, que tenta tranquilizá-lo.

As falas entre mãe e filho, por sua vez, vêm a ser um meio de expor as aflições e os questionamentos infantis, tanto do eu-lírico, quanto da criança leitora. Os diálogos são erigidos a partir de questões do garoto, em uma tentativa de compreender aquilo que se passa a seu redor. As conversas que o poema apresenta são, assim, representações de pensamentos e de táticas de expressão infantis, em uma mimetização da maneira como os pequenos lidam com o mundo. A série de questões que o menino tem sobre o homem, e o exagero na descrição das qualidades sombrias do velho remontam a atitude infantil de recorrer à imaginação e às suas próprias interpretações na ausência de uma explicação que lhe seja compatível (HELD, 1980).

Os diálogos mostram, nesse sentido, como o menino utiliza sua imaginação para dar suas próprias nuances àquilo que percebe – a existência do velho – e àquilo que sua mãe lhe conta. A partir dos diálogos, em que é possível observar as ações da mãe em tranquilizar e tentar entender o filho, a caracterização do velho, que aparece ao longo do poema, fica mais evidente. Por meio dos diálogos do menino com a mãe, nota-se a construção do “velho que trazia a noite”, baseado nas reverberações do imaginário infantil. Observa-se o trecho a seguir:

O velho que trazia a noite

I

(...)

- Mãe, por que o velho  
só desce de tarde?

- Ele busca a noite.  
Você não sabia?

Eu, hein!!!  
Não sabia.

Era, então, o velho  
de roupa preta  
que acabava com o dia?  
(*O velho que trazia a noite*)

Nesse excerto, o diálogo serve para desencadear uma reação do menino que, tentando adequar à explicação da mãe sua própria lógica infantil, interpreta literalmente a fala materna e começa um processo de construção do velho, incorporando à figura seus medos e temores. Os diálogos dão origem a construções imagéticas do eu-lírico, além de distanciarem o poema do gênero poético. Eles são responsáveis por representações das falas da criança, dos personagens que fazem parte de seu universo (a mãe, por exemplo) e da forma de pensamento e expressão dessa faixa etária. Entrecortando as proposições e descrições do texto, os diálogos apresentam a criança do eu-lírico e, ao mesmo tempo, delineiam a criança leitora, aproximando-a do poema.

As conversas presentes da produção recuperam o cotidiano nas falas dos pequenos com a mãe, trazendo a voz de um adulto para construir a figura da criança. A fala materna edificada no poema, por sua vez, expande a perspectiva mirim, na medida em que alimenta sua imaginação, ao expor um adulto que parece se alinhar com o menino. A mãe, assim como o filho, também se movimenta por campos pouco racionais, mostrando em seu discurso que se aproxima da lógica infantil (“o homem é cheio de sombras”, “eu trouxe o dia pra você”, “Ele busca a noite”). Os diálogos construídos em *O velho que trazia a noite* são, por conseguinte, são responsáveis pela caracterização do garoto, relacionando-o ao mundo infantil real, na medida em que mimetizam o pensar e o expressar-se da idade.

Em *A árvore que dava sorvete*, é possível encontrar alguns poemas que utilizam o recurso do diálogo ou de falas de personagens em sua construção. Nessa publicação, assim como na anterior, as falas caracterizam os personagens, aproximando-os de situações cotidianas, ao lhes darem voz e poder de expressão dentro do poema. Os diálogos e falas também apresentam situações inusitadas, ao propor que falem seres inanimados ou elementos da natureza, aproximando-se da atitude infantil de personificação dos objetos que os cercam (HELD, 1980).

No poema “Não tem nada”, de *A árvore que dava sorvete*, já transcrito anteriormente (página 180), o “vento” ganha voz, e sua fala contribui para delinear uma flor da espécie bromélia, foco do texto. O vento, com suas falas, é o responsável pela elucidação do caso proposto pelo poema: a bromélia está adoentada, e o vento explica que ela “não tem nada / (...) só está apaixonada”. A resposta, nesse contexto, contribui para a temática de natureza proposta pela

produção: se a bromélia, que é uma flor, pode estar apaixonada, também o vento pode expressar sua opinião a respeito, ganhando voz para isso.

A proposta de dar voz aos recursos da natureza, simulando uma vida parecida com a do ser humano, aproxima esses elementos da perspectiva infantil e de seu pensar animista (PIAGET, 1990). A identificação por meio da utilização de elementos familiares pode ser atribuída à situação de tristeza da bromélia, que parece “adoentada”, e que pode facilmente ser identificada pela infância. A identificação do poema com o pensar dos pequenos, por sua vez, é representada pelo diálogo, e recai sobre a personificação dos seres apresentados na produção, que ganham voz e expressão, além de passarem por situações humanizadas (estar doente e triste). A aproximação de animais, plantas e objetos de características humanas, por meio da atribuição de qualidades e ações típicas da rotina infantil, é uma atitude comum à criança. Através de um processo de personificação, os pequenos interpretam os elementos do mundo pelo viés humano, acreditando que eles têm vida e agem e falam assim como ela: o poema, nesse viés, aproxima-se da maneira como a criança interpreta e entende as coisas a seu redor, o que pode ser representado através da presença das falas do vento.

“O menino ensaboado”, de *A árvore que dava sorvete*, também apresenta uma série de falas e diálogos que se distribuem ao longo do poema para contribuir para as imagens propostas. Observa-se o texto a seguir transcrito integralmente:

O menino ensaboado

O menino está no banho  
E ora, ora, essa não!  
Escorregou o sabonete  
Escorregou até o chão.

- O que está fazendo, menino?  
- Pegando o sabonete!

Foi pegar o sabonete  
Não conseguiu, ficou sem fala  
O sabonete escorregou  
Escorregou até a sala.

- O que está fazendo, menino?  
- Pegando o sabonete!

Cadê o sabonete, menino?  
Vou pegar com uma flanela  
O sabonete escorregou

Escorregou pela janela.

- O que está fazendo, menino?  
Pegando o sabonete!

Agarrar o sabonete,  
Achou muito difícil  
O sabonete escorregou  
Dentro de um edifício.

- O que está fazendo, menino?  
- Pegando o sabonete!

E cadê o sabonete, menino?  
Viche, eu já não aguento,  
O sabonete escorregou  
Dentro de um apartamento...

- O que está fazendo, menino?  
- Pegando o sabonete!

Foi atrás do sabonete  
E pegá-lo não conseguia  
O sabonete escorregou  
Sobre a cama de Sofia.

- O que está fazendo menino?  
- Pegando o sabonete!

O pai de Sofia entrou  
No quarto, muito zangado,  
Ao descobrir na sua frente  
Um menino ensaboado.

O que está fazendo, menino?  
Conversando com sua filha.

Ah, bom!  
(*A árvore que dava sorvete*)

Em “O menino ensaboado”, há a incidência de um diálogo entre uma voz externa e a criança, o qual intercala todas as estrofes. Apresenta-se a situação de um menino que, no banho, perde o sabonete e percorre vários lugares até encontrá-lo. O percurso em busca do objeto é marcado pelo fracasso, pois ele não consegue recuperá-lo. Nessa situação, o diálogo constantemente relembra o leitor da circunstância inusitada por que passa o menino: a cada novo lugar em que ele vai para procurar o sabonete, alguém o interpela questionando o que ele faz ali. O diálogo, além de chamar a atenção para a posição cômica em que se encontra o



garoto, também colabora para construir os ambientes pelos quais ele passa: eu percorro vai progredindo e, por isso, uma nova pessoa que o indaga sobre seu intento.

A presença de diálogos acrescenta um novo elemento na trajetória do menino: alguém que o questiona sobre seus objetivos. O questionamento e a resposta do menino, sempre iguais, demonstram a continuidade da procura, o que é reforçado pela descrição dos lugares em que o sabonete escorrega. Os diálogos reafirmam o efeito cômico proposto pela situação inesperada em que o menino se encontra; eles trazem uma voz a mais para o poema, e evidenciam a saga do garoto, na medida em que o obrigam a constantemente repetir a mesma resposta.

Interessante é notar que as falas dos personagens aparecem ora discriminadas com travessão, indicando diálogo, ora inseridas no corpo do poema sem pontuação específica: “- O que está fazendo, menino? / - Pegando o sabonete”. E mais adiante: “O que está fazendo, menino? / Vou pegar com uma flanela / (...) O que está fazendo, menino / Conversando com sua filha. / Ah, bom”). Esse recurso traz vozes para o poema sem diferenciá-las, misturando-as com as demais referências. Assim, não identificando a posição de cada um, mas, sim, deixando o diálogo sugerido, o texto mistura os recursos utilizados, que, mesmo relacionados aos gêneros narrativos ou dramáticos, são incorporados pelos elementos poéticos. A presença de diálogos, como resultado, é construída também como uma mistura de vozes, que aparecem no decorrer do texto, são edificadas pela situação proposta e contribuem para sugerir um tom espirituoso e inesperado.

As falas de “O menino ensaboado”, além disso, simulam um diálogo comum entre o adulto e a criança: o mais velho, ao visualizar o jovem dedicado a alguma atividade incomum, o questiona sobre seus motivos (“- O que está fazendo, menino? / - Pegando o sabonete!”). Essa aproximação com as rotinas da criança, também presente na temática do poema (banho), realiza-se através da recuperação dos diálogos cotidianos da faixa etária. A criança é representada pelo atrapalhado menino ensaboado que, concentrado em sua tarefa, é constantemente interrompido para explicar o que está fazendo.

Em *O velho que trazia a noite* e a *A árvore que dava sorvete* também é possível encontrar a incidência de falas e perguntas que não se caracterizam como diálogos. Trata-se de questionamentos do eu-lírico a si mesmo, mas que também

podem ser destinados ao leitor e, ainda, responsáveis por ampliar a possibilidade de significados dos poemas. Seguem-se exemplos:

O velho que trazia a noite

I

(...)

Era, então, o velho  
de roupa preta

que acabava com o dia?

II

(...)

Espiou o céu. Acendeu o cachimbo. E riu.  
Estaria rindo do céu? De deus?

Esse velho tinha camanga com o demo?

(...)

XIII

(...)

Mas eu me afligia e me afligia:

se o pernetá morresse,

será que eu choraria

de ver seguir o caixão

o sol abraçado com o dia?

(...)

(*O velho que trazia a noite*)

A citação apresenta uma série de questionamentos, perguntas do eu-lírico cuja resposta ele cobra de si mesmo, mas que podem instigar o leitor a cogitar caminhos diversos para o texto. Os exemplos mostram várias perguntas que elucidam os temores e a curiosidade do eu-lírico. As questões propostas atentam para os sentimentos do garoto, e sugerem passagens por onde o leitor pode andar para construir os sentidos do texto e edificar a figura do velho. Ao mesmo tempo em que delineiam os sentimentos da criança, chamam a atenção para detalhes que mimetizam seus pensamentos e que apontam para direções em que a imaginação impera. As questões que o eu-lírico propõe são apoiadas em situações ora reais, ora hipotéticas, cogitadas pelo próprio menino (“Estaria rindo do céu?” (...) “se o pernetá morresse (...)?”); elas refletem curiosidades infantis e também conjecturas da mente nessa faixa etária, em uma tentativa de compreensão do mundo.

Em *A árvore que dava sorvete*, também se encontram poemas que propõem questionamentos que sugerem uma comunicação direta com o leitor, falando com

ele e propondo sua participação. Observa-se a série de textos a seguir, ambos já comentados.

A árvore que dava sorvete  
 (...)
   
No Polo Norte
   
Tem árvore
   
Que dá sorvete.

Acredita?  
 (*A árvore que dava sorvete*)

Os valos

Os valos  
 Como cavá-los?

(Há cavalos  
 A escavá-los).

Mas a cavalo,  
 Como cavá-los?  
 (*A árvore que dava sorvete*)

Os dois casos são construídos com questionamentos – perguntas edificadas pelo poema, cuja resposta fica a cargo do leitor. No primeiro, a fala final “Acredita?” sugere uma comunicação direta com o receptor, no sentido de propor sua adesão ao que o poema. Essa fala mimetiza a oralidade, trazendo para o texto uma expressão comumente falada no cotidiano e que costuma indicar que aquilo que está sendo contado é excepcional e, por isso, poderia ser descreditado. A expressão ao final, sinaliza o texto com uma marca coloquial, aproximando-o do discurso infantil, e também convida o leitor para participar, propondo a credulidade ante uma situação de absurdo (uma árvore que dá sorvete). A proposta do questionamento “Acredita?”, nesse viés, chama a criança à brincadeira, ao sugerir que ela acredite na veracidade de circunstâncias inusitadas, provocando o humor. Além disso, fala diretamente com o leitor, utilizando uma expressão conhecida da oralidade; logo, firma-se um laço baseado no conhecimento demonstrado dos mecanismos de discurso, que, na faixa etária inicial, tendem à coloquialidade e pouco apelam à modalidade formal.

No segundo exemplo, propõe-se um questionamento construído a partir de um jogo de palavras, em que a o verbo “cavar” interage com os substantivos “valos”

e “cavalo”. Questionando-se o leitor, propõe-se uma brincadeira de palavras, ao mesmo tempo em que se referem imagens que podem ser cômicas (cavar um valo a cavalo). O poema organizado em perguntas chama a atenção para o absurdo de sua combinação de termos e questiona a possibilidade dos elementos, de fato, poderem ser encontrados juntos. As perguntas, que começam com “Como”, evidenciam a improbabilidade da combinação proposta e ampliam a possibilidade de sentido ao deixar as respostas a cargo do leitor: não há uma réplica correta, há apenas como cogitar a situação através da imaginação. O poema sugere imagens sonoras e mentais que são construídas através de perguntas; ao perguntar, o sentido permanece aberto, e se evidenciam as possibilidades diversas para o leitor creditar os versos de acordo com seu repertório.

Os diálogos, falas e questionamentos presentes nos poemas aparecem como propostas de mimetização da infância, apresentando seu pensamento e sua expressão, além de proporem uma tentativa de aproximação do leitor mirim com o texto, na medida em que ampliam sentidos e convidam à participação. Esses recursos reforçam a ideia de diferentes vozes dentro do poema, construídas a partir da infância e edificadas por elementos que fazem parte da faixa etária. Nesse viés, observam-se figuras como a própria criança, a mãe ou algum adulto, os animais, os elementos da natureza, todos atentando para alguma faceta ou da rotina infantil ou de suas práticas de pensamento ou expressão. Diálogos, falas e questionamentos possibilitam a voz infantil e validam a participação da criança, esboçando caminhos em diversas direções, guiando o pequeno leitor através da identificação e da descoberta.

Esses recursos mostram-se expedientes que trazem a criança para dentro do texto, demonstrando conhecimento de suas maneiras de expressão e comunicação, além de apresentarem empatia com seu pensamento e sua compreensão. Observam-se, assim, várias utilizações de diálogos e falas, que se edificam no sentido de apresentar os personagens, representar a criança e seu universo no texto, e, ainda, indagar o pequeno leitor, convidando-o a ampliar ainda mais os sentidos do poema. Todos esses elementos propõem representar a infância nas produções, aproximando-se não somente de suas práticas e interesses, mas também aceitando seus processos de comunicação e expressão no mundo.

Em relação à construção do discurso e da utilização da linguagem, *A conquista da liberdade segundo os pássaros* segue uma abordagem própria. As

propriedades dessa obra são peculiares; por se tratar de um poema cujo apelo metafórico e a abordagem lírica predominam, observa-se um grande cuidado com a construção imagética, que guia os sentidos. A atenção à forma e à linguagem guia-se pelo tom prosaico e pelo vocabulário despretensioso, como já comentado, em privilégio de uma maior atenção aos aspectos imagéticos.

*A conquista da liberdade segundo os pássaros* não apresenta ocorrência de muitos recursos frequentes nas publicações posteriores. Há um discurso metafórico, marcado por imagens e sentidos que remetem à contemplação e à reflexão, calcado em um vocabulário simples. O texto estrutura-se com grande apelo imagético, assinalado pela construção de sentidos, e o trabalho sonoro parece vir ao encontro dessa organização de recursos, na medida em que se torna discreto para evidenciá-la.

A história do pássaro, nessa perspectiva, mescla prosa e poesia para recuperar o próprio canto da ave, desde o momento em que é lamento até quando se torna um canto livre (o que é evidenciado na progressão de imagens analisada mais adiante). Como resultado, situa-se em um nível simbólico, em que o afastamento da realidade se dá através das significações propostas, que vão além dos significados usual dos elementos. Esse poema distancia-se de rudimentos que remetem ao discurso comum e à fala cotidiana, recursos utilizados nas duas outras obras, para se aproximar de recursos líricos, carregados pela emoção e permeados por elementos figurados.

A ave representa valores elevados, tais como a liberdade, a justiça, a igualdade, a plenitude, todos eles baseados em aspirações do homem em nível simbólico e que o colocam em posição de reflexão e mergulho interior, retirando-o de seu cotidiano. A ausência de marcas da fala coloquial, tais como os elementos antes mencionados, parece ser um recurso para atrelar o poema justamente aos elementos metafóricos e elevados de que se fala; assim, distancia-se da realidade física e coloca-se em nível dos valores humanos mais profundos. A linguagem, portanto, seria um meio de representar os sentimentos do poema, convidando o leitor a distanciar-se de sua rotina para mergulhar em um mundo simbólico, em que os elementos apresentam uma carga de significado maior do que normalmente fazem.

Pensando na criança, pode-se concluir que essa obra pretende um leitor um pouco mais velho do que as obras posteriores dessa década. Isso é percebido

através do pouco apego à sonoridade, à ausência de rimas e regularidade formal, recursos que apelam à criança mais jovens, que ainda estão em processo de alfabetização e experimentação linguística. *A conquista da liberdade segundo os pássaros*, nesse sentido, apresenta uma linguagem simples, mas com uma carga de referências que se situam em um nível imagético mais evidente do que o nível fônico; assim, exige-se do leitor mais compreensão abstrata e familiaridade com a modalidade escrita do que as demais publicações desse período. As questões relacionadas à construção de imagens e conteúdo desse poema mostram-se importantes para compreensão desses elementos, e serão estudadas no próximo tópico.

Os livros da década de noventa apresentam aspectos diversos, cada um constituindo-se com diferentes mecanismos e apontando para várias direções. O aspecto formal, o arranjo sonoro e o trabalho com a linguagem aparecem variados em cada uma das obras, ora aproximando-as pela utilização semelhante de recursos, ora distanciando-as quando se evidenciam as diferenças nos usos de elementos recorrentes. As três obras dessa década se edificam através de uma combinação única de elementos, demonstrando que cada publicação é desenvolvida na utilização dos mesmos elementos, mas com contornos próprios. Cada trabalho apresenta um esboço daquilo que se entende por elementos formais, sonoros e linguísticos, propondo um caminho que guia o leitor por passagens várias.

As obras de Capparelli nos anos noventa aproveitam-se de duas grandes linhas poéticas para guiar conteúdos, assunto e imagens. Primeiramente, observa-se uma abordagem metafórica, da qual faz parte *A conquista da liberdade segundo os pássaros* e *O velho que trazia a noite*. Em ambos os casos, os poemas são conduzidos em um viés lírico, carregado de imagens e sentidos que remetem a significações profundas e simbólicas. *O velho que trazia a noite*, ainda assim, apresenta certos trechos que contêm teor lúdico, caracterizado principalmente pela brincadeira com as palavras. Nessa perspectiva, caracteriza-se por seguir uma abordagem metafórica que perpassa a maior parte do poema, mas também por apresentar tons lúdicos em alguns fragmentos em que a linguagem divertida sobressai.

A outra abordagem presente nessa fase é essencialmente lúdica e compõe a última obra da década, *A árvore que dava sorvete*. O livro apresenta poemas que enfatizam o significante e propõem jogos de palavras e imagens com nuances de

brincadeira e humor. Esses dois vieses aparecem nos textos da década de noventa e os caracterizam de diferentes modos ao apontarem para uma heterogeneidade na utilização dos elementos do poema.

A abordagem utilizada nos dois primeiros trabalhos compõe uma temática metafórica, em que os assuntos tratados remetem a sentidos profundos, e são carregados por imagens de conteúdo simbólico. As obras expõem com grande frequência poemas sobre sentimentos e reverberações do âmago do ser humano, porém, arquitetados por meio de significações e imagens de teor metafórico, ou seja, que remetem a outros conteúdos. Os textos, nessa perspectiva, recorrem a níveis de significação que extrapolam o significante: os elementos utilizados vão além de sua significação mais evidente, apelando para um conteúdo simbólico, resgatado na interioridade do leitor (PAZ, 1982).

A abordagem metafórica, por sua vez, é apresentada em diversos procedimentos, formatada particularmente em cada uma das obras. Na publicação *A conquista da liberdade segundo os pássaros*, o assunto que guia o texto é delineado no título: liberdade. A partir do mote proposto – falar sobre a liberdade na perspectiva de um pássaro – o poema constrói uma série de imagens metafóricas para aludir a esse sentimento ao longo dos versos. A palavra “liberdade” é pouco mencionada depois disso, mas se mantém sugerida nas imagens do pássaro que sai da gaiola. A seguir, um fragmento da obra de 1991 pode servir de exemplo:

A conquista da liberdade segundo os pássaros  
(...)

Então seu canto azulado  
destranca a tranca que entrava o canto,  
abrindo portas  
e destruindo as barras da gaiola.

E pela porta aberta  
é o próprio canto que se compõe,  
de céu e de primavera.

O canto do pássaro ecoa,  
entrelaçado com o canto de outros pássaros,  
e só então ele descansa  
nesse novo mundo que seu canto recria.  
(*A conquista da liberdade segundo os pássaros*)

Nessa passagem, e também no decorrer do poema, os sentimentos de liberdade e plenitude são referidos muitas vezes, sempre embasados pelo conjunto de imagens do pássaro, seu canto e sua libertação da gaiola. Nos versos referidos, o texto desenvolve a fuga do pássaro através do seu cantar que, metaforicamente, é como a ave encontra para se expressar e se tornar livre. A melodia do animal, que “destranca a tranca”, faz culminar a construção imagética da libertação, já esboçada nos versos anteriores, em que a ave, ao cantar, passa a conhecer e apreciar o mundo a seu redor:

A conquista da liberdade segundo os pássaros  
 (...)
   
No canto da gaiola,  
 um dia o pássaro ensaia um canto  
 e a vida  
 se enche de coisas belas.

O pássaro avista outros pássaros,  
 o pássaro avista outro cantos.  
 (...)
   
E deles vão nascendo rios, casas, árvores,  
 celeiros, despensas, panelas no fogo,  
 um fonte clara  
 e também o céu azul.  
 (...)
   
(*A conquista da liberdade segundo os pássaros*)

Ao longo dos versos, há a evolução de percepções do pássaro, que se desenvolvem à medida que o animal esboça seu canto com mais afinco. O cantar faz a ave atentar para questões antes despercebidas, aspectos da vida cotidiana que convidam à reflexão e sugerem plenitude e contemplação, tais como “coisas belas”, “outros pássaros”, “outros cantos”, “rios, casas árvores, celeiros”. O poema oferece uma progressão de sentidos, que são indicados pelas imagens de pessoas, animais e objetos em situações cotidianas de tranquilidade e felicidade. ´

A gradação de sentidos proposta pelo poema, visível na passagem transcrita, remete à fuga do pássaro: ela começa com imagens relacionadas à gaiola em que o animal está, depois fala sobre outras aves, outros ambientes, pessoas e situações que nada mais tem a ver com o local original em que ele se encontrava. O sentimento de liberdade, nessa perspectiva, é edificado ao longo do poema, através da progressão de imagens que partem do local inicial onde está o animal – a gaiola



–, e seguem em direção a outros universos, trazendo elementos diversos, que culminam na apresentação de um novo mundo, referido na última estrofe (“Nesse novo mundo que seu canto recria”). O conjunto imagético é edificado verso a verso, através das pequenas metáforas de plenitude e livre-arbítrio formatadas por conteúdos do cotidiano (tais como um pai ninando o filho ou uma mulher semeando) que, em conjunto, compõem uma metáfora maior – a do pássaro conquistando a liberdade.

A abordagem metafórica, nesse poema, ilumina a liberdade, a plenitude e a felicidade, e é cunhada a partir das imagens que surgem quando o pássaro decide cantar e, com isso, expressar-se e perceber o mundo. O canto da ave passa a chamar a atenção para situações cotidianas, destacando a liberdade que outros personagens desfrutam:

A conquista da liberdade segundo os pássaros  
 (...)
   
Um canto que cria outros cantos:  
 da chuva no telhado,  
 da mulher semeando,  
 do homem ninando o filho.  
 (...)
   
Um canto de cavalos selvagens  
 soltos na planície.  
 um canto feito de suspiros  
 de um homem que espera.  
 (*A conquista da liberdade segundo os pássaros*)

Ao atentar para o livre-arbítrio do outro, o pássaro passa a perceber o seu próprio, sua possibilidade de cantar e, assim, libertar-se. O pássaro, então, vai se tornando livre no decorrer das imagens, que aos poucos se minam de sentidos relacionados a esse sentimento. O poema faz o cantar da ave perpassar as rotinas de outros animais (outros pássaros, galos, cavalo) e do homem, integrando a ave a um cenário de liberdade que ela mesmo está construindo.

A liberdade é erigida pelo poema na metáfora do canto do pássaro e na apresentação das imagens. Nesse viés, esquematiza-se em uma constante sobreposição imagética: é apresentada a imagem do pássaro cantando e, ao mesmo tempo, as imagens que seu canto busca no cotidiano para se edificar. Essa combinação mistura os elementos relacionados a bichos e gente, aproximando-os

pelo desejo de liberdade, tranquilidade e plenitude que almejam. Animais e homens, assim, são apresentados e colocados lado a lado a partir dos sentimentos que desfrutam em comum e, então, representados pela imagem do pássaro em vias de se libertar. O desejo de alforria da ave e seu esforço para realizá-lo, como resultado, tornam-se o elo de semelhança entre todos os seres vivos e passam a ser uma metáfora da própria vida.

O sentimento de liberdade é abordado pelo poema através de elementos que buscam se relacionar com a criança. Um dos caminhos que o texto percorre e que é interessante ao leitor infantil é o tratamento animista do assunto, na concepção de uma metáfora com animais. A produção foca em um pássaro e seu desejo de libertação como representações dos sentimentos de liberdade e busca pela felicidade. A ave, nesse sentido, é conhecida da criança e se aproxima de seu mundo, por ser um elemento presente tanto no meio rural como urbano. A abordagem metafórica por meio de imagens de animais recupera o recurso da personificação utilizado pela criança, colocando animal e homem em nível de identificação.

Outro ponto que propõe a identificação é a apresentação de imagens relacionada a circunstâncias e elementos cotidianos, de fácil apreensão para o pequeno leitor, tais como o pássaro na gaiola, casas, panela no fogo, céu azul, chuva no telhado, homem com seu filho, laranja sendo mordida. O poema utiliza recursos imagéticos não muito distantes do cotidiano infantil para recuperar os sentimentos e as emoções que erigem a metáfora da liberdade.

A abordagem metafórica desse poema envolve questões relacionadas à liberdade e à plenitude, e se constrói por meio de imagens que elencam situações e elementos cotidianos, em uma representação que aproxima homens e animais para falar de anseios e emoções. O texto tem uma alta carga simbólica, embasada por metáforas e imagens que se coadunam para falar de sentimentos, e promovem uma leitura de viés reflexivo e contemplativo.

O texto de *O velho que trazia a noite* também se constrói em um viés metafórico, e fala sobre medos, curiosidades e descobertas o eu-lírico infantil, um menino que mora com sua mãe. Os sentimentos abordados nesse poema relacionam-se à rotina da criança e a como ela reverbera a realidade, interpretando fatos e lidando com suas emoções. O posicionamento do eu-lírico em primeira pessoa na voz de uma criança corrobora para a aproximação dos sentimentos

projetados no poema com aqueles típicos da infância, o que é também observado nas imagens utilizadas. Os sentimentos e as emoções tratados são sugeridos e edificados através das propostas de situações e imagens do mundo infantil.

O eu-lírico mirim fala sobre situações que o incomodam e provocam sua curiosidade, ao propor imagens que dão uma nova interpretação aos acontecimentos. *O velho que trazia a noite* mostra como o menino cuja voz o eu-lírico toma emprestado se posiciona em relação às circunstâncias de seu dia-a-dia, vendo com os olhos da imaginação os eventos a seu redor, que ganham nuances afetivas. Observam-se os versos a seguir:

O velho que trazia a noite  
 (...)
 X  
 (...)
 - De noite, tenho de dormir, mãe!  
 E não gosto, mãe, de dormir!  
 Sonho que os troncos de árvores  
 Caem em cima das flores.  
 O forte e o fraco, num desatino.  
 Como se eu tivesse culpa, mãe!

Ela olha, olha e me consola:  
 - Quando você acordar, vai ver  
 Que eu trouxe o dia pra você.  
 (...)
 XI  
 Abria os olhos, ansioso.  
 E o dia bem ali, na janela, novinho.  
 Bem feito!  
 De tarde, o velho buscava.  
 De manhã, mamãe trazia.  
 (...)

(*O velho que trazia a noite*)

Os sentimentos do eu-lírico e sua interpretação da realidade que o cerca balizam o poema, destacando-se nos versos referidos. Neles, é possível observar a contraposição de emoções de medo e angústia mirins em oposição à tranquilidade e ao alento que a mãe lhe oferece. Essa oposição evidencia a dicotomia que se esboça ao longo do texto: por um lado, a criança, na figura do eu-lírico do poema, sente pavor e medo pelo misterioso homem de preto que representa a noite; por outro, é consolado e acalentado pela mãe, que o tranquiliza e o entende,

representando o dia. A contraposição entre dia e noite, nesse sentido, aparece nas metáforas construídas nas imagens, que constantemente opõem esses elementos, e culmina na relação do menino com o velho que o amedronta e com a mãe que alivia seus temores (“De tarde, o velho buscava. / De manhã, mamãe trazia”).

O fragmento citado mostra a angústia que o eu-lírico sente em relação ao período noturno que, até em sonhos, o aflige (“E não gosto, mãe, de dormir! / Sonho que (...”). O velho de preto não é o único responsável pelos receios da criança: a noite em si, com seu mistério e seus sonhos perturbadores também a aborrecem, deixando-a agoniada e tensa. A figura do “velho que traz a noite”, portanto, é um delineada pelos medos do menino e representa todas as coisas desconhecidas que ele teme: a noite, os pesadelos, a ausência da mãe, o escuro. O indivíduo é a personificação do mistério e do incompreensível: o homem de preto e pernetas, que somente aparece ao final da tarde, resume as preocupações infantis ao se conectar com elementos sombrios e temíveis que reverberam nos medos dos pequenos.

A amputação do velho também pode remonta a questões de ausência: a perna inexistente, e, em seu lugar, há um elemento estranho, a perna de pau. A falta do membro contribui para sua caracterização perturbadora; ele é incompleto, o que o torna ainda mais obscuro, incomodando a compreensão do menino. Assim como o velho, que traz a noite, não tem o apoio de seu membro inferior, também o menino, à noite, sente-se sem o apoio da mãe, resultado dos turnos noturnos do trabalho da mulher.

A mãe representa o dia, contrapondo-se a tudo aquilo que perturba o filho. Ela é relacionada a imagens de calma, sono tranquilo, alento: ela acende a luz, prepara a comida, explica. Além disso, a mãe incorpora a profissão de parteira, uma metáfora para aquela que dá a vida, ao dar a luz. A figura materna aparece em momentos em que o eu-lírico está nervoso ou tenso devido aos sentimentos confusos que tem relação ao velho. A mulher oferece ternura nas horas em que a criança se amedronta, e a acolhe com suas palavras e gestos.

A mãe, no entanto, mostra-se como um alívio, mas não como cura em relação aos temores do filho; isso porque suas palavras também em certos casos são turvas e, assim, promovem a reflexão e a introspecção. A figura materna se coloca como antítese em relação ao velho, por sua posição de alento, ao mesmo tempo em que desencadeia certas reações de medo na criança. Seguem alguns exemplos:

O velho que trazia a noite

I

(...)

- Mãe, por que o velho  
só desce de tarde?

- Ele busca a noite.

Você não sabia?

Eu, hein!!!

Não sabia.

II

(...)

Era ele o velho do saco,  
Que roubava os meninos,  
Do qual falava mamãe?

(...)

X

- Por que ele faz isso, mãe?

- O homem é cheio de sombras.

- Porque cheio de sombras, mãe?

- Por que só nasce se tem mãe,

E de mãe precisa pra nascer.

(...)

Ela olha, olha e me consola:

- Quando você acordar, vai ver

que eu trouxe o dia pra você.

Mas precisamos conseguir arruda,

alecrim; precisamos de benção

da comadre Ceição.

*(O velho que trazia a noite)*

As falas da mãe apresentam conteúdo carregado de crenças no sobrenatural e no misterioso, que a aproximam do discurso infantil do eu-lírico. Apesar de consolar e oferecer conforto ao filho com sua presença, a mãe não resolve os receios infantis e se posiciona de maneira muito próxima ao filho, na medida em que compartilha com ele certos medos. A presença materna parece vir como um contraponto natural para a criança, pois se posiciona a seu lado e participa de seus medos.

A mãe, portanto, aparece como uma contrapartida apropriada da figura do velho, não necessariamente como uma solução para os temores. A mulher, como é possível observar nos fragmentos, aproxima-se do filho por meio da identificação e da compreensão de seus receios e também pela constante participação nas rotinas

do garoto. A superação dos medos, sob esse ângulo, vem de própria construção de sentidos do menino, que se guia em direção a um caminho mais tranquilo, edificado no apoio que recebe da mãe.

A construção de imagens do texto utiliza a constante oposição entre essas duas figuras: o velho e a mãe. Representando metáforas do dia e da noite, eles personificam os sentimentos infantis de medo e conforto e, ao longo do poema, se opõem através de diversos elementos. Os versos a seguir apresentam descrições que constroem os personagens da mãe do velho como contrapostos:

O velho que trazia a noite  
 I  
 (...)
   
 Era, então, o velho  
 de roupa preta  
 que acabava com o dia?  
 (...)
   
 XX  
 (...)
   
 E mamãe vai (como sempre fazia)  
 junto com a aurora, buscar o dia.  
 (*O velho que trazia a noite*)

Nesses exemplos, utiliza-se uma série de imagens para aproximar os personagens dos sentimentos de medo e tranquilidade do eu-lírico infantil. As imagens se edificam com elementos da imaginação da criança e se misturam com recursos da realidade na construção do discurso maniqueísta do eu-lírico. O bem e o mal, o conhecido e o desconhecido são representados, assim, pelo dia e pela noite nas figuras da mãe e do velho. O poema apresenta imagens que se relacionam com a rotina do menino e seu relacionamento com a mãe para falar daquilo que é conhecido e confortável; por outro lado, o velho atíça a curiosidade e o temor do eu-lírico, pois é envolto em elementos que ele desconhece, como nas estrofes a seguir:

O velho que trazia a noite  
 (...)
   
 XIII  
 Numa madrugada de vento,  
 avistei milhões de urubus  
 pousados nos fios de luz.  
 (...)

E muita gente assustada  
no sobe-e-desce da escada.

O pernetá ia morrer.

Que nada, sombra não morre!

Mas eu me afligia e me afligia:

se o pernetá morresse,  
será que eu choraria  
de ver seguir no caixão  
o sol abraçado com o dia?

XVI

Dez horas.

O vinhedo se acendeu  
com o cheiro doce  
de uvas,  
e o Monte Sereníssimo espreguiçou  
no passeio de fulvas  
abelhas.

Mamãe, agora lenta,  
calada,  
lavava radicci,  
mexia polenta  
e perguntava:

Que horas são?

(...)

(*O velho que trazia a noite*)

Nesses versos, é possível observar como o eu-lírico constrói imageticamente a figura do velho, rodeado por sentimentos de tensão e aflição e elementos obscuros, tais como o urubu, a sombra, o vento, a morte, o caixão. Os versos dedicados ao homem, nesse sentido, misturam o cotidiano do menino com sua imaginação, que reverbera seus medos para construir uma atmosfera atemorizante.

O segundo fragmento segue um caminho diferente, apontando para um cenário de tranquilidade, calma e conforto, ornado pela mãe a preparar a refeição. Esse segundo momento apresenta imagens que se afastam dos versos anteriores, principalmente ao descrever uma rotina diurna, em que as circunstâncias são mais confortáveis para a criança. Nessa segunda parte, as imagens circundam o belo e o agradável, representados pelo clima

aconchegante do vinhedo e pela figura materna a dedicar-se às tarefas do dia-a-dia.

A oposição entre os períodos diurno e noturno, sintetizadas pelos personagens da mãe e do velho são construídas por informações da rotina da criança: ora por aquilo que a agrada, ora por aquilo que a faz temer. O cotidiano da casa, o ambiente familiar, a dedicação materna são meios para a criança entender a tranquilidade do dia; a escuridão da noite e as atitudes misteriosas do velho, conectadas na imaginação do menino, colaboram para a construção de seus medos em relação à noite, período arriscado, pois representa a ausência materna.

O discurso maniqueísta da criança, que opõe esses dois personagens e que constrói o poema imagetivamente guiado pela oposição dia / noite, apresenta uma progressão perto do final do texto, e parece guiar o eu-lírico em direção a uma harmonia de sentimentos que não havia aparecido até então. A partir do capítulo XVI, em que o menino fala sobre uma misteriosa doença do velho, seus sentimentos em relação a ele parecem mudar. Depois desse capítulo, o eu-lírico menciona a ausência da figura, sugerindo que ele possa ter morrido ou desaparecido. A falta do homem, por sua vez, provoca certa mudança nos sentimentos sugeridos pelo poema, e o eu-lírico passa a se posicionar com mais empatia em relação : a noite, antes vinculada ao velho, ganha vida própria e não mais é atrelada à sua presença. O fragmento a seguir marca esse momento do texto:

O velho que trazia a noite

XVIII

Passou-se o tempo. A noite,  
treinada pelo velho,  
instalava-se sozinha,  
fazia cócegas nos grilos  
e acompanhava sapos.

(...)

Certa noite, ouvi a noite  
e me emocionei.

O velho devia ter razões  
para trazer tanto mistério.

*(O velho que trazia a noite)*



Com a partida do velho, o eu-lírico passa por um amadurecimento ainda precário anteriormente. A partir do capítulo em que o velho adoece, transcrito anteriormente, o menino começa a se sensibilizar pela situação do homem, a ponto de cogitar o que faria caso ele morresse. Uma vez que o homem está ausente, o medo do eu-lírico em relação diminui, e indícios de empatia e até mesmo simpatia com o velho tomam seu lugar. No fragmento referido, o garoto desvincula a chegada da noite da vontade do homem e, mais do que isso, comenta que ele próprio está começando a entender as razões de quem antes tanto temia.

Essa guinada nos sentimentos infantis guia-se para a superação do medo e da tensão que se construíram ao longo do texto. À medida que o pavor e a rejeição do menino diminuem, seu maniqueísmo ao descrever o homem perde força, e as imagens sombrias que antes o circundavam dão lugar a uma visão mais próxima à realidade. Os versos a seguir demonstram essa mudança de atitude do eu-lírico:

O velho que trazia a noite  
 (...)  
 XIX  
 Hoje, a escada ressoa sozinha,  
 Como se o perna-de-pau  
 Estalasse os ossos que não tinha.  
 (...)  
 (*O velho que trazia a noite*)

O eu-lírico admite, então, que os ruídos que ouvia e que tanto o atemorizavam não eram do velho, mas da própria escada de madeira, que ressoava em estalos. Esse depoimento demonstra o amadurecimento do menino ao perceber que seus medos em relação à noite eram projetados no velho que, na verdade, não era tão aterrorizante como se imaginava. A partir do momento em que sabe da doença do velho, portanto, o menino passa a aproximá-lo da realidade e não mais de sua imaginação e, aos poucos, desvincula-o das imagens de obscuridade e terror que havia construído.

A figura da mãe, ao final do poema, é novamente relacionada ao nascer do dia, principalmente pela relação com sua profissão de parteira, como se observa a seguir:

O velho que trazia a noite  
 (...)

XX

Mamãe, de novo, é parteira.

- Dona Cici, vem *digeiro*.  
Aurora tá *perdeno* sangue.  
O céu tá todo estriado,  
o dia esperneia, e não nasce.

- Prepara água quente, Ceição!  
- Já tô *ino*, já tô *ino*.

E mamãe vai (como sempre fazia),  
junto com a aurora, buscar o dia.  
(*O velho que trazia a noite*)

A mãe, ao contrário do velho, que perde parte de sua característica misteriosa e obscura ao longo do poema, mantém-se atrelada à imaginação do menino, e é descrita de maneira idealizada e cheia de fantasia. Ser mãe e consolar o filho de seus medos noturnos e ser parteira e trazer à luz o dia se conectam imageticamente. Para o eu-lírico, a mãe é responsável tanto pelo nascimento dos bebês como pelo nascimento do dia, dando vida, coragem, ímpeto àquilo que a cerca, inclusive a ele. O modo de interpretar as ações e atitudes maternas, aproximando-as com a ocupação da mãe, demonstram que o amadurecimento da criança, observado na relação com velho, é parcial. Enquanto que sua visão sobre o homem mudou, ganhando características mais realistas, a progenitora termina o poema com qualidade calcadas na fantasia e posicionada em um nível até mais idealizado do que no início.

O eu-lírico, ao final do texto, demonstra que seus medos estão amenizados na ausência do velho, mas principalmente porque ele foi capaz de compreender certos sentimentos de temor e receio que sentia, e lidar com eles. Essa superação ocorreu também pela figura da mãe, que esteve ao lado do filho, e demonstrou entendimento e envolvimento em relação ao universo infantil. A figura materna mantém-se idealizada até o final, pois parece ainda ser uma necessidade do eu-lírico, uma presença ainda essencial para ele. As imagens sugeridas ao longo do poema, por conseguinte, projetam não somente a superação dos medos, mas também a vitória do dia, do bem, da luz, representados pela mãe que, como resultado, situa-se em nível heroico.

Sentimentos infantis de medo, insegurança, amor, confiança e superação, como é possível observar, perpassam todo o esquema imagético, aventando reações, pensamentos e sensações do eu-lírico infantil. A gradação de emoções sugerida pelas imagens do texto revela como o eu-lírico se constrói à medida que fala de suas impressões sobre o mundo ao redor. O poema enfatiza opiniões e impressões infantis, ao valorizar a experiência do eu-lírico em sua tentativa de compreensão e superação. Os sentimentos projetados são guias que encaminham o poema na direção da criança, propondo a empatia e a identificação.

A abordagem metafórica, além de conduzir os textos das duas primeiras publicações da década de noventa, também aparece em um poema da obra *A árvore que dava sorvete*. Em sua maioria, os versos dessa publicação apresentam viés lúdico, como foco na brincadeira com as palavras; ainda assim, é possível encontrar um texto com inclinações líricas e cujo apelo imagético se relaciona com os dois livros anteriores, conforme se observa a seguir:

De volta

Onde está  
A mesa farta  
Que havia nesta casa?

Onde está  
O riso de festa  
Que se ouvia  
Pela sala?

Onde está  
O odor de rosa  
Que exalava  
Pelas frestas?

Onde está  
O canto alegre  
Que entrava  
Pela janela?

Eu quero agora:  
A mesa farta  
O canto alegre,  
O riso de festa,  
O odor de rosa.

Eu quero tudo  
O que havia  
Nesta casa.

(*A árvore que dava sorvete*).

“De volta”, já comentado, apresenta uma linha poética que se aproxima do lirismo presente nas duas obras anteriores; sua abordagem também segue essas inclinações, com um projeto imagético que sugere sentimentos de nostalgia, tristeza, perda e melancolia de um eu-lírico que recorda e sente falta. Os elementos domésticos remetem a um ambiente de conforto e aconchego, ao qual o eu-lírico não tem mais acesso, e a ausência desses elementos causa angústia e saudade.

O conjunto de imagens do texto traz objetos e elementos que fazem parte do cotidiano, e que se ligam à ideia da casa, mencionada na primeira estrofe e aludida nas demais (“casa”, “sala”, “frestas”, “janelas”); combinadas com a pergunta “onde está”, que conduz as estrofes, as imagens oferecem uma gradação de ausências, que culmina com o desejo do eu-lírico de recuperar aquilo que foi perdido com a fala “Eu quero”. O sentimento de perda, assim, é enfatizado como resultado do anseio de retomar aquilo que já lhe parece impossível, pois existiu apenas em algum lugar do passado.

Sentimentos de melancolia, ausência e perda constroem o poema baseados nas imagens das lacunas que deixaram objetos, sons, cheiros e sensações. A saudade que o eu-lírico sente se relaciona a uma situação passada, que inexistente no presente e parece não poder mais existir. O apego ao passado remete a certa nostalgia que marca o caminho da infância para a adolescência, e as emoções do eu-lírico recorrem, assim, à passagem do tempo e aos sentimentos que ela provoca.

A abordagem metafórica, que organiza o poema imageticamente para remeter a sentimentos e emoções profundas, portanto, é a mais recorrente nas produções poéticas de Capparelli nessa fase. As duas primeiras obras, como é possível constatar, encontram-se guiadas por esse viés, e projetam a reflexão e o mergulho interior, utilizando imagens que sugerem emoções e reações com as quais a criança pode se identificar.

Uma abordagem lúdica também é encontrada na década de noventa, e é guiada por um viés baseado na brincadeira e no efeito cômico. Os poemas de *A árvore que dava sorvete* são construídos com grande apelo ao significante, como comentado nas seções anteriores, compondo-se em tom jocoso, recorrendo a elementos que constantemente convidam ao jogo e ao divertimento. Essas

produções são carregadas de sentidos que se aproximam da brincadeira, através de um olhar irreverente a situações diversas. As imagens constroem-se, em sua maioria, em nível do significante, recuperando brincadeiras linguísticas infantis ou populares, e apelam para um olhar inusitado sobre questões cotidianas; tratam, por sua vez, de conteúdos relacionados a animais, elementos da natureza e rotinas e interesses da criança, ou constituindo-se como um jogo de imagens e sentidos, envolvendo-se com as atitudes infantis de ver o mundo.

Em *A árvore que dava sorvete*, animais e elementos da natureza são questões que aparecem com frequência, sempre apresentadas em uma perspectiva engraçada e espirituosa, beirando a pilhéria. Assim como na década de oitenta, uma série de poemas utiliza esse argumento para compor a abordagem lúdica, em uma tendência ao brinco e ao humor.

O poema “Canção pra ninar dromedário”, já transcrito anteriormente (página 176), é um bom exemplo do apelo lúdico dos assuntos relacionados a animais e natureza. O texto utiliza um bicho pouco conhecido dos pequenos, mas cujo nome é sonoro e divertido, para compor versos que seguem em direção ao humor, na mesma medida em que se aproximam da rotina da criança. O animal referido transita entre a natureza e a realidade infantil, ora abarcando elementos de seu habitat (“deserto”, “areias”, “palmeira”, “beduíno”), ora aproximando-se do ritual infantil na hora de dormir, inclusive no ritmo, que lembra um acalanto.

“Canção para ninar dromedário” integra elementos da natureza e do mundo animal com o universo da criança, revelando uma combinação de imagens divertida, que apela ao humor e se move em sentidos inusitados. O dromedário é, aos poucos, edificado como uma criatura com características semelhantes às infantis, embora ainda possua contornos selvagens; essa justaposição é reforçada no título do texto, que recupera a canção de ninar, mas deixa claro que o foco não é a criança, como tradicionalmente se pensaria, mas, sim, o mamífero.

A abordagem lúdica que fala de animais aparece também no poema a seguir:

Longe de casa

O caramujo  
Nunca vive  
Longe de casa.

Bem na porta,

Ou na sala  
Pouco importa.

Engano seu  
Pensar que ele  
Está parado.

Pelas ruas  
Pelos campos  
Ele viaja.

E, se viaja,  
Bem nas costas,  
Leva a casa.  
(*A árvore que dava sorvete*).

O poema transcrito, assim com o anterior, constrói imagens de um animal de maneira inusitada, misturando elementos da rotina doméstica (“casa”, “porta”, “rua”, “sala”) com a característica do bicho de que fala. As referências a essas duas realidades (a do animal e a da criança), projetam-se através de imagens que personificam o caramujo, em direção à aproximação com o mundo humano, subvertendo a lógica adulta, e se aproximando do animismo típico da infância (BETTELHEIM, 1980). Animais e natureza aparecem nos poemas, como se pode observar, sempre se relacionando com aspectos inusitados do bicho, ao mesmo tempo em que se combinam com questões do universo infantil, aproximando-se do ambiente doméstico e de situações engraçadas do cotidiano.

A abordagem poética lúdica também trata das rotinas e brincadeiras da infância, conteúdos que aparecem em alguns poemas de *A árvore que dava sorvete*. Trata-se de textos que apresentam situações e elementos típicos da infância ou da pré-adolescência, e que recuperam o agir e o pensar da faixa etária. Os poemas “O menino ensaboado”, “Os meninos morcegos” e “Meu pai”, já transcritos (respectivamente nas páginas 191, 186 e 172), são exemplos de versos que retomam brincadeiras e práticas infantis, apresentando imagens que revelam jovens em uma perspectiva divertida.

“O menino ensaboado” apresenta a trapalhada tentativa de tomar banho de uma criança que perde o sabonete e sai à sua procura. O poema apresenta imagens engraçadas da aventura doméstica do menino, que, ao realizar um ato normal na rotina infantil, acaba enfrentando obstáculos em uma trajetória inusitada atrás do

sabonete perdido. A apresentação da rotina mirim se dá nas imagens do banho (“O menino está no banho”), que é a origem do problema descrito no decorrer dos versos. A perda do sabonete, por um lado, remonta uma situação comum (“Escorregou o sabonete / escorregou até o chão”); é seguida, porém, por uma série de acontecimentos inesperados, que resultam no garoto perambulando ensaboado por lugares diversos (“Escorregou até a sala / (...) Escorregou pela janela / (...) Dentro de um edifício”), subvertendo a característica doméstica e usual da ação de tomar banho, ao incorporá-la a lugares diferentes.

A partir da apresentação de uma prática comum do cotidiano, o poema edifica uma série de imagens lúdicas, que usam referências inesperadas para ampliar os sentidos do argumento do texto: o banho e a perda do sabonete. A organização de imagens, ao apresentar um novo olhar sobre uma característica da infância, subverte a lógica usual, em uma atitude que prima pela brincadeira, convidando à reverberação chistosa. Propondo uma situação improvável, o poema, amplia os sentidos já conhecidos, empregando humor para causar um efeito lúdico, dando tons divertidos às atividades diárias.

Em “Os meninos-morcegos”, há uma representação das brincadeiras infantis a partir de uma situação improvável, em que a criança passa a agir como morcego. Observa-se uma aproximação entre as palavras ‘sossego’, que dá nome ao lugar onde moram, e ‘morcego’, animal que mimetizam. Além de rimarem, os sentidos dos dois termos podem também se relacionar, uma vez que esse mamífero é conhecido justamente por seu estado de imobilidade, quietude, sossego em lugares altos. Relacionando essas duas expressões, os meninos incorporam o animal e passam a agir como ele. O poema, nesse sentido, recupera os jogos infantis em que a criança mergulha em seus personagens, nesse caso, o morcego, e os incorporam com seriedade e insistência, regozijando-se quando o adulto compactua de sua ficção (HELD, 1980). As imagens justapõem meninos e morcegos, como que legitimando a simulação da criança e convidando o leitor a fazer parte dela.

Na abordagem lúdica que aparece em *A árvore que dava sorvete*, recorre-se em vários momentos ao *nonsense* : um jogo com imagens e sentidos, em que se aproximam elementos incomuns, a fim de propor relações inusitadas e divertidas, cujos sentidos permanecem no nível da pilhéria, regozijando a criança (HELD,

1980). Com esse mote, os poemas relacionam dados diversos com propostas imagéticas que visam ao efeito cômico, atentando para combinações que fogem da lógica do cotidiano. Os poemas “A árvore que dava sorvete” e “Esquisitices”, já analisados anteriormente, apresentam uma construção de imagens com apelo *nonsense*, que convida à imaginação ao propor a fuga da lógica cotidiana como guia para os sentidos do texto. A seguir, outro exemplo dessa utilização desse recurso:

Araguari

Em Araguari  
É tudo  
Diferente  
A cadeira  
Vem se sentar  
No colo  
Da gente.  
(*A árvore que dava sorvete*)

O poema “Araguari” apresenta imagens que apontam para efeitos humorísticos que excluem a lógica cotidiana, ao propor uma situação em que a inversão da ordem das coisas impera. Nesse contexto, o texto delinea uma cidade em que a vida não segue como se conhece, sugerindo que os objetos se movimentam assim como as pessoas. A cadeira, utilizada para representar a cidade, que é “diferente”, é parte do ambiente doméstico e familiar à criança, que entende sua função na casa e na escola. O que se percebe é a retirada do objeto de seu emprego conhecido, ao se propor uma aproximação com a rotina dos pequenos: é a cadeira que pede colo e não a criança, o que distancia a lógica do poema daquela seguida pelas pessoas normalmente. A construção imagética do texto, desse modo, segue um caminho que prima pelo humor, ao aderir ao inusitado e ao ilógico para constituir-se, desafiando o leitor.

O jogo de imagens oferece uma profusão de sentidos, em que o *nonsense* guia os versos por meio da relação entre elementos incomuns, atentando para as particularidades de cada um e lhes atribuindo novas nuances. A cadeira ganha comportamentos humanos, e a cidade de Araguari passa a se localizar em um cenário distante e mágico, em que as coisas seguem uma ordem peculiar. A formação atípica sugerida pelas imagens coloca o texto em um nível de



entendimento próprio, em que a proposta de um novo processo de pensar o mundo é sugerida a partir da desorganização dos elementos conhecidos. O resultado, além do efeito cômico, é um estímulo lúdico que se aproxima de como a criança interpreta as coisas a seu redor, propondo situações que lhe agradam simplesmente por ser adepta da brincadeira e do divertimento, mais do que comprometida com a seriedade da realidade (HELD, 1980). O poema, nesse sentido, relaciona-se com a maneira como os pequenos criam e brincam com o mundo a fim de compreendê-lo, reinventando e subvertendo aquilo que conhecem para torná-lo mais afeito a suas tácticas de interpretar e imaginar (BETTELHEIM, 1980).

Conforme aponta a análise, duas grandes abordagens guiam os conteúdos e o projeto de imagens das obras dos anos noventa: a metafórica, com apelo sentimental e afetivo, e a lúdica, com recorrência à brincadeira e ao jogo. Esses dois processos de composição poética aparecem nessa fase, e demonstram caminhos distintos para se tratar os assuntos e tópicos que o poema apresenta: a primeira edifica imagens de cunho metafórico, que remetem a sentimentos e emoções em nível profundo, apelando para sentidos simbólicos que extrapolam o uso comum das palavras e recuperam níveis mais profundos do imaginário (JUNG, 2008); a segunda apela para o significante, evidenciando a materialidade do vocabulário utilizado, e se construindo para destacar a irreverência e o efeito cômico que a linguagem pode apresentar. Os conteúdos tratados na grande maioria dos textos revelam sentimentos infantis, na construção de imagens da primeira abordagem (encontrada nas obras de 1991 e 1994), e tópicos como natureza e animais e rotinas e brincadeiras da criança, ou, ainda, jogos de sentidos e palavras guiados pelo *nonsense*, elementos que se unem ao viés lúdico (presente na obra de 1999).

A abordagem metafórica, ligada a imagens que remetem a sentimentos de liberdade e plenitude, em *A conquista da liberdade segundo os pássaros*, medo e superação, em *O velho que trazia a noite*, e nostalgia, no poema “De volta” (página 211), de *A árvore que dava sorvete*, prepondera na poesia da década de noventa. O modo como os poemas dessa fase se constroem, nessa perspectiva, indica uma preocupação com questões afetivas, que lidam com a interioridade da criança, representadas pelo viés imagético que remete a sentimentos e emoções. A predominância dessa abordagem e a menor incidência de poemas com apelo lúdico difere, assim, a década de noventa do período anterior, em que as características

jocosas prevaleceram. Tal enfoque assinala uma particularidade poética que o autor não havia explorado tão intensamente ainda, demonstrando inclinação a certo experimentalismo em sua poesia que o guia por caminhos distintos nessa fase. As abordagens desse período, por conseguinte, demonstram certo desapego em relação ao anterior, por se dedicarem com mais ênfase ao apelo metafórico, mas ainda se relacionam com ele, pois recorrem ao viés lúdico, marca das obras dos anos oitenta.

A ascensão de uma abordagem que projeta imagens de teor simbólico atribui à década de noventa matizes específicos. Atenta-se para um novo meio de falar com a criança: através da preocupação não somente com sua visão e sua percepção de mundo, mas com os sentimentos e emoções que envolvem a faixa etária, em um enfoque que trata de assuntos e conteúdos com o olhar da sensibilidade e do afeto. As características da poesia de Capparelli nos anos noventa, nesse sentido, levam a crer que há certa tentativa de desvinculação das obras desse período com aquelas da fase anterior. As particularidades dos textos mais recentes, principalmente aqueles do início da década, apontam para um rompimento que revela novos métodos de escrever poesia e de falar com o leitor mirim. Similarmente, a publicação mais tardia, de 1999, parece voltar-se para a abordagem lúdica já consagrada na fase precedente, mostrando que alguns recursos e elementos ainda são bem-vindos à poesia infantil, e sempre podem aparecer revigorados.

Essa fase, que marca a segunda década do autor na produção poética infantil, revela uma poesia interessada em falar com a criança nos mais diversos processos. A alternância entre abandono e retomada de aspectos formais regulares; a sonoridade trabalhada em tons distintas, ora em evidência, ora com sutileza; a linguagem, que, em momentos se aproxima da prosa, em outros, utiliza recursos poéticos tradicionais; as abordagens, que tratam de conteúdos e imagens, ora em viés lúdico, propondo a brincadeira, ora por meio de apelo simbólico, por meio das metáforas: trata-se de movimentos que a poesia dos anos noventa adota, com o intuito de representar o leitor-criança e se comunicar com ele. A expansão de características e recursos tradicionais na poesia infantil, tais como a forma regular e a rima constante, juntamente com a oferta de novas técnicas de versar e com o uso de abordagens que lidam diretamente com a interioridade da criança concebem uma

criação poética ousada e inovadora, que se aproxima da infância em ângulos inesperados.

A combinação de elementos que se aproximam do leitor, construindo a criança dentro dos textos, erige-se singular, diferenciando-se da década anterior. Nos anos noventa, as duas primeiras obras se compõem como catalisadores dos sentimentos infantis, lidando imagetivamente com questões da interioridade. É possível encontrar, especialmente no trabalho de 1994, e em alguns poemas de 1999, a voz infantil em primeira pessoa, em que a criança aparece como representante de suas próprias opiniões e interesses, transpondo-se para o poema como se fosse ela mesma a autora. Essa característica é marcante nas produções dessa época, especialmente por ser muito mais evidente do que na fase anterior, o que sugere uma relação com o leitor mais próxima e mais perceptível. Há, ainda, poemas como o da obra de 1991 e alguns textos de 1999, que mantêm-se aliados a uma abordagem indireta, construindo a criança através de personagens vários, e conformando recursos e ideias que conferem com os interesses da infância. Assim, atenta-se para os diferentes caminhos que os textos da década de noventa traçam, distinguindo-se em abordagens, mas assemelhando-se no interesse de falar com o público infantil.

Observa-se que, diferentemente dos poemas anteriores, em que houve predominância de figuras animais que representavam a infância, nesse momento, os textos trazem personagens-criança, que se compõem apresentando as minúcias da faixa etária sem intermediários. A criança representando a própria infância, seja em primeira pessoa, como em *O velho que trazia a noite*, seja em terceira, como em vários poemas de *A árvore que dava sorvete*, é um elemento importante encontrado nessas obras, uma vez que demonstra um envolvimento com a faixa etária de uma maneira que ainda não havia ganhado evidência nos trabalhos até então.

A proposta predominante nos textos da década de noventa, nos quais a abordagem metafórica, que trabalha com conteúdos imagetivamente, predomina, dirige-se para uma afirmação da infância, na transposição de elementos que a representem, revelados, em muitos casos, pela própria criança dentro do poema. A preocupação em apresentar o mundo em um viés metafórico, em que os sentidos se

constituem em nível simbólico, também aponta para uma atitude de valorização da infância, na medida em que reconhece questões da interioridade com as quais os pequenos devem lidar no caminho do crescimento e da compreensão da vida e do mundo (BETTELHEIM, 1980). A proposta de identificação com o leitor, nessa perspectiva, é conduzida por direções menos oblíquas e mais objetivas, guiada pela proximidade e não pelo distanciamento. Há uma necessidade de se falar da criança ou do pré-adolescente, com ele e em sua voz mais explicitamente, reforçando a tendência em se expor seus interesses, ideias, sentimentos e pensamentos.

A pluralidade com que os elementos são utilizados nas publicações dos anos noventa remete a desejos de experimentação que os trabalhos dessa época parecem esboçar, em um esforço cada vez maior para integrar a infância no texto. As abordagens que delineiam elementos e características ao longo da década apontam para interesses vários, demonstrando uma atitude constantemente revigorada para tratar o leitor, em um movimento de aproximação com a faixa etária. Os poemas, nesse sentido, trazem qualidades calcadas na reinvenção e na reorganização de elementos poéticos e conteúdos recorrentes, além de proporem uma abordagem diferenciada para tratar a criança, trazendo-a para dentro do poema, em vários momentos, como sua própria representante. Essas novas experiências, que edificam os poemas com facetas variadas, guiam os textos desse período por percursos constantemente revitalizados, em um movimento de renovação e descoberta, em cujas passagens o pequeno leitor é convidado a caminhar.

#### 4.2.3 A poesia de Sérgio Capparelli nos anos 2000

Na década de 2000, Sérgio Capparelli lança quatro obras de poesia para a criança: *Um elefante no nariz* (2000), *Minha sombra* (2001) e *Poesia de bicicleta* (2009) pela editora L&PM, e *A lua dentro do coco* (2010), editado pela Projeto. Os livros desse período dão continuidade à trajetória do autor na poesia infantil, e marcam a década com características que se aproximam das fases anteriores, no

sentido de integrar as tendências utilizadas até então para assinalar um novo caminho no gênero.

*Um elefante no nariz*, de 2000, oferece uma série de poemas que apontam para diferentes situações do cotidiano, evidenciando a perspectiva infantil de ver e imaginar o mundo. Os textos são cômicos, e se compõem com temáticas e formas que reconstróem a visão lúdica da criança através de imagens e arranjos linguísticos.

*Minha sombra*, lançado em 2001, apresenta uma abordagem muito semelhante àquela do livro que o precedeu: trata-se de um conjunto de textos com viés lúdico, que brincam com o cotidiano por meio de recursos poéticos que recuperam os mecanismos infantis para se comunicar e interagir. O livro reacende temas e estilos formais já consagrados nos anos anteriores, e propõe a brincadeira como guia para seus versos.

Após um intervalo de oito anos, Capparelli lança *Poesia de bicicleta* em 2009, afastando-se um pouco das duas publicações anteriores principalmente no que diz respeito à organização dos textos. *Poesia de bicicleta* apresenta um número de poemas muito maior do que os trabalhos anteriores, e se arranja por meio de temas, que organizam os textos de acordo com pontos em comuns. O livro alinha os poemas de acordo com questões que podem se relacionar com os interesses da criança, por meio de títulos que utilizam a primeira pessoa: “Por que gosto de ler”, “Minhas frutas preferidas”, etc. A proposta dessa obra, nesse sentido, apresenta-se de maneira singular, com características de estruturação inéditas nos trabalhos do autor até então.

Em 2010, Capparelli lança *A lua dentro do coco*, um poema narrativo em texto único, que conta a história de um pequeno macaco e seus companheiros em seu desejo de se aproximar da lua. O texto se organiza em estrofes curtas, que se estendem ao longo da obra, e acompanham a narrativa com diálogos e descrições. Diferente dos três livros que o precedem, *A lua dentro do coco* retoma a estrutura de poema narrativo único já utilizada na década anterior, em uma composição que conta a trajetória de um animal cujas impressões e sentimentos muito se aproximam da criança leitora.

As quatro obras que compõem o período que abrange 2000 a 2010 representam os trabalhos mais recentes de Capparelli no gênero da poesia infantil. Trata-se de textos que seguem caminhos já percorridos nas fases anteriores, mas que também propõem estratégias singulares de comunicação com a criança, em um movimento de integração e assimilação de todos os trabalhos que os precederam. Os textos dos anos 2000 sinalizam a passagem das três décadas de produção poética do autor, marcando sua trajetória no gênero, e demonstrando sua constância no que diz respeito à preocupação com o leitor.

As quatro obras da década de 2000 a 2010 apresentam certa convergência de aspectos que as torna muito próximas formalmente. Todos os textos desse período mostram-se extremamente cuidadosos em relação à linguagem e ao ritmo, evidenciando o uso assíduo de recursos sonoros e de construções que ratificam o significante na maior parte dos versos. Essa tendência acaba por tornar os poemas dessa fase semelhantes em vários ângulos, principalmente no que diz respeito ao nível sonoro das composições, que se constitui lúdico e divertido na maioria das produções.

A característica lúdica é uma das mais evidentes nos quesitos formal, sonoro e linguístico dos poemas dessa fase. Ela aparece no modo como os poemas se constroem, com apelo claro à sonoridade, arranjo linguístico cuidadoso e ritmo bem marcado. Os poemas, sob esse ângulo, apontam em direção à brincadeira, que se destaca em como são compostos, propondo estruturas que distanciam os versos da comunicação cotidiana, em privilégio de uma proposta divertida e inusitada. A abordagem lúdica, nesse sentido, é o ponto de convergência dos textos dessa época: ela está presente em praticamente todos os poemas e se desenvolve por meio de recursos poéticos vários.

É possível observar que há uma tendência predominante em toda obra, que atenta para o ritmo dos textos, tornando-o dinâmico e arrojado. Praticamente todos os poemas dessa época se edificam com grande apelo sonoro, construindo um ritmo evidente, que reafirma a disposição do texto em direção à agilidade e à brincadeira, e o distancia da linguagem prosaica. O exemplo a seguir é composto a fim de salientar o arranjo sonoro dos versos, o que é reforçado pela repetição de sons. Em

todos os casos, trata-se de verso livre, marcado por reincidências de silabadas tônicas em posições semelhantes, o que torna o ritmo compassado e bem marcado:

Ana

Ana tem  
um gato  
no sapato,  
um dromedário  
no armário,  
dois coelhos  
no espelho  
e marca de giz  
bem na ponta  
do nariz.

Ana tem  
ventarola  
na camisola,  
um querubim  
no jardim,  
um elefante  
na estante  
e marca de giz  
bem na ponta  
do nariz.

Ana tem  
pé de figo  
no umbigo,  
uma girafa  
na garrafa,  
uma galinha  
na cozinha  
e marca de giz  
bem na ponta  
do nariz.  
*(Um elefante no nariz)*

Em “Ana”, o verso breve e a repetição de sons abertos em posições semelhantes tornam o ritmo equilibrado e um tanto previsível, ainda que a métrica não acompanhe essa previsibilidade. A interrupção das linhas e a sequência de objetos e elementos mencionados sem a presença de um verbo (que aparece somente no primeiro verso de cada estrofe) oferecem ao poema um tom de lista, de rol de informações e, por isso, instaura uma leitura rápida e dinâmica. O encadeamento dos elementos se dá justamente pelo ritmo e pela sonoridade, já que

os objetos mencionados são, aparentemente, muito diferentes entre si (“um gato / no sapato / um dromedário / no armário”).

O ritmo do poema, ao agilizar a leitura, aproxima noções aparentemente sem relação, nivelando-as pela cadência marcada, construída nos sons que se repetem. O ritmo dá um tom inusitado ao poema, que aproxima dados normalmente distantes no viés da sonoridade. O arranjo emparelha os elementos, e acaba recuperando o processo criativo da brincadeira infantil, que apela à espontaneidade para aproximar noções aparentemente diferentes, verbalizando experiências linguísticas no mesmo ritmo em que toma consciência das particularidades sonoras do idioma.

Observam-se os exemplos:

Minha sombra

Minha sombra  
Me assombra.

Eu dou um pulo,  
E ela para no ar.

Eu subo em árvore,  
Ela desce escada.

Eu ando a cavalo,  
Ela segue a pé.

Eu vou à festa,  
Oba, vou nessa! (*Minha sombra*)

A lua dentro do coco

(...)  
O sol desceu no poente  
E a lua surgiu lentamente

Com um manto estrelado  
Que ia, de lado a lado.

Nele ficava o pincel  
Da Via Láctea, no céu.

(...)  
(*Lua dentro do coco*)

Em ambos os casos referidos, os versos se compõem em dísticos, que arquitetam pequenos conjuntos rítmicos, associados entre si, que oferecem dinamicidade e um ritmo equilibrado e estável. No primeiro caso, o poema se



constitui de frases que são interrompidas na metade, tecendo dois versos de cada vez. Esse recurso, além de forçar a pausa e criar certa expectativa, aproxima os dois versos de cada dístico, antecipando a leitura e inferindo certa previsibilidade no arranjo do poema. A pausa entre os versos, nesse contexto, é esperada, pois marca a mudança das figuras de quem se fala: ora do eu lírico, ora da sombra.

Essa característica é reforçada pela incidência das palavras “eu” e “ela”, que iniciam três das estrofes e indicam a repetição da estrutura. O ritmo do poema se constrói nas incidências de recursos que se repetem e que dinamizam a leitura, apontando para uma direção que pode ser seguida em todos os versos, com poucas mudanças em cada um. Os aspectos rítmicos de “Minha sombra” compõem-se de maneira ágil, através da harmonização dos elementos, que mantêm certa previsibilidade e corroboram para o equilíbrio e a estabilidade da leitura.

Em “A lua dentro do coco”, o ritmo constrói-se baseado em recursos como as rimas, que aparecem com frequência, o número de sílabas poéticas, que tem pouca variação (entre seis e sete), a posição de sílabas fortes e fracas e a reincidência de sons. Assim como no poema anterior, cada dístico apresenta versos que se relacionam entre si, dessa vez, por meio da rima. A repetição da estrutura do par de versos rimado revela certa previsibilidade e compõe um ritmo cadenciado e bem marcado.

O ritmo simples e repetitivo decorre da organização do poema, que é recorrente na estrutura, nas rimas, e também nos sons que reincidentem (a nasalização em “poente” e “lentamente”, “manto” e “pincel”; a ocorrência do som de /s/ em “sol”, “desceu”, “surgiu”, “estrelado” e “pincel” e do o som de /a/ aberto em “lado a lado”, “ficava” e “Via Láctea”; a grande incidência de encontros vocálicos, como em “desceu”, “poente”, “lua”, “surgiu”, “ia”, “Via Láctea”, “céu”). Esses recursos tornam o fragmento estável ritmicamente, e assinalam harmonia e equilíbrio, acelerando a leitura e tornando-a cadenciada e eficiente.

O ritmo bem marcado, resultado da repetição de sons e palavras e do apelo à sonoridade é uma característica que predomina nos poemas desse período. O ritmo evidente, nesse sentido, aproxima o poema da brincadeira, na mesma medida em que o distancia da linguagem cotidiana comum. O ritmo equilibrado e repetitivo reverbera elementos do folclore e da música, sugerindo uma nova estratégia de dizer as coisas, na qual a atenção à materialidade das palavras impera (BORDINI, 1986).

A organização formal do poema, no que diz respeito a estrofação e número de sílabas poéticas, ao contrário do ritmo, que aparece bem marcado, não é estável. Praticamente todos os poemas, apenas com algumas exceções, organizam-se em verso livre e com número de estrofes variável. Essa tendência aparece ao longo das quatro obras, e é responsável por poemas de extensão variada, longos, medianos ou curtos, construções que intercalam versos breves ou extensos e, ainda, textos com estrofes com número de versos imprevisível. Segue-se um exemplo:

Um elefante no nariz

Se acha perigoso  
Um elefante no nariz,  
Pense bem:

Muito pior  
Quando ele perde o equilíbrio  
E solta um pum.  
(*Um elefante no nariz*).

Esse poema é representativo da composição que as obras dessa época seguem: os versos apresentam métrica variada, com irregularidade na silabação poética. Nesse caso, há a variação entre versos mais longos e mais curtos, o que guia o poema em um ritmo irregular, que beira a vertigem. O movimento dos versos, assim, constrói uma leitura instável, pois interrompe os trechos longos com intervenções breves. É o caso de “Muito pior”, na linha quatro, que introduz uma nova perspectiva ao texto: a hipótese de uma situação ainda mais complicada do que aquela colocada inicialmente.

A composição dos versos variável simula o desequilíbrio do elefante sugerido pela segunda estrofe: à medida que a imagem do animal edifica-se, mais instável torna-se o verso e mais variável o ritmo. Ao final, quando a imagem é completada, o verso derradeiro se afasta do anterior, pois apresenta somente a metade de sua extensão. O efeito de intranquilidade, causado pela possível reação do elefante, também desequilibra o poema, e corrobora para o resultado cômico que as imagens sugerem. A construção do poema é instável e irregular, e colabora para o efeito lúdico ao se constituir imprevisível, combinando com os sentidos que propõe. O exemplo a seguir segue tendência similar:

Chora, crocodilo!

Chora, ah, como você chora,  
 Um choro claro e com estilo,  
 E como capricha no seu chorar,  
 Lágrimas aos borbotões, aos litros  
 Chorando, chorando sempre,  
 Aos baldes, aos tonéis, aos quilos,  
 Sem parar, sem descansar,  
 Chorando, chorando até perder os cílios.  
 Lágrimas de crocodilo.  
 (*Poesia de bicicleta*).

O poema referido apresenta características semelhantes ao precedente, pois também se compõe em versos com métrica livre, sem regularidade. Diferente do anterior, porém, edifica-se em estrofe única, composta por nove versos. As construções variam em cada linha, apresentando uma imprevisibilidade que molda os versos em diferentes tamanhos, o que obriga ao leitor atenção para compor as pausas que impulsionem o ritmo.

Os versos do poema em questão variam entre sete e doze sílabas poéticas, dispostas de maneira irregular e imprevisível. Em contrapartida, a posição das sílabas tônicas, sempre ao final do poema, com variação de sons em /o/ aberto e fechado (“chora”, “chorar”) e /i/ (“litros”, “cílios”, “crocodilo”) e a repetição de /ch/ e // (“chora”, “capricha”, “chorando”, “litros”, “estilo”, “cílios”), que aparecem na maioria dos versos, apontam para certa regularidade poética, tornando o poema cadenciado e mitigando o efeito da falta de métrica. Por um lado, o esquema métrico dos versos não apela para um padrão fixo, o que poderia aproximá-los à fala prosaica; por outro, a sonoridade e a posição das palavras embala o poema em uma repetição de sons que evidencia sua musicalidade (GOLDSTEIN, 2003).

A característica mais marcante em relação à metrificação dessa época é relacionada a pouca estabilidade e à irregularidade. Esse período mostra uma grande incidência de verso livre, cuja recorrência aparece em poemas de todos os tipos, desde os mais longos e que se aproximam da prosa, até os mais curtos e dispostos em estrofes fixas. No caso de “Elefante no nariz” (página 226), há duas estrofes de igual número de versos, sendo que a silabação poética também apresenta pouca variedade em número, com trechos breves. Em “Lágrimas de crocodilo”, o poema é construído em estrofe única, com versos de todos os

tamanhos, inclusive uma linha com doze sílabas poéticas. O poema a seguir também possui métrica irregular, com instabilidade na silabação. Seu arranjo formal, por sua vez, é mais instável do que os poemas anteriores, pois a variação de métrica é maior, destacando-se a imprevisibilidade dos versos:

Catando marinheiros

Mamãe e eu  
entramos no mar  
de grãos de arroz  
Sobre a mesa.

Os marinheiros pedem ajuda  
com medo de serem salvos.  
Que bobões!  
Eu os retiro, um por um,  
e os ponho na gamela.

Mamãe invoca Santa Lúcia  
e amontoa os marinheiros na praia,  
uns sobre os outros. E ninguém reclama.  
Comparo os montes. Tenho mais do que ela.  
Coitada, vista fraca,  
ela ultimamente recebe cartas  
e as lê devagar, acompanhando as letras  
com o dedo.  
Como agora, tateando as ondas encrespadas.

\* \* \*

Diacho, escapou um!  
Acudo, mamãe.  
Está aqui, é dos grandes.

\* \* \*

Mamãe enche as mãos em concha  
e despeja punhados de mar na gamela boa.  
Outros mares espraíam-se  
sobre a mesa.

\* \* \*

Mais tarde, quando anoitece na Vila Taboca,  
não distinguimos nem mar nem marinheiros  
mas recomeçamos a busca,  
puxando os infelizes.

\* \* \*

Às vezes, na rua, passa uma jamanta.  
A casa estremece.  
A louça da cristaleira também estremece.

Com tanto marinheiro, não posso ir ao  
portão,  
admirar os freios bufando,  
os metais tinindo.

Até o mar desgostoso se encapela,  
esbravejando sobre a mesa,  
por não poder olhar pela janela.  
Um marinheiro levanta o braço:  
- A senhora poderia...  
- Que mané senhora que nada!  
Se não pode, não pode, uai!

Vixe, outro marinheiro ali, tremendo de frio!

\* \* \*

Vou dormir cansado.  
Nos meus sonhos as ondas se levantam  
cheias de navios revirados.  
Eu começo a afundar.  
Minha mãe me tira do mar  
e me põe na gamela boa.  
(*Um elefante no nariz*)

As questões formais mostram-se com características irregulares, principalmente na métrica. A construção se dá em verso livre, com grandes variações em silabação, o que colabora para o tom prosaico do texto. Essa tendência também se relaciona a um viés narrativo, e aproxima o texto de um relato, o que é reafirmado em como o poema se constrói, na voz lírica de uma criança contando suas experiências. Em relação à estrofação, pode-se observar uma grande variação de número de versos, não havendo predominância de um padrão específico, o que, novamente, relaciona a produção com a prosa.

Os poemas, ao longo dos anos 2000, apresentam-se em arranjos de estrofes variadas, mas, em sua grande maioria, mantendo-se estáveis (compostos por estrofes com o mesmo número de versos ou estrofes únicas), e, com menor recorrência, revelando grupos com número de versos variados. De modo geral, essas tendências são representativas nas obras e aparecem com frequência, como nos exemplos a seguir:

Seu lobo

Seu Lobo, por que esses olhos tão grandes?  
Pra te ver, Chapeuzinho.

Seu Lobo, pra que essas pernas tão grandes?  
Pra eu correr atrás de ti, Chapeuzinho.

Seu Lobo, por que esses braços tão fortes?  
Pra te pegar, Chapeuzinho.

Seu Lobo, pra que essas patas tão grandes?  
Pra te apertar, Chapeuzinho.

Seu Lobo, por que esse nariz tão grande?  
Pra te cheirar, Chapeuzinho.

Seu Lobo, por que essa boca tão grande?  
Ah, deixa de ser enjoada, Chapeuzinho!  
(*Minha sombra*)

A lua dentro do coco

(...)

Mas brincadeira tem hora,  
Até a hora de ir embora.

- Voltamos agora pra casa,  
Vamos dormir, macacada!

Um velho bugio é quem diz,  
Com um toco de raiz.

Mas todo mundo reclama,  
Ninguém quer vestir pijama.

(...)

(*A lua dentro do coco*)

Os dois exemplos transcritos revelam uma das inclinações mais evidentes nos textos desse período em termos formais: há uma grande incidência de poemas cuja estrofação mantém um padrão que equilibra o número de versos em cada trecho. Nos dois casos citados, as estrofes se mantêm estáveis, distribuídas em dísticos ao longo da extensão do poema. Tal estabilidade, em contrapartida, constrói-se vária em cada fragmento: os textos referidos apresentam grandes diferenças entre si, apesar de semelhante estrutura. O primeiro possui versos de métrica livre, sem rimas e com uma composição que lembra um diálogo; o segundo

possui maior regularidade na métrica, embora também não siga um padrão de silabação fixo, e revele rimas em todos os pares de versos.

A estabilidade da composição da estrofe, nesse sentido, é utilizada em várias produções, mas adaptada de acordo com os outros recursos poéticos apresentados. No poema “Seu Lobo”, a relação com o conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho” atenta para um viés narrativo, além de propor um diálogo entre personagens a partir da reutilização de suas famosas falas. Os dísticos fazem parte do trabalho de delimitação de cada situação de fala dos personagens, evidenciando o binômio pergunta-resposta. Nesse caso, a referência ao conto de fadas faz com que a história original guie os versos; juntamente com a ausência de rimas e a métrica flexível, ela acaba por distanciá-los da poesia na medida em que os dirige à prosa.

No segundo texto, que também se constrói em dísticos, a estrutura do poema revela atenção ao arranjo sonoro, uma vez que as duplas de versos são ligadas pela rima. Embora também possua diálogos e se relacione à narrativa (pois se trata de um relato de uma história), o fragmento de *A lua dentro do coco* aponta para uma caracterização clara do texto como poesia, especialmente devido a seu trabalho com a sonoridade, evidenciado pela disposição em pares dos versos, que são relacionados entre si por meio do aspecto sonoro.

Os dois textos demonstram a tendência de regularidade das estrofes, presente em grande parte nos poemas dessa fase. O poema “Catando marinheiros”, já citado anteriormente (página 228), assinala uma outra inclinação que pode ser encontrada com pouca predominância: a construção das estrofes de maneira irregular, apontando para caminhos diversos na estruturação dos textos. Os exemplos a seguir também revelam essa característica:

#### Traças de regime

As traças gostam de suspense:  
leem com cuidado  
e de olhos fechados.

Se estão com pressa,  
comem sanduíches de escritores importantes,  
Cecília Meireles, Lygia Bojunga,  
Hesíodo e os deuses gregos.

Elas dão conselhos:  
 “as histórias lacrimejantes são melhores  
 porque facilitam a digestão”.

E estamos conversados!

Traças iletradas são sem cerimônia:  
 comem heróis, heroínas, enredos,  
 e no fim devoram o autor.

Ah, as traças, como evitá-las?  
 Comem Mario Quintana, devoram os dois  
 Verissimos  
 (pai e filho)  
 e, de sobremesa, encomendam escritores bem  
 românticos.

Olha, lá vai uma arrotando Lobato.  
*(Um elefante no nariz)*

O bicho preguiça

O bicho preguiça  
 Descia da árvore  
 Bem de-va-gar.

A água que ia caindo Ah!  
 O cabrito que ia berrando Eh!  
 O juriti que ia voando Ih!  
 O socó que ia cantando Óh!  
 A vaca que ia mugindo Uh!

É ele, descendo, ou o pai dele?

E ele assustou-se, arrastando  
 A mão no ar no ar, no ar  
 (...)  
*(Minha sombra)*

A lua dentro do coco  
 (...)  
 Na beira da pirambeira

Rindo e dizendo besteira:

- Essa lua não me engana,  
 Estou certo, é de banana.

- De banana?            Está por fora,



Sempre foi de graviola.

- Que besteira! Não é nada!  
Mamãe me disse:

goiabada!

(...)  
(*A lua dentro do coco*)

Os três casos apresentam versos que não se constroem em estrofes regulares, sendo diversos e imprevisíveis, e evidenciando a arranjo instável dos poemas. Nos dois primeiros exemplos, observa-se uma estrutura que lembra a prosa: na medida em que se compõem com uma irregularidade que os distancia das estruturas poéticas clássicas, os textos se guiam em direções inesperadas, o que é reforçado pela presença de falas e diálogos e pelas poucas rimas, que tornam o apelo sonoro menos evidente. O terceiro fragmento, por sua vez, apesar de ter uma estrutura irregular, aparece como uma construção extremamente atenta à sonoridade, pois apresenta rimas frequentes e repetição de sons. Em todos os fragmentos, porém, o arranjo de estrofes vem ao encontro da proposta lúdica da obra, na medida em que colabora para os efeitos de estranhamento e instabilidade promovidos pelos poemas.

No caso do primeiro poema citado, a instabilidade das estrofes e o plano de apresentação dos personagens, em que as características são evidenciadas e exemplificadas, aproxima o poema de um relato. A construção de imagens, que sugere traças comilonas, juntamente com a estrutura mais solta e irregular do relato oral, coadunam-se, causando um efeito de humor e estranhamento. Os animais são descritos de acordo com suas atitudes e comportamentos mais frequentes, que, por sua vez, são inusitados e muito peculiares. A forma do poema, nesse sentido, constitui-se particular e arrojada, atendendo a necessidade de caracterizar as traças de acordo com os contornos específicos que suas condutas acionam.

No segundo exemplo, as interrupções que edificam um número de versos diferente a cada estrofe, combinadas com versos, ora longos, ora curtos, reforçam a imagem do bicho preguiça de que se fala. O arranjo formal irregular exige atenção na leitura, que se torna pouco dinâmica, assim como o animal retratado. Esse poema constrói-se formalmente para mimetizar um animal que, por si, gera

curiosidade, justamente pela sua característica de se movimentar muito lentamente; a representação do animal através da estrutura do poema assinala o viés lúdico, ao enfatizar a organização do significante na construção dos sentidos.

No terceiro caso, a arquitetura inesperada do poema remonta a instabilidade do movimento dos macaquinhos, que discutem os possíveis sabores da lua, e brincam com aquilo que sabem sobre ela. A imprevisibilidade na estrofação projeta o divertido debate entre eles, reforçando a alternância de pontos de vista e o caráter de brincadeira da dinâmica que realizam. Assim como os personagens, que interrompem uns os outros, alternam opiniões e inventam novos processos para falar sobre a lua, o poema também se edificando alternadamente em verso único ou dístico, isolando expressões e representando através da organização formal os jogos dos bichos.

Em relação a questões de métrica e estrofação, os trabalhos da primeira década dos anos 2000 apresentam tendências que elegem o verso livre e a inclinação a estrofes fixas, com alguma incidência de estrofes com número de versos variados. A maioria dos poemas, portanto, não revela critérios fixos no número de sílabas poéticas, embora apresente pouca variação de tamanho; também não é observado padrão no posicionamento das sílabas tônicas ou átonas, indicando a falta de regularidade da métrica e apontando para o verso livre. As estrofes mostram-se estáveis e regulares, atreladas a um número de versos que torna harmoniosos todos os trechos do texto, com algumas exceções. Essas tendências mostram que a poesia dessa época é preocupada com o equilíbrio da estrutura das estrofes, e segue esquemas definidos no número de versos; em contrapartida, é mais livre na silabação, apontando para certa ousadia e liberdade que podem se relacionar ao objetivo lúdico dos textos.

Devido à importância que os versos atribuem à abordagem lúdica, a sonoridade parece ser uma das maiores preocupações dos textos publicados da fase 2000-2010. Em todos os poemas, o aspecto sonoro se destaca, principalmente através da organização das estrofes, que seguem um padrão regular, das rimas, que estão presentes com frequência e da repetição de palavra e sons, que recuperam jogos de linguagem da criança-leitora.

A ênfase lúdica, nesse sentido, faz com que todos os poemas sejam construídos a fim de reafirmarem constantemente o apelo sonoro a que se propõem. Essa tendência apresenta uma série de características, que, apontando para várias

direções, indica um padrão muito diversificado no arranjo sonoro das publicações dessa época. Os versos de 2000 oferecem vários tratamentos em relação à construção sonora; no entanto, ao contrário dos textos da década de oitenta, por exemplo, que fazem uso de estruturas consagradas na oralidade, demonstram pouca regularidade no aspecto fônico. Cada poema se constitui de maneira única, servindo-se da camada sonora de acordo com a convergência de recursos e sentidos a que recorre. Não há, então, modelos que delimitem a organização e a utilização do projeto sonoro nos poemas dessa época.

O que se observa são inclinações que guiam os poemas em de diferentes processos, ora atribuindo certa regularidade em rimas, como em versos de rima alternadas, ora localizando-as em versos aleatórios ou retomando-as entre estrofes. Muitos poemas trabalham com a repetição de palavras e sons, além das rimas, e apresentam um esquema ainda diferente. Somando-se a essa diversidade de fenômenos, há ainda o arranjo sonoro específico da obra *A lua dentro do coco* que revela um padrão de rimas que perpassa todos os versos, sempre os ligando em pares. As três tendências observadas nas publicações são, portanto: presença de rimas, sem regularidade ou ausência de rimas compensada pela repetição de sons e palavras, ambas características das três primeiras obras; rima regular e constante, encontrada na publicação de 2000. Essas incidências, reflexos do diversificado esquema poético, assinalam como essa questão é tratada nos livros do período: com inclinações à inovação, à liberdade e à ousadia.

O tratamento destinado ao aspecto fônico que mais aparece nos poemas dos anos 2000 aponta para uma presença constante de rimas sem regularidade, que despontam em vários versos, marcando a sonoridade do poema, mas não especificando um esquema fixo a ser seguido. Nesses casos, o apelo sonoro é evidente e abaliza o poema de modo a retomar os sons utilizados, ligando os versos e recuperando as estruturas fônicas do texto inesperada e imprevisivelmente. Já transcritos anteriormente, “Catando marinheiros” (página 228), “Traças de regime” (página 221) e “Ana” (página 223), de *Elefante no nariz*, “Minha sombra” (página 224), de *Minha sombra* e “Chora, crocodilo” (página 227), de *Poesia de bicicleta* são textos que apresentam essas características, revelando rimas e sonoridade particulares, orientando os versos em um caminho imprevisto, ao mesmo tempo em que evidenciando um plano sonoro marcante. Os exemplos a seguir também podem ilustrar esse fenômeno:

A bicicleta de Irina Dunn

Um peixe de bicicleta  
Equilibra-se como pode.  
Ele avança dentro d'água  
De um mar sem ciclovia  
E quase perde o equilíbrio  
Com o guidão da maresia.

Pois um peixe de bicicleta,  
Dentro do mar de espuma,  
Segue, contra a corrente,  
Com os pedais de bruma,  
As rodas luzindo ao sol,  
Sem corrente nenhuma.

Levo Irina na garupa  
E pedalo em linha reta  
Pois Irina disse um dia  
(Mas não sei se estava certa):  
"Mulher precisa de homem  
Como um peixe, de bicicleta."  
(*Poesia de bicicleta*).

A lua

A lua nova  
vai dormir  
de camisola.

Acorda,  
de repente  
em um quarto  
crescente.

E cheia,  
pelo céu  
de verão  
passeia.

Encolhe-se,  
adiante,  
num quarto-  
minguante.  
(*Um elefante no nariz*)

Os dois exemplos apresentam versos com um claro apelo sonoro e com uma presença de rimas que perpassa toda sua extensão. Nos dois casos, trata-se de rimas sem um padrão fixo, que retomam sons imprevisivelmente, demonstrando

liberdade e apontando para caminhos inesperados, em uma tendência ao inusitado e ao lúdico.

O primeiro poema oferece uma sonoridade marcante, com a predominância de rimas toantes com som /i/ (“ciclovía”, “equilíbrio”, “maresia”) no 4º, no 5º e no 6º versos da primeira estrofe, /uma/ (“espuma”, “bruma”, “nenhuma”) no 2º, no 4º e no 6º versos da segunda e /é/ (“reta”, “certa”, “bicicleta”) no 2º, no 4º e no 6º versos da terceira; além disso, há palavras cujas rimas interagem com os outros trechos, que é o caso de “bicicleta”, presente em todas as estrofes, “garupa”, presente na terceira mas com rima que remete à segunda, “dia” na terceira, mas cuja sonoridade retoma a primeira, e outras incidências da mesma espécie.

O esquema de rimas, nesse contexto, além de seguir padrões diferentes em cada estrofe, estabelece-se para retomar as estrofes anteriores, embora irregularmente. A rima se constrói, por um lado, mais evidente, na repetição dos sons ao final dos versos de cada estrofe; por outro, sutilmente, com a retomada de sons que recuperam estrofes anteriores. Esses fenômenos, por sua vez, não são estáveis, mas ocorrem em cada trecho de uma maneira única. Eles evidenciam o apelo sonoro e turvam as fronteiras utilizadas em sua construção, na medida em que não deixam margens para uma regularidade fônica que pudesse ser decifrada ou prevista na leitura.

O segundo poema segue linha semelhante: há a presença de rimas em todas as estrofes; cada trecho, porém, é diferente. Na primeira estrofe, encontram-se três versos com rimas toantes alternadas em /ó/ (“nova”, “camisola”); na segunda, há quatro versos, e a rima mantém-se alternada, agora com o som /ente/ (“repente”, “crescente”); o terceiro fragmento possui rimas interpoladas, que retomam o som /ei/ (“cheia”, “passeia”); os últimos quatro versos são os únicos que reincidem, apresentando o mesmo esquema da segunda parte, mas com o som /ante/ (“adiante”, “minguante”). Os sons retomados pelas rimas variam em cada estrofe com a introdução de novos sons, além da retomada de alguns que já apareceram (como no quinto verso, quando “acorda” lembra o par “nova” e “camisola”, em uma rima toante).

Embora haja uma tendência às rimas alternadas, o padrão é quebrado no terceiro trecho, e a diversificação de sons aponta para certa irregularidade. O poema, nesse sentido, erige-se a partir de rimas e retomadas que o marcam sonoramente, evidenciando o ritmo e a repetição de sons; em contrapartida, a

organização peculiar do arranjo sonoro, que ora parece seguir um padrão, ora se abre para a introdução de novos elementos, aponta para passagens mais livres, guiadas pela imprevisibilidade do som e pelo seu aspecto criativo.

O exemplo a seguir também segue essa tendência:

Rolinha

A rolinha  
Aniversaria  
Em cada pulo  
E acende bromélias  
Só de birra.  
(*Minha sombra*).

Nesse poema, é possível observar a reincidência da rima /i/, presente ao final do 1º, 2º e 5º versos; em contrapartida, os versos restantes não se ligam pela rima, mas pela repetição de sons nas palavras “em” e “acende”. A incidência das rimas toantes /i/, que aproximam as sílabas tônicas dos termos, mas não assemelham vogais e consoantes do restante da sílaba (GOLDSTEIN, 2003), juntamente com a estrutura do poema, que não permite padrão ou localização fixa das rimas, remete a uma irregularidade que emparelha essa produção com a inclinação predominante das obras dessa época: o arranjo rímico irregular.

No caso de “Rolinha”, tem-se um texto que apresenta os dois primeiros versos ligados pela rima, os dois seguintes sem rimas e o final construído para retomar a rima inicial dos dois primeiros. Nesse sentido, o poema dá guinadas na leitura, pois aponta para caminhos diferentes a cada verso. Enquanto as duas rimas iniciais guiam para certo padrão na construção sonora, as duas linhas seguintes desconstroem esse arranjo, ao introduzir novas sonoridades, dessa vez, ligadas pela repetição de sons no meio do verso. O último verso mais uma vez quebra a expectativa: por um lado, distancia-se dos dois anteriores, pois não segue a repetição de sons no meio do verso, por outro, retoma uma som revelado no início, traçando um caminho imprevisível de retomada da sonoridade inicial. Essa composição sonora peculiar evidencia a construção lúdica do texto, constituindo-se sem padrões fixos a fim de guiar o leitor pelo imprevisível e pelo inesperado.

Outra tendência predominante em alguns poemas desse período é a sonoridade trabalhada através de repetições de sons e palavras, somada à rara

ocorrência ou à ausência de rimas. Nesses casos, a grande incidência das mesmas expressões, termos ou sons específicos substitui o uso das rimas, e o poema ganha certo “eco”, que reforça ainda mais seu aspecto lúdico. O poema “Seu lobo” e “O bicho preguiça” (*Minha sombra*), já citados nos parágrafos precedentes (respectivamente nas páginas 230 e 232), são exemplos dessas características: em ambos os casos, as rimas são poucas ou faltantes, mas a sonoridade é enfatizada através da repetição de termos ou de estruturas inteiras dos versos, ornando o poema com uma previsibilidade que torna seu aspecto fônico bem marcado.

Nesses dois textos, é possível observar como a multiplicação de estruturas (em “Seu Lobo”: “Seu Lobo por que... / Pra te...” e em “O bicho preguiça”: “A água que ia... / O cabrito que ia... / O juriti que ia..., etc”) dá o tom dos versos, familiarizando o leitor com o poema e, então, contando com sua cooperação no reconhecimento das características e na identificação de repetição. Com a reprodução dessas estruturas, o leitor já sabe o que vem a seguir, e pode se deleitar com a recorrência do arranjo sonoro. A repetição da sonoridade aproxima o poema das brincadeiras infantis e das construções folclóricas: ela embala os versos como uma música, e apela à materialização da língua. Uma vez repetida várias vezes, a expressão passa a ter uma existência sonora e material que supera o significado e, assim, sugere novos sentidos, aproximando-se da visão infantil de tratar a linguagem, em que a claudicação da palavra é mais interessante do que seu uso cotidiano (HELD, 196).

Os textos a seguir são exemplos de ocorrências de repetição de termos ou expressões que constroem o poema de maneira bem-humorada e divertida:

#### Paisagem

No Restaurante do Bixiga  
na entrada  
um ajudante de cozinha  
de cozinha  
na entrada  
entrega colheres de sopa, duas,  
duas, entrega colheres de sopa, duas,  
duas  
a dois velhinhos  
sem dentes.  
*(Um elefante no nariz)*

O poema citado apresenta a série de palavras “cozinha”, “entrada” “colheres de sopa”, “duas”, “entrega”, que se repetem em vários versos, em uma espécie de eco; essa iteração, juntamente com a imagem do par de velhinhos proposta ao final, compõe uma ideia de duplo, reforçada pela incidência da palavra “duas” e “dois” (que aparecem cinco vezes). Nesse contexto, a ocorrência das mesmas expressões ao longo do poema brinca com a repetição ao mesmo tempo em que colabora na construção dos personagens do texto, que também são um par: dois idosos.

Ao iterar as palavras, a composição cria uma atmosfera circular, de constante retomada do que já foi dito, e dá ritmo aos versos, que ganham a cadência das repetições. A recorrência dos termos ao longo do poema, nessa perspectiva, constrói o cenário de duplos para encenar a atmosfera que deve cercar o par de personagens: por serem dois, tudo em relação a eles deve ser dobrado. As palavras e as estruturas, então, também se duplicam para atendê-los, e somente ao final, com a introdução dos dois personagens, entende-se o porquê da repetição. A reiteração das expressões e o eco de sua recorrência preconizam os versos finais, em que se justifica a duplicidade: trata-se de duas pessoas. O arranjo sonoro do poema se constrói sintetizando a dupla de personagens através da repetição das palavras, que se multiplicam como que descrevendo a cena que abriga os dois, conectando nível fônico e imagens propostas. As repetições delineiam o ritmo e evidenciam o significante, na mesma medida em que revelam as imagens poéticas.

O texto que sucede também apresenta características sonoras que apontam para a repetição de palavras e sons:

O rock do iaque

Um dia no Tibete encontrei um iaque  
Doido por nhoque,  
Doido por nhoque,  
E lá fui que fazer nhoque pro iaque.

Servi um prato de nhoque pro iaque  
Ele comeu  
Ele comeu  
Nhac, nhac, nhac, nhac. nhac, nhac.

Feliz, o iaque se pôs a dançar  
Um rock, ah, ah  
Um rock, ah, ah  
Nhack, nhoque, rock, nhac, nhoque, rock.



Até hoje não me sai da lembrança  
 Essa dança  
 Essa dança  
 Esse rock do nhoque do nhac do iaque.

Yak nhac rock do nhoque.  
 Nhoque nhack rock do iaque.

Ahahaha!  
 (*Poesia de bicicleta*)

Em “O roque do iaque”, é possível observar como o recurso da repetição de palavras e sons é utilizado para dar sonoridade ao poema, levando-o a flertar com a música e evidenciando seu aspecto lúdico. Nesse caso, além da repetição dos termos “nhoque”, “iaque”, “roque” e da onomatopeia “nhac”, os sons que essas palavras apresentam em comum, o /que/, também acaba recorrendo, fazendo com que todas as estrofes do poema repercutam um arranjo sonoro semelhante.

Além desse conjunto de palavras e sons que reincidentem em todos os trechos, as estrofes também apresentam uma repetição do segundo e do terceiro versos, em que a estrutura inteira é reescrita para enfatizar as ações realizadas: “doido por nhoque / doido por nhoque (...) Ele comeu / Ele comeu (...) Um rock ah, ah / Um rock ah, ah (...)Essa dança / Essa dança”. A repetição dos versos, que descrevem as ações, e das palavras, que parecem construir os sons das ações (“roque, “nhoque”, etc.), combinam-se para ressoar o poema; o título– “O rock do iaque” – torna-se, então, presente em todas as estrofes, não somente através da sua repetição, mas também pela iteração de palavras com cuja sonoridade de assemelha. O rock sugerido no título torna-se evidente no corpo do poema pela multiplicação das palavras à exaustão, que remete à música, e também pela aproximação sonora, pois o som de “rock” se aproxima ao de “nhoque”, “nhac” e “iaque” e, juntos, eles próprios constroem o ritmo do rock.

A iteração de termos aparece com frequência, compondo poemas em que o apelo fônico é evidente, e se relaciona à abordagem lúdica do poema. O uso das repetições, nesse viés, além de constituir o ritmo do texto, tornando-o dinâmico e cadenciado, evidencia o nível sonoro, materializando a língua e aproximando-se das táticas infantis de expressão (BORDINI, 1986), em que o aspecto formal e sonoro da palavra impera, muitas vezes, sobre seu sentido

Outra tendência que está presente nessa época, e que compõe o arranjo sonoro dos poemas, é a inclinação à regularidade e ao uso estável e previsível das rimas, característica de alguns poemas das três primeiras obras, mas que prevalece somente no livro de 2010. Nos casos em que esse predicado aparece, os poemas constroem-se regulares, havendo predominância de padrões de rima já consagrados pela tradição poética e que seguem traços fixos ao longo da extensão do texto, apontando para certa estabilidade e previsibilidade. Em algumas dessas ocorrências, o poema também segue alguns padrões que ditam a métrica, harmonizando rimas, silabação poética e estrofação; na maioria das vezes, no entanto, as demais características formais se mantêm flexíveis, apesar de as rimas indicarem estabilidade. Alguns casos aparecem a seguir:

Zanzibar

Meu cavalinho,  
De Zanzibar,  
Vem zanzando,  
Zunindo no ar.

Pula pedra,  
Bacia e jirau,  
Sobe escada,  
Num cavalo-de-pau.

Pula janela,  
O vaso, a hera,  
Atravessa o outono,  
Vem a primavera.

Pula cachorro,  
Pata, galinha,  
Onça, leão,  
Bagre e sardinha.  
(...)  
*(Um elefante no nariz)*

O fragmento citado oferece rimas fixas, que seguem um esquema clássico em língua portuguesa (GOLDSTEIN, 2003): A / B / C/ B, com a retomada de rimas consoantes no segundo e quarto versos. Nesse exemplo, além do esquema de rimas alternadas, também se observa o uso do quarteto, um tipo de estrofe recorrente nesse estilo de composição rímica. A preocupação com a silabação, por sua vez, muito comum em poesias em quadra com tal arranjo sonoro, não parece

tão evidente: o poema apresenta um número variável de sílabas, não havendo previsibilidade em nenhum trecho. Percebe-se, então, o uso de um esquema de rimas rígido, que perpassa todo o texto, e que combina com a estrofe de quatro versos, indicando certa tendência a um padrão formal fixo; essa inclinação, no entanto, não se revela na questão métrica. Tal variabilidade de aspectos aponta para uma consonância de recursos que o poema utiliza para evidenciar sua sonoridade, apelando para técnicas tradicionais, mas, por outro lado, trazendo elementos novos à sua composição, e atentando para as diversas possibilidades que um esquema sonoro já conhecido pode ainda oferecer.

O poema referido apresenta, nesse sentido, uma composição que remete a construções sonoras estáveis, que recuperam esquemas consagrados; em contrapartida, também abriga certa instabilidade em sua formação, amenizando a rigidez da posição das rimas através da imprevisibilidade dos versos, e abrindo-se para testar sonoridades diversas. A regularidade da rima se combina com a instabilidade do verso e, então, propõe ao leitor um poema mais solto e ousado, que brinca justamente com as formas que ora aceita e ora rejeita.

Nessa perspectiva, além das rimas fixas, o texto também revela uma organização de sons que, seja na repetição, seja na estrutura do verso, projetam a sonoridade e o ritmo. No primeiro trecho, a repetição do som /z/ remete tanto à origem do cavalo, “Zanzibar”, quanto ao movimento veloz que ele desenha no ar. A repetição da palavra “pula” em várias estrofes também remonta ao galope do animal, e a sua obstinada transposição de barreiras; os obstáculos, por sua vez, aparecem em palavras curtas, de duas sílabas poéticas, facilmente transponíveis com a fala ou com o salto do equino. A repetição do som /é/ também se mostra evidente, uma vez que surge em vários momentos do poema: “pedra” (2ª estrofe), “janela”, “hera”, “atravessa”, “primavera” (3ª estrofe), assim como os sons anasalados /n/ e /nh/ (“galinha”, “onça”, “sardinha”), que aparecem no terceiro trecho, dinamizando a leitura e evidenciando o nível fônico do texto.

Pelas rimas fixas e pela recorrência de sons inesperados, o poema constrói-se sonoramente: ele se ergue tanto pelo padrão referido pela constância rímica, como pela irregularidade dos versos ou, ainda, pela incidência de sons, que se recuperam mutuamente, dando musicalidade e eco ao texto. O esquema de rimas, apesar de seguir em caminhos estabelecidos, mistura-se com os demais recursos

poéticos, que se guiam de maneira flexível, conformando-se para compor um poema de leitura leve e divertida.

O exemplo a seguir segue tendência semelhante, e apresenta um esquema de rimas com um padrão rígido, que se repete ao longo das estrofes:

O enterro do canário

O canário, coitado, morreu!

Voava livre no terraço,  
E de noite, um assassino  
Deu-lhe um mortal abraço.  
Morreu o canário, coitado!

E já preparam seu funeral:  
As lesmas afinam as flautas,  
Cigarras organizam um coral.

O canário morreu, coitado!

As andorinhas, coitadinhas,  
Soluçam seguindo o cortejo  
Debaixo de suas sombrinhas.

Morreu, coitado, morreu!

A fêmea, triste só,  
De banda preta na jaqueta,  
Apoiada num curió.

Coitado, coitado, coitado!

E no meio do funeral,  
Do gato escapa um soluço,  
Um soluço felino, animal,

Morreu, morreu, morreu!

Exigindo imediato castigo,  
Para o assassino brutal  
Que matou o seu amigo!

E de sua imagem felina  
No espelho refletida  
Alça uma voz cristalina:

Psti! Psit!  
Mais tarde  
Eu te conto  
Quem foi  
Seu tonto!  
(*Poesia de bicicleta*)

Nesse poema, a presença das rimas alternadas compõe os tercetos, mantendo-se fixas em todas as estrofes de três versos. Com rimas consoantes, que se combinam na sílaba tônica, o poema se constitui regular ao longo de sua extensão, demonstrando estabilidade e propondo certa previsibilidade, que, por sua vez, é quebrada pelo verso único que intercala os trechos. O verso isolado, em alguns momentos, acompanha a sonoridade construída pela rima da estrofe anterior, como na primeira, em que “coitado” remete ao som /a/ de “terraço” e “abraço”, no trecho precedente; na maioria dos fragmentos, porém, o verso único distancia-se da estrofe prévia, como no terceiro excerto, em que “coitado” não se liga ao som de “só” e “curió” que o precedem.

O que se pode supor, a partir dessa peculiar composição, é que as rimas são fixas, sempre se mantendo estáveis, mas que seu padrão tende a ser interrompido na presença do verso único. Esse verso solitário, que descontinua o arranjo de rimas dos tercetos, desestabiliza o texto, trazendo novas sonoridades; considerando-se os sentidos construídos, o verso isolado assemelha-se ao coro de lamentos da viúva e dos amigos do morto, e que irrompe no meio do poema. Nesse sentido, as rimas erigem com constância os versos dos tercetos, abalizando o relato que promovem; concomitantemente ao relato, que explica a morte do pássaro e narra os eventos que se passam, há a interrupção causada pelo verso único, e que mimetiza o choro e a lamentação daqueles presentes a tão triste acontecimento. Se, por um lado, a sonoridade regular que o padrão fixo de rimas edifica embasa a história que se conta, por outro, a suspensão dos versos, com uma guinada sonora e formal, vem como um testemunho do sofrimento pelo qual estão passando os animais.

O uso da estrofe em rima regular, interrompida pelo verso único, faz parte dos recursos utilizados para criar uma situação de humor, retratada no velório em que até o assassino do morto está presente. Ao som do pranto e da tristeza dos parentes e amigos, representados pelo verso único cheio de interjeições, o criminoso passa indene, e até mesmo, ensaia uma confissão para o leitor. Dentro desse cenário de acontecimentos bizarros, o poema se molda através de seu arranjo sonoro para evidenciar a situação que narra: assim como é curiosa a circunstância, também é curioso como ele se constitui para revelar as falas e as interjeições dos personagens.

Essa característica de evidenciar os momentos do funeral do canário através das mudanças de tom fica ainda mais marcante ao final do texto. Nos últimos

trechos, com a chegada do gato, parece que a voz dos animais se cala, e não há mais as interjeições “Coitado!”, “Morreu!”, presentes anteriormente e representadas pelo verso isolado. Nesse momento, há dois tercetos que seguem, ambos ligados pelas rimas em /i/, e não há mais interrupção de rimas que o verso único ditava; a rima se mantém nos dois tercetos, dando a entender que a voz dos outros está silenciada com a chegada do assassino. Essa ideia é ainda reforçada ao final do texto, quando o próprio gato revela sua possível culpa em uma estrofe de cinco versos rimada, também não interrompida pelo verso único. A estrutura, portanto, compõe-se sonoramente para mimetizar imagens e conteúdos de que fala, atentando para o efeito lúdico que as mudanças no esquema de rimas podem promover na combinação com os sentidos que se revelam.

A seguir, um fragmento de *A lua dentro do coco* demonstra como o padrão fixo de rimas perpassa todos os versos dessa obra, construindo-a de maneira estável e atentando para as formas que se repetem ao longo de toda a estrutura.

A lua dentro do coco  
 (...)
 E se pegasse a lua,  
 Cada bugio a sua?

Essa lua que se inclina?  
 Ou a outra, a bailarina?

A lua que se pendura  
 A trinta metros de altura?

Essa mesmo? A da sumaúma,  
 Que flutua feito pluma?

E vão eles, tesos, no escuro  
 Escalando o lenho duro,

Como batalhão armado,  
 Avançando no telhado.  
 (...)
 (*Lua dentro do coco*)

O fragmento referido pode exemplificar como a estrutura de *A lua dentro do coco* é construída, para que o padrão de rimas permaneça fixo em todos os segmentos. A partir de sua construção em pares, o poema propõe um conjunto de rimas que sempre se liga nos dois versos que compõem a estrofe, pregando

estabilidade e regularidade que seguem por toda a extensão do texto. Essa organização das rimas facilita a antecipação do segundo verso, que sempre se combina sonoramente com o primeiro, tornando a leitura dinâmica e constante.

No caso de *A lua dentro do coco*, em que um poema único compõe a obra, observa-se que a estrutura fixa e de sonoridade continuada e divertida estabiliza a leitura, e dá ritmo equilibrado para a narrativa. Nesse sentido, a história é contada em pequenos trechos, em que a rima oferece um tom musicado, através da sonoridade constante ao longo dos versos. A regularidade de sons e rimas apresenta a narrativa através de fragmentos curtos, que dão ritmo às ações descritas, e cadenciam cada movimento dos personagens.

A escolha de uma estrutura com sonoridade equilibrada, cuja composição repete-se ao longo das estrofes, aproxima o poema de técnicas consagradas da tradição oral, remetendo a um tempo em que as narrativas eram feitas em versos (STAIGER, 1993). Esse arranjo fixo e preciso que arquiteta as rimas, por sua vez, não aparece na constituição formal do poema, visto que o tamanho dos versos é flexível. Mais uma vez, a combinação de rimas e estrofes fixas e métrica branda aparece como um diálogo com duas das vertentes que podem caracterizar o texto poético: os modelos mais fixos, que se espelham em fórmulas consagradas, e as mais livres, que primam por novas experiências formais. Nesse caso, o poema se compõe em diferentes vieses: por um lado, interagindo com a tradição oral da narrativa em versos estáveis; por outro, mostrando-se alinhado com as novas possibilidades que a poesia contemporânea pode explorar (GOLDSTEIN, 2003) e que primam pela liberdade e pela ousadia.

Em relação à sonoridade, o que se pode observar é que as rimas fixas ganham novos matizes ao se integrarem à instabilidade dos versos do poema que, ora mais longos, ora mais curtos, moldam o texto de acordo com os momentos da história que narram, aproximando-se da fala prosaica e das gradações de ritmo que o relato pode exigir. A escolha das rimas fixas nessa obra parece se relacionar à ligação da própria história com a tradição oral: o relato mistura elementos míticos – animais, a lua – e, ao mesmo tempo, fala de uma história de superação de obstáculos, também relacionada a narrativas primitivas do imaginário coletivo (JUNG, 2008). Nesse caso, a relação do relato, que tem tons de tradição oral e, logo pré-escrita, parece exigir uma característica sonora que também se relacione a essa referência, e a estrutura fixa de rimas vai ao encontro dessa tendência. A estrutura

rimada em dísticos também se aproxima de versos e parlendas tradicionais da cultura oral (MELO, 1985), com as quais a criança tem contato desde cedo e que são parte do seu repertório. Essa relação com o folclore, portanto, parece recair tanto sobre a questão sonora, que se organiza para seguir um padrão com tendências à estabilidade, quanto no que diz respeito ao tipo de narrativa que o poema conta.

A construção sonora de *A lua dentro do coco* resgata um padrão de rimas fixas que dá destaque à materialidade do poema, ao mesmo tempo em que torna ainda mais lúdica a narração do conto. Nessa direção, a relação da composição sonora regular com as características métricas instáveis do poema coloca-o em diálogo com a poesia contemporânea; o poema ousa, ao burlar as fronteiras formais que a rima poderia imprimir, por caminhos em que elementos diversos convergem a fim de construir-se em um nível fônico que serve ao próprio texto, suas possibilidades sonoras e sentidos diversos.

As questões pautadas no nível sonoro do poema, portanto, relacionam-se às rimas, que aparecem irregulares na maioria dos textos, propondo versos mais livres, em que a incidência é imprevisível e inusitada. Nessas produções, o poema é composto por uma sonoridade bem marcada, mas de comportamento insólito e instável, guiando-se de modo a desestabilizar, causando surpresa, estranhamento e humor. Outro fenômeno que é muito presente nessa época é a repetição de sons e palavras que, em vários casos, até mesmo sobrepujam a presença de rimas. Nesses casos, apesar das rimas raras ou inexistentes, o poema se destaca sonoramente devido à recorrência de aspectos fônicos, às vezes de palavras, expressões ou estruturas inteiras, que trabalham em um movimento de reincidência que dá ritmo e cadência aos versos. Em menor número, também são encontradas incidências de rimas estáveis, seguindo padrões consagrados na construção poética, e propondo certa previsibilidade no arranjo sonoro do texto.

As obras do período de 2000 a 2010 possuem características linguísticas que muito as relacionam com os trabalhos já analisados nas décadas anteriores. Com efeito, é possível encontrar particularidades muito semelhantes às que compõem o discurso e a linguagem dos poemas na década de oitenta e noventa, também nos textos do século XXI. As questões que envolvem o trabalho com a linguagem e com o discurso nos versos mais recentes envolvem o vocabulário simples, acessível e condizente com o repertório infantil; a utilização de termos novos relacionados a



outros que a criança já conhece, em uma proposta de descoberta e brincadeira com as palavras; a aproximação com o discurso infantil, seus processos de comunicação e expressão e seu entendimento do que é língua, linguagem e discurso; a presença de oralidade e falas coloquiais, que fazem parte da modalidade discursiva com as quais os pequenos mais têm contato; a presença de diálogos, como representação da fala cotidiana e da fala da própria infância; enfim, as onomatopeias, que retomam sons cotidianos já conhecidos da criança, os quais ela aprecia e cujo aspecto lúdico lhe agrada. Tais predicados são encontrados em todas as obras poéticas de Capparelli e, na década de 2000, parecem seguir o mesmo caminho.

O vocabulário acessível e condizente com o repertório da criança, assim como nas obras precedentes, aparece como característica mais marcante dos trabalhos dessa fase. Os poemas se compõem com linguagem simples, apelando para recursos da fala cotidiana e léxico conhecido do pequeno leitor, admitindo termos relacionados a sua rotina e também outras expressões que fazem parte da vida infantil. A seguir, alguns exemplos de poemas que são tecidos com vocabulário simples e adequado à infância:

#### Fruta familiar

De todas as frutas  
A mais caseira é a banana  
Sempre em cacho, sempre em penca  
Sempre em família.  
(*Poesia de bicicleta*)

#### Pirilampo

Me desculpa, vaga-lume,  
Estou bem assim,  
Vê se apaga essa luz,  
Que eu quero dormir!  
(*Minha sombra*)

Os dois exemplos trazem um vocabulário que se relaciona com rotinas domésticas, atentando para o ambiente do lar que a criança bem conhece. No caso do primeiro poema, o assunto “banana” é carregado de características que recorrem ao conhecimento infantil sobre sua própria família, atribuindo-se à fruta predicados de fácil compreensão. O discurso que envolve a família se relaciona com o

repertório mirim, e sua combinação com um alimento, também comum no cotidiano, acompanhada da construção linguística simples e direta, aproximam o poema das comparações e analogias que a própria criança cria na sua exploração da língua e do mundo (HELD, 1980).

O texto apresenta um verbo de ligação no segundo verso, o que indica um estado, uma característica. Essa escolha se justifica por se tratar de um alimento, um objeto que não é animado e, por isso, situa-se no nível do ser e do estar, e não da ação. Nesse caminho, explora-se essa qualidade inanimada da banana para lhe dar vida em outros aspectos: aproximando-a de um conceito de família característico de humanos e animais, mas não de frutas. A atribuição da banana, por sua vez, prevalece no adjetivo “caseiro” que, relativo à “casa”, permanece no nível de entendimento de qualquer indivíduo que tenha contato com o cenário do lar. A fruta, então, é exaltada justamente por seu caráter estável: ela é caseira, pois está sempre em conjunto com outras bananas; ao mesmo tempo, é uma fruta muito comum no ambiente doméstico, o que lhe atribui a característica “caseira” duplamente. Essa ideia é reforçada pelo título do texto: “Fruta familiar”, que pode se referir ao ambiente da família ou ao fato de se estar familiarizado com ela, por se tratar de um alimento muito usual. A recorrência do advérbio “sempre”, em seguida, incide uma repetição de características que também lembra a multiplicação das bananas na penca: assim como a banana é múltipla, também seus predicativos o são.

A linguagem utilizada para dar a ideia da união da fruta com as demais no cacho aproxima-se, nesse sentido, daquela utilizada e conhecida nos primeiros anos da vida, uma vez que aproveita uma série de elementos relacionados à casa, à alimentação e à família, que se coadunam com o repertório infantil e sua construção de linguagem. A repetição das palavras “sempre”, como num reforço das características mencionadas, e em uma simulação da repetição das bananas na penca, também parece recuperar uma ferramenta do discurso muito utilizada, principalmente na infância: quando se tem que materializar a mensagem de uma maneira muito evidente, através da repetição de termos, da variação no tom de voz ou da realização de gestos, por não se compreender completamente a ideia de representação que a língua carrega (PIAGET, 1975). Logo, a linguagem do poema, que é simples e cabe em um vocabulário ainda em desenvolvimento, e o discurso, que é acessível, e recupera atitudes infantis de expressão, compõem-se em um caminho que leva ao leitor mirim.

Em “Pirilampo” (na página 249), é possível observar a utilização de um discurso simples e direto, que utiliza o vocabulário familiar da criança para falar de uma situação que faz parte de suas rotinas: a hora de dormir. Nesse caso, o poema em primeira pessoa simula o discurso infantil, em um pedido ao vaga-lume que apague seu faixo, pois a luz impede o eu-lírico de adormecer. O uso da primeira pessoa, combinado com o discurso e o vocabulário simples que o poema apresenta, mimetizam a fala infantil, inclusive fazendo uso de expressões de cunho oral, como “vê se”, o que valoriza a fala do eu-lírico e seu apelo inusitado ao inseto.

A composição adota um vocabulário relacionado ao universo e às práticas infantis, juntamente com um falar que flerta com a oralidade e, assim, adequa-se à situação doméstica descrita. O poema apresenta uma linguagem que se constitui através de uma série de falas do eu-lírico, pedindo e se justificando para o vaga-lume, a fim de convencê-lo a deixá-lo dormir. O pedido de desculpas inicial reforça ainda mais a aproximação com o discurso cotidiano: a fim de não parecer rude, a voz do poema ainda decide desculpar-se, antes mesmo de fazer seu pedido. A conversa que o poema sugere, assim, constrói-se a partir do discurso de uma criança polida, mas já um tanto irritada com a luminosidade do inseto. Lutando com esses dois sentimentos, ela tenta argumentar com o pirilampo e, para isso, utiliza um discurso claro e simples e que tem o intuito apenas de fazer o bicho entender de sua necessidade de sono.

O vocabulário descomplicado, a linguagem direta e o discurso próximo à realidade que aparecem na fala, no pedido de desculpas e no argumento aproximam o poema de um evento possível, tornando divertida a seleção de palavras, na medida em que se visualiza que a interação da criança se dá com um inseto. O tom de súplica e de certa irritação aparece na eleição dos termos que lembram, de fato, alguém que está tentando adormecer sem sucesso e, por isso, está aborrecido: “Me desculpa”, apesar de se saber que o menino não tem culpa da situação; “Estou bem assim”, quando se sabe que ele está contrariado; “Vê se apaga”, que indica a irritação e a pouca paciência que acompanham o pedido; e “Que eu quero dormir”, como o argumento final, motivo de toda a rogativa. As opções linguísticas, nessa acepção, representam os sentimentos do eu-lírico, ao mesmo tempo em que causam estranhamento, incitam o humor, por se tratar de uma situação que beira o absurdo. Pensadas em tom acessível e direto, as escolhas do poema remontam um

discurso infantil, recuperando sentimentos e referências através do aproveitamento do repertório linguístico da faixa etária.

Outro recurso muito utilizado nas obras anteriores e que também se faz presente nos poemas dessa fase é a introdução de novo vocabulário em meio àquele já conhecido da criança. Nesses casos, encontram-se palavras e termos que se referem a objetos, situações ou lugares que normalmente não fazem parte do repertório mirim; combinados com a linguagem direta e o vocabulário acessível dos textos, porém, essas expressões revelam tons lúdicos, de brincadeira com as palavras e descoberta do desconhecido, além de despertarem a curiosidade do leitor. A seguir, observa-se essa tendência:

A lua dentro do coco  
 (...)
 Mas ao sibilo da brisa,  
 O tempo se imobiliza.

- Vejam, é uma lua cheia,  
 Que pelo céu passeia

Por cima da sumaúma

Entre fiapos de bruma.  
 (...)
 (*Lua dentro do coco*)

No excerto selecionado, observam-se, agregadas à narrativa, expressões específicas que se relacionam diretamente ao cenário da floresta tratado no poema, mas que talvez não sejam comuns no ambiente urbano com que a maioria das crianças atualmente convive. Nesse sentido, as palavras “sibilo”, “sumaúma” e “bruma” aparecem como novo vocabulário, conectado àquele mais simples e conhecido, presente na linguagem do poema.

As expressões que o texto revela e que parecem incomuns ao cotidiano e, por consequência, ao discurso infantil, aparecem estreitamente ligadas à sonoridade que os versos propõem. Na primeira estrofe, “sibilo”, “brisa” e “imobiliza” ligam-se, tecendo uma rima toante e uma espécie de eco que conecta os versos através da sonoridade semelhante. O aspecto sonoro, então, sobressai e parece guiar o fragmento na repetição de sons /i/. Na terceira estrofe, “sumaúma” e “bruma” também se relacionam através da sonoridade, criando uma rima consoante que

ainda combina com “cima” na presença do som /m/. Em ambos os casos, o novo vocabulário parece contribuir para a musicalidade do poema, incorporando-se nos versos para atentar para o arranjo de sons que ajudam a compor.

A utilização de termos e expressões não usuais, justapostos com a linguagem simples e direta dos versos, oferece uma composição cuja leitura se assemelha à como os pequenos compreendem a língua: os vocábulos relacionam-se pela sonoridade, antes de serem reconhecidos pelo significado. Nessa perspectiva, as palavras incomuns parecem acolhidas pelas outras, especialmente devido às semelhanças dos significantes, e são abrigadas dentro do conjunto dos versos. Em um primeiro momento, elas são exploradas em seu aspecto fônico, pela recorrência de sons; em um segundo nível, elas passam a fazer parte da construção de conteúdos, e podem ser interpretadas e entendidas de acordo com o contexto e com o repertório infantil. A presença dessas expressões se coaduna com a atitude mirim de dar boas-vindas à linguagem que lhe interessa sonoramente, mesmo que o significado ainda lhe seja obscuro (HELD, 1980). A maleabilidade de significados que esse novo vocabulário pode oferecer expande não somente os sentidos do poema, mas também as possibilidades de criação da imaginação infantil, apelando para sua curiosidade e estimulando a descoberta.

O poema a seguir apresenta características semelhantes:

Crocodilo

Um crocodilo  
do Nilo  
chamado Odilo  
preferia ser chamado de Odilon.

Um touro zebu  
chamado Zé Bu  
andava nu  
causando um grande rebu.

Uma bruxa  
gorducha  
indo pra ducha  
não se lavou, faltava bucha.

Um dromedário  
falsário  
perdeu o horário  
no avião que seguia pro Cairo.

Um tigre de Bengala  
de bengala  
ia a Kampala  
e só não foi por falta de mala.  
(*Um elefante no nariz*).

Em “Crocodilo”, há uma brincadeira com as palavras que aproxima aquelas de sonoridade semelhante; o trabalho com o significante se ajusta às imagens propostas, que sugerem combinações inusitadas de animais, objetos e lugares, formando uma composição de sentidos e elementos sonoros que propõe o humor e o estranhamento. Nas escolhas linguísticas, destacam-se alguns termos e expressões que parecem incomuns e talvez não tão recorrentes no repertório infantil. Nomes não usuais, tais como “Odilo”, “Odilon”, animais pouco conhecidos, como “dromedário” e “zebu” e, ainda, geografias estrangeiras, representadas por “Cairo”, “Bengala” e “Kampala” percorrem o poema, relacionando-se nos versos principalmente no aspecto sonoro. Esse vocabulário colabora para uma abordagem lúdica, chamando a atenção para a materialidade de língua e para o nível fônico do texto, em detrimento do significado, uma vez que se trata de alusões que podem não ser conhecidas pelo pequeno leitor.

A combinação de vocabulário simples com termos curiosos, que criam uma série de referências novas baseadas principalmente na proximidade sonora com o restante da estrofe, coloca o poema em um limiar entre o conhecido e o desconhecido em que ambos se ligam pela brincadeira. A escolha e a organização das palavras ocorrem pelo que parece interessante e inusitado primeiramente em um nível sonoro; a compreensão dos termos perpassa, então, o entendimento das características divertidas e cômicas do poema, e não necessariamente envolve o conhecimento de seu significado. O vocabulário novo constrói sentido dentro da proposta lúdica de explorar as possibilidades do idioma e, como em toda a brincadeira, nem sempre a compreensão é o aspecto mais importante: na maioria das vezes, o repertório é ampliado pela imaginação e pela criatividade, justamente a partir daquilo que se desconhece (BETTELHEIM, 1980; HELD, 1980).

O aspecto linguístico de “Crocodilo” possui uma mistura de vocabulários que aponta para uma brincadeira de palavras; mais do que isso, há um jogo entre o que é conhecido e desconhecido, em que os elementos se aproximam por aquilo que tem em comum no nível sonoro, para depois ganharem sentido com as ideias do

poema. Assim, o texto se compõe agregando palavras novas pelo estranhamento que promovem e pela curiosidade que despertam. O conteúdo, que, similarmemente, apresenta uma série de combinações inusitadas, também causadoras de desconcerto, é, assim, guiado por caminhos e possibilidades propostos pelo vocabulário ora acessível, ora inesperado.

Nesse período, também se observam características que remetem a uma aproximação com o discurso infantil, a expressão e as técnicas de comunicação da faixa etária. A maneira como a criança faz uso da língua, interpreta os usos cotidianos e explora diferentes jeitos de interagir no idioma acaba aparecendo em alguns poemas, indicando uma preocupação na adequação não somente do discurso, mas também de como a criança é representada.

“Catando marinheiros”, já referido anteriormente (página 228), revela algumas estratégias de representação infantil através da linguagem, no que diz respeito ao discurso e às práticas de expressão, interpretação e criação nessa idade. Esse poema, escrito em uma primeira pessoa infantil, transcreve um relato de uma situação que pode ser cotidiana na vida criança – separar grãos de arroz com a mãe – e apresenta um discurso representativo da fala mirim, o que se percebe nas escolhas linguísticas e na escolha do vocabulário. Constrói-se a produção a partir de uma série de expressões que ligam o eu-lírico afetivamente à situação que descreve, e de atitudes e sentimentos que mimetizam a estilo de fala da criança.

Várias características situam as opções linguísticas do poema paralelamente ao discurso da criança; o vocabulário é uma das mais evidentes, em que aparecem expressões como “mamãe”, “Que bobões!”, típicas da infância; além disso, há verbos em primeira pessoa que remetem a rotinas domésticas e cuidados familiares (a casa, a cozinha, a hora de dormir, os sonhos). Toda a linguagem usada no texto segue na direção do relato infantil: os objetos, a mãe, as ações são colocados em relação à criança, e o eu-lírico torna-se a referência, presente em cada expressão na primeira pessoa: “Acudo mamãe”, “não posso ir ao portão”, “meus sonhos”, “minha mãe me tira”, “me põe na gamela boa”.

O poema compõe-se através da voz da criança que narra e descreve a situação, atentando para seu ponto de vista. A forma de se referir aos grãos como “marinheiros”, revela no discurso uma faceta infantil de animismo (BETTELHEIM, 1980) e também de afetividade, essa última reforçada pela repetição do termo “mamãe”. O relato, por sua vez, é carregado de sentimentos e emoções do eu-lírico

em relação ao momento especial que tem com a progenitora e, assim, acaba misturando fantasia e realidade, em versos que ora se referem a uma situação do cotidiano, ora adentram a imaginação. A linguagem utilizada no poema reflete essa mistura de perspectivas, e apresenta variações que indicam a atitude da criança em relação ao que conta.

Com efeito, a mistura de palavras que se referem à realidade e ao sonho aparece ao longo do poema, mostrando como a criança oscila entre os dois mundos (BETTELHEIM, 1980). Na primeira estrofe, “no mar / de grãos de arroz” assinala que o jeito como a criança se refere à situação cotidiana que descreve passa pelo filtro da imaginação, o que é reforçado em vários trechos, tais como “Mamãe enche as mãos em concha / e despeja punhados de mar na gamela boa” ou “Outros mares espraiam-se sobre a mesa”. Nesses fragmentos, o discurso delinea os processos com que a criança interpreta a realidade, apelando para a imaginação quando a racionalidade ainda impera tímida. Essas construções remontam a atitudes que o indivíduo utiliza nos primeiros anos da vida, a fim de entender circunstâncias que só parecem fazer sentido em um plano da fantasia (Ibid., 1980).

“Catando marinheiros”, nesse sentido, além de representar a criança através da fala em primeira pessoa, do discurso com linguagem simples e carregado de afetividade, do vocabulário que remete às rotinas domésticas e às relações familiares, também mimetiza como os pequenos se comportam com que se lhe oferece, recorrendo à palavra rica, aberta e multiplamente para servir a seus interesses e necessidades de compreensão (HELD, 1980). A linguagem do poema, mais do que se conceber acessível e paralela ao entendimento infantil, é semelhante ao discurso dessa faixa etária, admitindo modos de falar, interpretar, criar e compreender.

O texto a seguir traz uma representação das brincadeiras e criações linguísticas da criança, e mimetiza as relações mirins com a linguagem:

Nada se perde

Um globo  
De óculos  
Vira glóbulos.

Um lobo  
De óculos  
Vira lóbulos.



Um óculos  
De óculos  
Vira binóculos.  
(*Um elefante no nariz*)

O texto “Nada se perde” apresenta uma série de combinações de palavras que apontam para uma mimetização do discurso infantil e de sua atitude de experimentação em relação à língua. Nessa direção, observa-se como se aproximam dois termos aparentemente sem relação, a fim de dar origem a um terceiro termo, que, na lógica do poema, é o resultado da mistura dos anteriores. A maneira como o poema brinca com a sonoridade, como que decantando o terceiro vocábulo a partir dos dois que aparecem inicialmente, cria uma relação entre as três palavras mencionadas que normalmente não existiria no que diz respeito ao sentido. Como resultado, o texto dialoga com as práticas da criança em relação ao discurso, criando e experimentando, movimentando-se em direção ao insólito simplesmente pelo efeito cômico (HELD, 1980).

As palavras apresentadas destacam-se pela sonoridade, o que poderia justificar a utilização de proparoxítonas: sua composição sonora é cadenciada e com ritmo peculiar, devido à posição da sílaba tônica e ao número maior de sílabas (no mínimo três). A mistura de sons acontece na atenção a pontos interessantes das duas palavras em questão, e a lógica dessa mistura decorre principalmente do humor e da brincadeira. O resultado é um terceiro termo que serve somente a coerência do poema, que, por sua vez, coincide com aquela da infância, guiada pela descoberta, pela experiência e pelo viés lúdico (Ibid.).

A representação da criança na linguagem, nessa perspectiva, recai sobre a como o poema propõe a formação de palavras, indo ao encontro dos interesses lúdicos e experimentais dos pequenos. A atitude que o texto promove reitera uma das mais marcantes características da poesia: no poema, a língua não é ferramenta de comunicação, mas de descoberta, de criação, (PAZ, 1982). A linguagem, assim, passa a servir as necessidades de entendimento e expressão da criança em tom acessível, no momento em que mimetiza a relação que essa faixa etária tem com a língua (Ibid.).

Nos poemas desse período, assim como nas publicações das outras décadas, é possível encontrar recursos linguísticos que remontam a comunicação oral e aviltam tendências a modalidades de comunicação que beiram a

coloquialidade e o prosaico. Tendo em vista que a criança, por estar nos primeiros anos escolares, ainda é mais familiarizada com a informalidade de fala do que com os protocolos da escrita, é natural que a poesia para essa faixa etária ostente elementos que explorem a comunicação cotidiana com frequência. É o caso do poema a seguir:

### O guincho de Santo Amaro

Existe um guincho em Santo Amaro,  
Que é um guincho muito engraçado,  
Ele diz que sempre tem razão.

Até pode ter,  
Não sei, não!

Chegou às sete horas e guinchou nove carros  
Porque estavam mal estacionados,  
Três bicicletas e um saco de feijão.

Saco de feijão?  
Não sei, não!

Às onze guinchou o carro do secretário de trânsito,  
E, pelo pescoço, um vereador da oposição.  
(nesses dois casos, sem qualquer explicação.)

Podia explicar,  
Não sei, não.

Às três da tarde chegam três guinchos  
E guincharam um trator, um carrinho de mão,  
E um menino que corria para a escola.

A que horas?  
Não sei, não.

Às cinco, cinco e trinta, o guincho, alucinado,  
Guinchou a filha do prefeito e um passarinho.  
Quiseram saber: “perdeu o juízo?” “Perdi, não”.

Perdeu, sim,  
Não sei, não.

Meia-noite em ponto o guincho adormeceu,  
De cansaço, na contramão.  
Veio outro guincho e guinchou o guincho.

Sem dar  
Explicação.

Devia guinchar?

Ah, não sei, não.  
*(Poesia de bicicleta)*

Em “O guincho de Santo Amaro”, as estrofes são intercaladas por comentários do eu-lírico, que parece duvidar daquilo que ele mesmo relata. Intermediando os versos, há a expressão “Não sei, não”, que dá um tom de ironia e desconfiança aos acontecimentos, apontando para certa comicidade que perpassa a narração de um fato, quando ele não parece muito verossímil. Essas ocorrências recuperam nuances da fala coloquial, ao introduzirem uma opinião explícita do eu-lírico através de uma expressão comum da fala cotidiana.

A utilização da expressão “Não sei, não” ao longo do poema evidencia em nuance bem humorada a série de eventos bizarros descritos pelo eu-lírico, e aproxima sua fala da oralidade, situando os versos em um limiar entre o poético e o prosaico. Ao utilizar uma linguagem simples, permeada por marcas da prosa diária, demonstra que conhece as minúcias da modalidade oral com a qual a criança mais tem contato, reforçando sua importância na formação linguística dessa faixa etária.

A presença dessa marca da oralidade, nesse viés, atenta para a informalidade da história, ao reforçar sua ligação com o relato cotidiano, o que é ainda reafirmado nas referências que o texto agrega: carro, guincho, menino, saco de feijão, escola. Assim, o poema se constrói por elementos que se relacionam intensamente com a vida diária urbana, o que é retomado pela presença de marcas da oralidade, também comuns no dia-a-dia. Esses recursos, que assinalam um acordo com a realidade, porém, misturam-se com os fatos absurdos que se relata, situando os versos no nível da brincadeira, e carregando o poema de contradições que o guiam para um efeito de humor (HELD, 1980).

Observa-se o exemplo a seguir:

De verdade, hein!

Os meninos  
 &  
 As meninas  
 Não fofocam  
 No recreio,  
 Não conversam  
 Durante a aula,  
 Nunca colam

E são loucos  
por escola.

Os meninos  
&  
As meninas  
Lavam prato  
Quando comem,  
Falam baixo  
Quando brincam,  
Nunca colam  
E são loucos  
Por escola.

Os meninos  
&  
As meninas  
Ficam calados  
Quando estudam,  
Arrumam a cama  
Quando acordam  
Nunca colam  
E são loucos  
Por escola.

Falando sério, hein!  
(*Um elefante no nariz*)

Em “De verdade, hein”, observa-se, primeiramente no título, o uso da expressão “hein”, muito comum na oralidade, especialmente usada para reforçar algum ponto da conversa. Ao final, mais uma vez o termo aparece, juntamente com a expressão “falando sério”, que também marca a relação do poema com a fala coloquial. O uso desses vocábulos traz um tom de informalidade que é reforçado pela ironia das afirmações: os versos revelam noções que parecem tão absurdas, que o eu-lírico parece sentir-se na obrigação de interferir, trazendo uma expressão irônica da oralidade para estabelecer sua incredulidade.

As expressões que atribuem um tom coloquial ao poema são uma espécie de posicionamento do texto: o eu-lírico, assim, dispõe-se da ironia, deixando claro que protesta em relação às afirmações anteriores, que descrevem uma criança muito comportada. Ao terminar, utilizando uma declaração que indica a desconfiança, o poema desconstrói toda coerência que havia construído; aponta, assim, para um caminho diferente, atentando para o deboche, conveniente com o uso irreverente de uma expressão coloquial. A retomada da oralidade e a ironia, nesse sentido,

combinam-se para reforçar o chiste construído pelos versos, mais uma vez guiando o texto no viés da ludicidade.

Outra característica muito comum do discurso utilizado nos poemas do período 2000 – 2010 são os diálogos, também já observados nas décadas anteriores. Vários poemas se compõem utilizando-se de falas e conversas entre personagens, de maneira que os versos se equilibram entre descrições, narrações e diálogos, constituindo-se multifacetado. Em *A lua dentro do coco*, esse recurso aparece com frequência, e dá voz aos papéis que figuram na narrativa. Um exemplo precede:

A lua dentro do coco

(...)

Mas brincadeira tem hora

Até a hora de ir embora.

- Voltamos agora pra casa,

Vamos dormir, macacada!

Um velho bugio é quem diz,

Com um toco de raiz.

Mas todo mundo reclama,

Ninguém quer vestir pijama.

- Ah, só mais um pouquinho!

Implora um macaquinho.

- Não sei o que há comigo!

Não encontro o meu umbigo!

(...)

(*A lua dentro do coco*)

Nesse fragmento, é possível atentar para a mistura de narrativa e diálogos proposta, em que as situações apresentadas são enfatizadas através das falas dos personagens. Nesse caso, observa-se que as conversas entre os macaquinhos corroboram para compor o cenário e delinear as características dos personagens em questão. O momento que se retrata é a hora de dormir e, nessa circunstância, a figura do adulto responsável e da criança arteira, representados pelo bugio e pela turma de símios, aproximam o texto das rotinas infantis. Os diálogos, nessa perspectiva, incidem um tom doméstico ao ambiente da selva: embora eles estejam

na floresta, as falas indicam que suas reações muito se assemelham àquelas da atmosfera doméstica dos pequenos.

A presença de diálogos parece ser um dos responsáveis por aproximar o poema da realidade do leitor mirim, uma vez que remete a situações que coincidem para ambos. A voz da criança adquire nuances nas conversas entre os filhotes que, por sua vez, ganham contornos que os aproximam da infância humana. Através das falas, que externam preocupações e pensamentos, criança e animal se tornam um. Os diálogos são um dos recursos escolhidos para dar voz ao pequeno leitor, chamando a atenção para uma situação que lhe é familiar, e vinculando a ela sentimentos e reações evidenciadas nas falas atribuídas aos personagens.

O poema “Seu Lobo”, citado anteriormente (página 230), é um exemplo da utilização do recurso das falas, uma vez que se constrói em uma estrutura que beira o drama, compondo-se apenas de diálogos. Esse poema edifica-se na alternância das vozes dos personagens do Lobo e da Chapeuzinho Vermelho; o perfil dos dois é baseado justamente na dinâmica de sua interação, em que se evidenciam as referências ao conto clássico, ao mesmo tempo em que há o distanciamento dele, em um final inesperado, causando um efeito de surpresa.

O recurso dos diálogos é utilizado como uma proposta de recriação de um episódio muito familiar ao repertório da criança. Utilizando-se apenas falas, o poema compõe-se a partir do conto tradicional, mas em um viés novo, pois se apresenta em versos. As falas, então, balizam o texto no que é conhecido, mas o catapultam em sentido na combinação com o formato peculiar da poesia, o que é ainda reforçado pelo final, em que se subverte o desfecho. A estrutura do poema, nesse sentido, é estável, recorrendo ao familiar para justamente, em uma guinada, propor o estranhamento, o imprevisto. O desenlace cômico somente se dá a partir da estabilidade e da familiaridade, estipuladas no diálogo entre Chapeuzinho e Lobo, na repetição das estruturas e na introdução de elementos novos, nesse caso, o verso final.

A partir de elementos cujo conteúdo a criança entende e conhece, o poema dá voz e liberdade aos personagens, deixando-os conduzir a história a seu modo. Nessa abordagem, Chapeuzinho ganha nuances de uma menina chata e insistente, que se dedica a desconcertar o Lobo. Ele, por sua vez, é paciente e ponderado, e, somente no último momento, desentende-se com a garota; ainda assim, não a devora, apenas a repreende. Essa nova formulação somente é possível através das

falas, que são representativas da personalidade de cada um, e entendidas pela criança dentro da proposta do poema.

A utilização de diálogos pelas obras da década de 2000 é tão frequente quanto nos outros períodos. Assim como nas fases precedentes, os diálogos nos textos mais recentes constroem poemas que dão vozes aos personagens, e delineiam as situações e elementos apresentados através de seus pontos de vista. As conversas e falas, então, turvam as fronteiras entre os gêneros, e se misturam com demais elementos da poesia, colaborando para as diversas facetas que ela elucida. Além disso, esse recurso aproxima o texto da comunicação oral, ao propor que os tipos tenham voz e se comuniquem em conduta semelhante àquela conhecida pela criança. Os diálogos, então, aparecem para enriquecer o arranjo de rudimentos do poema, oferecendo-se para ampliar os sentidos e para revelar novas facetas a partir dos elementos oferecidos.

As onomatopeias também são encontrada com frequência na obra de Capparelli, inclusive nos textos dos anos 2000. Esse recurso aparece a partir de representações de sons cotidianos, que fazem parte da rotina da criança, ou de sons que ela gosta de reproduzir, como vozes de animais. Nesses casos, os poemas oferecem essa figura de linguagem de maneira a aproximar-se de como a faixa etária se expressa e se comunica, além de propor brincadeiras com as palavras que são características dessa fase. Os poemas a seguir são exemplos da utilização de onomatopeias.

Quando meu irmão vira onça

Quando fica bravo,  
meu irmão vira onça,  
GRRRRR.

Fica de pele pintada,  
pula na mesa,  
GRRRR.

Mostra as unhas,  
bate no peito,  
GRRRRR.

Se chegam os vizinhos,  
faz cara feia,  
GRRRR.

Só é manso com a professora,  
que faz a chamada:  
GRRRResente!

Ou com a namorada,  
que ele adora:  
- te GRRRamo!  
(*Minha sombra*)

Apresenta-se uma brincadeira com a expressão popular “virar onça” como sinônimo de “ficar bravo”, em uma relação com a onomatopeia do urro do animal. Em cada situação cotidiana apontada pelo eu-lírico, ao irmão é atribuída a voz da onça. O poema, então, dá novo sentido à frase repetida costumeiramente no dia-a-dia; cogita-se que ela pudesse ser a tal ponto verdadeira, que “o irmão, quando ficasse bravo, ou seja, quando “virasse onça”, urraria tal qual o felino.

Essa atitude de prestar a atenção e reinterpretar expressões usuais da rotina diária, abrindo-lhe novos sentidos, remonta o comportamento infantil em relação à linguagem. Nessa faixa etária, o uso da língua ainda recai sobre experimentações e tentativas de interpretação e, por isso, apela à criatividade mais do que para a funcionalidade do léxico. O discurso mirim com frequência atenta para novas combinações e construções inventivas, que destacam usos consagrados a partir de um viés inusitado (AGUIAR; CECCANTINI, 2012). O poema “Quando meu irmão vira onça” segue linha semelhante, ao destacar um uso de fala comum, mas que, se considerado literalmente, levaria a uma situação engraçada.

A onomatopeia contribui para evidenciar a tomada da expressão em uma perspectiva literal: o irmão, em certas circunstâncias, age como onça, inclusive simulando sua ferocidade. Além da atribuição literal, que por si já evoca um efeito irreverente, a simulação da fala da onça também aponta para uma sonoridade a qual a criança é muito afeita: os sons das vozes dos bichos. Com frequência, eles fazem parte do repertório de sentidos da infância, assinalando uma interpretação da realidade que flerta com a imaginação e com a curiosidade (HELD, 1980). Nesse viés, o animismo infantil, que enxerga e interpreta objetos e animais através de características humanas, e o apelo de criaturas com predicados que atraem a faixa etária, tais como seres mágicos, excessivamente grandes ou pequenos, muito altos ou muito baixos, deveras bravios, ferozes ou assustadores, fazem parte dos comportamentos dessa fase na sua interpretação do mundo (Ibid.).



A onomatopeia nesse poema vem, então, guiada em dois caminhos: primeiro, recupera a atitude infantil de reinterpretar a linguagem, oferecendo um novo sentido para uma expressão consagrada no dia-a-dia, e, assim, atribui ao menino a divertida voz de uma onça; segundo, oferece uma sonoridade que faz parte do repertório infantil, por pertencer a um animal que, por seu tamanho e ferocidade, desperta a curiosidade da infância (Ibid.). A utilização da figura de linguagem amplia os sentidos e, mais do que isso, agrega um tom inusitado, na medida em que apresenta um uso imprevisto da linguagem. Analogamente, a onomatopeia compõe o texto conduzindo-o em direção lúdica, através da aproximação entre o menino e o felino, e entre o poema e as brincadeiras de linguagem infantis.

O poema a seguir utiliza a onomatopeia em uma prática que ainda não havia aparecido em nenhum dos poemas do autor até então. O texto aparece composto unicamente pela figura de linguagem, não havendo substantivos, adjetivos, verbos ou quaisquer outros recursos que o constituam além do título. “Menino irritado” é elaborado apenas por onomatopeias, como se observa a seguir:

Menino irritado (muito irritado)

ding dong ding dong ding dong  
dum dum dum  
ding dong ding dong ding dong  
dum dum dum

cronch CRACH crich CRUNCH  
wvurrrrruuuuunnnnnnnnn!  
wvurrrrruuuuunnnnnnnnn  
crinch CRACH croch CRUNCH

tsst, tsst, tsst, tsst, zooooommp  
rec rec pim piec  
rec rec pim piec  
tsst, tsst, tsst, tst, tstzuummp

Ding dong ding dong ding dong  
bbzbzbzbzbzbzbzbzb  
bzzzbzzzzz  
b z z z z b z z z z z  
z z z z  
z z  
z

*(Um elefante no nariz)*

Esse exemplo apresenta-se composto somente pela figura de linguagem, havendo apenas no título outras contribuições para os sentidos do texto. No

cabeçalho do poema, é possível saber que os sons transcritos se tratam de reações de um menino que está não somente irritado, mas “muito irritado”. A partir desse mote, os versos apresentam uma série de representações de sons que revelam o estado de espírito da criança, a partir da repetição de sílabas e letras, e da diferenciação de maiúsculas e minúsculas ao longo das estrofes.

Encontram-se onomatopeias de sons que não parecem claros: não se trata de representações consagradas, tais como o miado de um gato (“miau”) ou o bater em uma porta (“toc-toc”). Os sons referidos no poema podem abranger uma porção de ações, que envolvem bater, raspar, riscar, chiar, amassar, quebrar, cair, pular ou outras – todos comportamentos que se envolvem na irritação da criança. A falta de objetividade nas referências das onomatopeias evidencia a atitude caótica e zangada do menino, chamando a atenção para sua revolta, na medida em que aponta para barulhos que resultam das ações.

O arranjo dos versos, construído pelas onomatopeias, assinala uma composição de sentidos que advém das referências sonoras. Nessa acepção, os sons, embora apontem para caminhos diversos no que diz respeito aos significados que podem referir, colocam-se de maneira organizada, e seguem uma lógica que, no poema, decorre da disposição, da repetição e da alternância. Na primeira estrofe, por exemplo, a alternância das sílabas “ding” e “dong” aponta para uma ação de tocar em diferentes superfícies, o que é reforçado pela intermediação que faz o som “dum dum dum”. A repetição de sons semelhantes, intercalados entre si, portanto, recupera um ato de batuque em objetos diversos, intercalados de acordo com a sua localização. Viés semelhante possui a segunda estrofe, em que os sons “cronch CRACH crich CRUNCH” parecem recuperar ações de amassar e quebrar, que se interpolam e se iteram, interrompidas por um barulho de simulação de um carro, tipicamente associado à brincadeira com carrinhos (“wvurrrruuuunnnnnnnn”), o que também pode inferir que ele está mobilizando seus próprios brinquedos. As onomatopeias guiam-se, assim, para indicar movimentos frenéticos do menino envolvendo objetos que o cercam.

A organização dos sons constrói imagens e sentidos que remetem constantemente à ideia do menino bravo inserida pelo título. Suas atitudes são sugeridas pelo arranjo de figuras de linguagem: mais do que ações específicas, ele aponta para um comportamento impaciente e insurgente, que culmina na agitação e no desvario, reforçados pela ausência de informações quanto ao motivo da rebeldia.

O poema revela que basta saber que o menino está nervoso e irritado, não sendo necessárias explicações sobre a causa de seu desatino; por esse ângulo, os sentidos se relacionam intensamente ao estado do espírito do garoto, representado pelos barulhos que produz, e se ignoram quaisquer outras circunstâncias. A irritação da criança e sua conseqüente desmedida surgem como um acontecimento natural, como que projetado eventualmente por certas circunstâncias no cotidiano.

Essa perspectiva é evidenciada ao final do texto, em que a representação gráfica do sono “z z z z “ aparece como desfecho. A seqüência de situações sugeridas pelas onomatopeias relacionadas ao alvoroço do menino atinge seu ápice pouco antes de terminar no adormecimento. Não havendo motivos para brigar, se não a própria vontade de fazê-lo, sua revolta termina em sonolência que, por fim, toma o lugar dos barulhos e da bagunça. A representação gráfica do dormir é associada às onomatopeias e, juntas, compõem a série de ações que o garoto realiza e que o caracterizam como “menino irritado”. Ao utilizar esses recursos, o poema descreve o jovem através do som de suas ações, e delinea o divertido perfil do menino, tratando ludicamente uma situação comum do cotidiano infantil.

As questões relacionadas à linguagem e ao discurso empregado nas obras dos anos 2000 não se distanciaram muito daquelas observadas nas demais obras. A linguagem é simples, acessível e adequada ao repertório da criança, com processos de uso linguísticos que retomam comportamentos infantis em relação à língua, elementos da oralidade, além de modalidades de discurso que apresentam diálogos e a recorrência a onomatopeias. Esses expedientes se mostram projetados para apontar para efeitos de humor e brincadeiras, enfatizados pelos demais subsídios dos textos. O que se percebe é um caminho em direção ao ludismo, à irreverência e ao inusitado, atentando para facetas inesperadas do cotidiano e da própria língua.

As quatro obras dessa década apresentam poemas que, através de uma abordagem lúdica, formulam conteúdos em diferentes direções. *Um elefante no nariz* (2000) e *Minha sombra* (2001) trazem vários textos que tratam de muitos assuntos e apelam, em sua maioria, a efeitos de humor e um tom espirituoso. Os textos dessas publicações são extremamente ligados ao jogo com palavras e imagens; são composições com argumentos variados, cujo teor varia em termos de conteúdo, mas que tendem a apontar sempre na direção da brincadeira.

*A lua dentro do coco* revela características que ora se relacionam ora se distanciam das obras de 2000 e 2001. Por um lado, a composição em poema único,

com regularidade em aspectos fônicos, carrega certa estabilidade que se reflete também nos conteúdos: todos os versos da publicação perpassam assuntos sobre animais e elementos da natureza. Por outro lado, o poema também aborda outras questões, que se relacionam a rotinas infantis, sentimentos e angústias da criança, relações familiares e brincadeiras, em uma aproximação entre o cotidiano dos personagens com as práticas do dia-a-dia mirim. O poema, então, assim como as obras anteriores desse período, também flerta com assuntos variados para se construir, abordando ludicamente uma série de matérias que compõe o universo infantil.

*Poesia de bicicleta* é composto por poemas cujas particularidades tornam a obra muito significativa e relativamente diferente das anteriores, como já observado no início dessa seção. Trata-se de uma publicação extensa, com um número maior de poemas e com vários textos longos, características que não são frequentes nos demais trabalhos. *Poesia de bicicleta* apresenta uma estrutura peculiar, pois é dividida em capítulos, que organizam os poemas de acordo com o assunto que tratam ou com que se relacionam. Essa obra apresenta títulos compostos em primeira pessoa, tais como “Minhas frutas preferidas”, “Algumas coisas que sei e sinto”, construindo o eu-lírico antes mesmo da leitura dos poemas. A voz em primeira pessoa organiza os textos e propõe uma relação de afetividade com eles e com os assuntos que tratam, na medida em que se arquiteta como uma espécie de álbum ou diário, com opiniões, interesses e brincadeiras de um possível “eu”, que se torna a criança leitora durante o ato de ler.

As publicações dos anos 2000 a 2010 revelam uma poesia infantil guiada por uma abordagem lúdica, em um caminho que trata de temas diversos com o intuito de enfatizar a brincadeira e as características irreverentes e divertidas de cada poema. A abordagem lúdica, nesse viés, perpassa grande parte dos textos, oferecendo-se diversa e apresentando-se de modo a mobilizar várias facetas da poesia. As produções compõe-se em tom jocoso, que remete à perspectiva como a criança vê o mundo: cercada por experiências inaugurais que beiram a brincadeira, e que dialogam constantemente com as práticas que povoam as rotinas de seu dia-a-dia. A abordagem lúdica ocorre através de vários vieses, que se organizam nos assuntos apontados nos poemas. A maneira como o ludismo é mobilizado, por meio do tratamento destinado a assuntos e conteúdos, caracteriza os poemas década de 2000.

Assim como nas obras das décadas anteriores, alguns conteúdos se repetem à exaustão, sendo discutidos em um grande número de poemas, embora não haja predominância. Nesse aspecto, a poesia de 2000 difere das décadas que precedem: é possível encontrar uma série de assuntos, inclusive aqueles já tratados anteriormente, mas não se encontra um domínio de algum em relação aos outros. Ao contrário, uma das características mais marcantes dos trabalhos dessa época é a grande diversidade de conteúdos abordados.

Os assuntos que embasam os poemas se oferecem em várias direções, partindo daqueles já tratados em outros anos. Há, nesse caso, muitos textos que remetem a “animais e elementos da natureza” e “rotinas, brincadeiras e interesses da criança”. Além desse conjunto de argumentos, recorrente na poética de Capparelli, o folclore novamente se apresenta, e ganha um capítulo dedicado apenas a ele em um dos livros. Outra característica dos textos dessa época, no que diz respeito aos conteúdos, é a ampliação de questões que fazem parte do universo da criança a partir do envolvimento com matérias que admitem um contexto maior, e flertam com geografias mais distantes. Trata-se de referências a países, pessoas, animais, fatos históricos que não possuem relação com a rotina infantil e não fazem parte de seu repertório usual. Nesses casos, os elementos estrangeiros trazem novo material aos poemas, projetando-os em sentidos e imagens. Os conteúdos e assuntos dos poemas de 2000, portanto, organizam-se peculiarmente, ora reiterando estratégias já utilizadas, ora propondo novas abordagens, promovendo uma série de obras cujos contornos são analisados a seguir.

A abordagem lúdica, que guia a década de 2000, aparece em vários textos representada por assuntos relacionados a “animais e elementos da natureza”. Esses conteúdos, assim como nos textos das fases anteriores, apresentam ambientes e animais já conhecidos, revelando-os em situações inusitadas ou a partir de características diferentes ou engraçadas. Os poemas com esse argumento com frequência aproximam o ambiente natural com a rotina doméstica infantil ou, ainda, propõem pontos em comum entre bichos e a criança, atentando para atributos curiosos que compartilham (HELD, 1980). Há, ainda, casos em que o animal ou aspecto retratado é desconhecido e está sendo apresentado ao leitor; nesse viés, os conteúdos envolvem facetas ignoradas e infames, e apelam à surpresa e ao inesperado. O assunto “animais e elementos da natureza” é uma das bases para a

abordagem lúdica, revelando-se em aspectos que apelam à brincadeira e oferecem um novo ângulo para se olhar o mundo.

A seguir, encontra-se um exemplo da abordagem lúdica proposta pelo tópico “animais e elementos da natureza”.

### Três portas

No mar existem três portas,  
três portas existem no mar.

A primeira tem um peixe n.1.  
A segunda, o peixe n.2.  
A terceira, o peixe n. 3.

Peixe n.1, nada comigo,  
Nada comigo, na escuridão,  
Rosa com cravo, cravo com rosa,  
Cravo, rosa e manjericão.

Peixe dois, me dá um beijo,  
Me dá um beijo, abre o portão,  
Beijo e abraço, abraço e beijo  
E pétalas rubras jogadas no chão.

Peixe três, me dá um abraço,  
me leva em ondas que vêm e vão,  
fica comigo, comigo fica,  
os dias passam, fim de estação.  
(*Um elefante no nariz*)

Em “Três portas”, a abordagem lúdica é carregada por conteúdos que tratam de animais e elementos da natureza, representados pelos peixes e pelo cenário do fundo do mar. O poema projeta imagens que sugerem portas que contêm peixes que, por sua vez, possuem certo encantamento, e estimulam a afetividade do eu-lírico. Os peixes desenhados no poema situam-se em um nível mágico, pois lhes são atribuídas ações humanas, tais como beijar e abraçar. Em combinação com as características curiosas dos animais, a enumeração dos peixes, que coincide com os números atribuídos às portas, também causa certo estranhamento, e colabora para localizar o poema em um ambiente atípico. A cena construída nos versos, então, tem como base elementos conhecidos do ambiente aquático, mas é ampliada, ao expor facetas inesperadas, reinventando o fundo do mar e seus habitantes.

No poema “Três portas”, as imagens que relacionam animais e elementos da natureza montam um cenário que apresenta o mar como um lugar encantado, em

que os bichos apresentam características especiais e interagem com o homem como humanos. Esses argumentos misturam a natureza com o mundo da fantasia, e o ligam a partir daquilo que tem em comum. O mar, em sua imensidão, beleza e mistério, passa a flertar com os expedientes mágicos que minam o universo infantil (HELD, 1980) e, assim, ganha matizes que podem ser reconhecidos pela criança como parte de sua própria fantasia.

As características lúdicas, nesse sentido, aparecem em como o poema faz interagir o mar, os peixes e a brincadeira, a partir do convite do eu-lírico de incorporar o cenário marinho em uma dinâmica que muito lembra uma cantiga de roda. Essa impressão é reforçada pela presença de palavras como “cravo e rosa”, que reiteram a cantiga “O cravo brigou com a rosa”, ou ainda, juntamente com “manjeriço”, estão presentes em “Capelinha de melão é de São João / É de cravo, é de rosa, é de manjeriço” (MELO, 1985). Além disso, o aspecto formal também remete à construção folclórica, devido à incidência de versos em quadra, com rima A / B / C / B, típicos das manifestações populares (GOLDSTEIN, 2003). A retomada do objeto “peixes” também pode ser um indício dessa relação com a cultura oral, uma vez que se trata de um termo muito frequentemente nesse tipo de produção, o que pode ser observado em versos como “A canoa virou”, “Caranguejo não é peixe” e “Atirei um limão n’água” (MELO, 1985).

A mistura de elementos da natureza com o ludismo dos rudimentos que remetem ao folclore projeta as imagens em nível da fantasia, transformando o cenário marinho, que ganha qualidades que normalmente não lhe são atribuídas. A partir da composição de imagens, o poema é lançado para um plano além da realidade ou da lógica, situando-se na esfera da brincadeira, e articulando-se de acordo com uma coerência própria. Nesse contexto, um novo mundo é sugerido, em que peixes e pessoas podem conviver, dançar e se abraçar, uma vez que, fazendo parte do mesmo plano da fantasia, são também parte da mesma brincadeira e das mesmas possibilidades.

O poema a seguir similarmente faz uso de “animais e elementos da natureza” na construção da abordagem lúdica:

A lua dentro do coco  
 (...)  
 Quando vão ao poço fundo,

Poço-morte e fim do mundo.

Mas ninguém morreu, afinal,  
Uma dorzinha não faz mal.

E a lua cheia? Sem pescoço?  
Caiu do céu? Tombou no poço?

Macaquinho, cabisbaixo,  
Vê a lua lá embaixo,

Dá um pulo e assovios  
Alertando os bugios.

Sim, é a lua, bem viva,  
Superviva, rediviva,

Lá embaixo, numa poça...  
Numa poça que se coça,

É uma lua acossada  
Ou uma possa enluarada,

E dão urras os macacos  
Nos galhos ou em buracos,

Pois na poça estrelada  
Brilha a noite enluarada.

(...)

(*A lua dentro do coco*).

O fragmento referido é inteiramente guiado por elementos que remetem à natureza e aos animais. O cenário construído pelas imagens indica uma floresta, em que um grupo de macacos mobiliza-se para tentar se aproximar da lua. A partir do ambiente selvagem e dos personagens símios, observa-se uma dinâmica em que o debate sobre a situação da lua se destaca. Os macacos acham que ela caiu do céu, ao avistarem seu reflexo numa poça e, assim, regozijam-se ao saber daquela presença tão perto de si. O poema revela uma composição de elementos que assumem uma relação com a natureza, mas que também se contamina com as características da infância dos personagens que representa. Logo, os pequenos macacos seguem uma lógica infantil, conduzida pela imaginação e pela mágica, e se atrapalham ao tentar explicar a participação do orbe em um ambiente tão próximo.

A representação animal mistura-se com a representação da infância, e elabora personagens que mesclam particularidades de ambas, em uma abordagem lúdica. Como resultado, o perfil dos bichos, a todo o momento, celebra o mundo



animal e o mundo infantil. O cenário selvagem oferece a lua como fonte de admiração e curiosidade; os animais, macacos filhotes, oferecem a ingenuidade, a brincadeira e a espontaneidade, predicados que tem em comum com a criança. Os pequenos símios, na sua interação com o ambiente da floresta em que vivem, acabam remetendo às experiências mirins, a partir de suas falas, impressões e atitudes.

A construção de imagens reforça as questões lúdicas que o tratamento de elementos da natureza e animais costuma revelar; nesse fragmento, destaca-se a imagem da lua que se reflete em uma poça de água, causando a surpresa e a curiosidade dos macaquinhos. O reflexo da lua faz com que os personagens acreditem que ela encontra-se ali, de fato; sua alegria se completa na certeza de que ela está ao seu alcance e, mais do que isso, que está indene, apesar da suposta queda. As imagens que projetam a queda, a preocupação dos personagens, a descoberta da sobrevivência e, por fim, a notícia de presença da lua em uma poça brinca com o conhecimento que se tem sobre ela e sobre o fenômeno do reflexo na água. Essa ambiguidade que o poema sugere é resultado da ingenuidade dos filhotes, e acaba construindo uma lógica própria no poema, reforçada por parâmetros que não parecem seguir aqueles sustentados pelo mundo real ou pela ciência. Nos versos, a preocupação e a seguida alegria dos macaquinhos sobrepuja a possibilidade de outra lógica que não aquela guiada pela afetividade e pela admiração que sentem pelo satélite.

A brincadeira com o reflexo da lua na água e a possibilidade de se acreditar que se trata, de fato, do objeto real e não apenas de sua projeção, mais uma vez localizam os macaquinhos em uma esfera infantil, reproduzindo um pensamento pré-científico, que beira a mágica e que se baseia no animismo, típicos dos anos iniciais (BETTELHEIM, 1980). Por outro lado, permite-se ao leitor atentar para a dinâmica dos personagens e, talvez, vislumbrar que o que acreditam ser a lua, trata-se apenas de seu reflexo. Os animais e os elementos da natureza, assim, são edificados de maneira a reconstruir a infância, seus questionamentos e suas descobertas, ao mesmo tempo em que acabam por situar o poema em um ambiente distante e, por consequência, mítico. A mistura desses elementos e sua incorporação no plano da infância erigem um cenário e imagens que cria uma realidade alternativa, em que animais e pessoas, mais uma vez, aproximam-se, principalmente naquelas características que compartilham.

Conteúdos relacionados a brincadeiras, rotinas e interesses da criança, assim como nas obras das décadas precedentes, aparecem com frequência nos poemas de 2000 a 2010. A abordagem lúdica permanece, guiando os versos em tom irreverente, em direção à brincadeira, e os assuntos que relacionam o universo infantil parecem combinar com tal investida. O poema a seguir trata de interesses da criança, e se constrói a partir de situações do dia-a-dia. O texto também contém uma série de imagens que retomam os elementos da natureza, atentando para a interação que os conteúdos e assuntos demonstram nas obras desse período, em detrimento da predominância que reinou nas fases precedentes.

Ler na rede

Ler na varanda, deitado na rede,  
Um livro instigante,  
Ah, isso é bom, muito bom!

Luz da tarde que cada palavra ilumina  
E o beija-flor beijando rosas e glicínias,  
Ah, isso é bom, muito bom!

E aquela sede imensa de saber  
O que vai acontecer à heroína,  
Ah, isso é bom!

A brisa que sopra as nuvens lá em cima  
As pálpebras pesadas que se fecham em cortina,  
Ah, isso é bom!

E ali ficar, inerte, pensando em você,  
E com o livro sobre o peito, adormecer,  
Ah, isso é bom demais!  
(*Poesia de bicicleta*)

A rotina doméstica da criança está representada no ato de ler, uma atitude cotidiana que com frequência faz parte do dia-a-dia dos pequenos. “Ler na rede” apresenta um eu-lírico que fala sobre uma situação de leitura que aprecia. Apresenta-se uma série de argumentos que o eu-lírico utiliza para defender o hábito que tanto gosta e, assim, constroem-se imagens que remetem a cenários de tranquilidade e serenidade, utilizando-se elementos da natureza. A relação que o poema propõe com a leitura, nesse contexto, é calcada em imagens que erigem um ambiente de paz, guiado pela quietude da entrega. Ao mesmo tempo, a valorização

do momento e do cenário em que a leitura ocorre parece ser maior do que o ato de ler em si. Isso porque, na presença de quatro estrofes falando dos desdobramentos e da atmosfera dos atos da leitura, apenas o terceiro trecho dedica-se a, de fato, falar sobre os conteúdos que os livros possam ter (“O que vai acontecer à heroína”).

O poema delinea-se a partir das impressões do eu-lírico, e se baseia principalmente nas características dos cenários que o cercam. As informações que os versos revelam projetam uma série de imagens que presentificam o local em questão: rede, varanda, rede, flores, brisa, nuvens. Ao mesmo tempo, as ações do eu-lírico envolvem mais do que a leitura: ele observa ao seu redor, e é tomado pela tranquilidade do ambiente; ele se inebria e adormece; ele pensa em outra pessoa, um “você” mencionado no discurso. As ações que o poema apresenta, assim, demonstram um eu-lírico que aprecia o ritual que compõe seu ato de ler, tanto quanto a própria leitura. As ações e as características que compõem esse hábito, por sua vez, constituem-se em elementos peculiares, que edificam um panorama interessante e rico, repleto de elementos que podem remeter a diversos sentidos.

A descrição do ambiente é caracterizada por vários elementos da natureza, que parecem dialogar entre si: a luz que ilumina as palavras, o beija-flor que beija as flores, a brisa que sopra as nuvens. Além disso, os olhos que se comparam a cortinas que se fecham também parecem ganhar vida própria, sugerindo um efeito lúdico de irreverência e espiritualidade. A percepção do eu-lírico tem sugere uma interação e um animismo que situam a cena em um nível além da realidade, quase que se lançando na fantasia. A descrição que se faz da paisagem parece ser uma leitura do cenário que o cerca: ele enriquece o ambiente com sua descrição, ao mesmo tempo em que a paisagem enriquece sua leitura com beleza e tranquilidade. Livro e natureza, enfim, tornam-se um, imbricados que estão no ato de ler; assim, o eu-lírico também faz parte da história e do panorama, ao fechar suas pálpebras em cortina, como que em prelúdio do fim do espetáculo que o cenário e o livro proporcionam. Há ainda, outro elemento, que não havia aparecido até então, e que passa a fazer parte de todo o ritual descrito: não é somente ao hábito de ler que o eu-lírico se dedica quando se encontra envolvido naquele ambiente que tanto aprecia; em momentos, o livro tomba sobre o peito e seu pensamento vai em direção de outra pessoa, o mencionado “você”.

A combinação de elementos que caracterizam a prática de ler envolvem não somente o livro e seu conteúdo, mas também a bela paisagem que se cerca e a

possibilidade de dedicar o pensamento a alguém. Essa convergência de cenários e sentimentos compõe a leitura e lhe atribui muito mais significados do que o livro em si. A abordagem lúdica repousa nas percepções animistas do eu-lírico, que delineiam o ambiente com contornos fluidos e subjetivos, dando vida aos elementos que o cercam ao incorporá-los em sua leitura. O desfecho inesperado, que revela que as intenções do eu-lírico extravasam a obra que lê, em privilégio da dedicação do pensamento a uma pessoa, colocam o poema inclinado ao irreverente: depois de toda a descrição do cenário e da preparação para a leitura, o livro encontra-se abandonado, pois o pensamento fixa-se em alguém. Ler na rede, então, passa ao segundo plano, pois a mente viaja em outras direções até adormecer. O poema, nesse viés, amplia os sentidos que uma ação cotidiana pode ter, atentando para os pequenos detalhes que podem enriquecê-la e torná-la mais significativa.

O texto a seguir envolve-se com questões da rotina da criança, chamando a atenção para uma brincadeira comum nessa fase:

Quem somos

Na mão aberta,  
Vejo o vizinho,  
Junto do nosso pai,  
Assando bolo,  
E seu amigo,  
Catando piolho.  
(*Minha sombra*)

Nesse poema, observa-se a referência a uma atividade comum na infância: nomear cada dedo, atribuindo-lhes características, em um processo lúdico em que a criança se regozija com a consciência do próprio corpo. Na dinâmica tradicional, os dedos são nomeados como “mindinho” (dedo mínimo), “seu vizinho” (anelar), “pai de todos” (do meio), “fura-bolos” (indicador) e “cata-piolhos” (polegar) (MELO, 1985). Os versos de Capparelli recriam essa brincadeira, reinventando o jeito dos dedos se relacionarem, através de uma possível ligação entre suas ações. O “vizinho”, assim, está “assando bolo”, “junto do nosso pai”; essas três ações, que originalmente remetem a três dedos diferentes, passam a tratar apenas de um. Um segundo dedo é designado como “seu amigo”, que está “catando piolho”, mais uma vez, relacionando as ações do brinco a um dos dedos.

A reconstrução de um jogo tradicional da infância atribui ao poema referências que o ligam aos brincos infantis, além de remetê-lo às manifestações da cultura oral. A estratégia de reorganizar as personalidades que originalmente se conferem a cada dedo, subvertendo-as, ao mesmo tempo em que as mantendo ligadas às referências tradicionais, reforça ainda mais sua abordagem lúdica. A relação com a brincadeira, nesse sentido, constrói-se em dois vieses: no aproveitamento e na sua subversão.

Além da alusão a uma dinâmica da cultura oral tradicional, o texto destaca elementos da rotina doméstica, que se relacionam com o repertório infantil. As imagens projetadas remetem a situações cotidianas, falando de elementos encontrados no ambiente do lar, nas práticas do dia-a-dia e nas relações familiares, em menções como “vizinho”, “pai”, “amigo”, “bolo”, e “piolho”. As imagens sugeridas por esses elementos elaboram a visão da mão como uma grande família, na qual os dedos têm seu papel, assim como cada membro no clã familiar, e os personagens ganham relações entre si, o que não aparecia no alvitre original. A proposta assume sentidos dos versos tradicionais, ampliando-os e extrapolando seus significados, impulsionada pelo fato de serem familiares aos pequenos.

A abordagem lúdica é construída na organização das referências, na sua recriação e no tratamento dos elementos domésticos que, juntos, sugerem imagens que mesclam o que é conhecido com aspectos inusitados e jocosos. A condição em que os personagens são conectados colabora para o espírito lúdico que ronda o poema, e a relação entre os personagens são improváveis: o vizinho está com o pai assando o bolo; o amigo está junto com eles, catando piolhos. Essa combinação de ações inesperada causa um efeito cômico, na medida em que aproxima situações comuns do cotidiano em viés imprevisto, e, juntamente com os demais elementos lúdicos do poema, tais como a referência à cultura oral, o cuidado com o aspecto fônico, a subversão com situações domésticas que fazem parte do repertório da criança, transformam o poema em uma brincadeira.

As referências ao folclore, que, na década de oitenta aparecem com frequência, principalmente nas técnicas reiteradas pelos textos e que, nos anos noventa, são aludidas no tratamento maniqueísta e mítico que recebe as ações de uma das obras, são encontradas nos poemas dessa fase de maneira muito peculiar. Embora seja possível observar alguns elementos que remetam a características da cultura oral nas questões formais de alguns textos ou, ainda, em expressões ou

termos utilizados em outros (como no poema “Quem somos”), uma das alusões mais marcantes aparece no livro *Poesia de bicicleta*. Nessa obra, que é dividida em capítulos organizados por assuntos ou referências, encontra-se uma seção destinada apenas à cultura oral, em que o autor reescreve textos populares de vários países, adequando-os à língua e ao contexto nacional. O capítulo “Poemas populares que recriei” situa-se em um limiar entre manifestação oral e autoria, uma vez que compõe-se com elementos dessas duas modalidades.

Os poemas que pertencem a essa seção têm origem em produções orais de diversos países, e foram reescritos pelo autor com as devidas adaptações para que se adequassem ao leitor infantil brasileiro. Desse modo, as questões originais relacionadas à forma e à sonoridade, sempre marcantes nos versos folclóricos tradicionais, acabam se perdendo, dando lugar à tradução e à versão produzida pelo autor. A particularidade que os versos originais possuem, então, é observada apenas na tradução, o que é reforçado pela instabilidade dos aspectos formais que os textos apresentam, contrapondo-se à regularidade que as manifestações orais costumam ter (MELO, 1985). As noções relacionadas ao conteúdo também parecem ter sofrido adaptações, o que é possível observar na presença de elementos típicos do Brasil nas manifestações folclóricas estrangeiras presentes no livro, tais como “Sambando na Portela” (em “Carnaval”), ou dos pratos típicos nacionais “dúzia de empadinhas”, “tutu, bife, salsichão / geleia de mocotó” (em “Era uma vez uma velhinha”). Essas adaptações, por sua vez, substituem conteúdos que, a princípio, possivelmente não fariam sentido aos meninos e meninas brasileiros, reforçando a intenção do texto de ligar-se com o público leitor.

Verissimo de Melo (1985) afirma que, com frequência, manifestações folclóricas de diferentes países tem uma origem comum, seja nos temas, nas formas ou no tipo de abordagem. Isso faz com que compartilhem certos aspectos, embora se adaptem e se alterem de acordo com a realidade e a língua que assumem. Pode-se inferir que o aproveitamento do folclore estrangeiro feito por Capparelli, através de versões e traduções, represente uma tentativa de reproduzir o caminho que muitas dessas produções orais fazem, expandindo-se pelas geografias e sendo acolhidas por diferentes nações e gerações. Esses poemas são versados em português, adaptando-se, pois, à realidade do Brasil; ainda assim, mantêm sua raiz na cultura popular, demonstrando tendências que ainda os ligam às brincadeiras orais que os originaram.

O poema a seguir é um exemplo de adaptação de uma produção da cultura oral francesa:

Meu peixinho vermelho

Meu peixinho vermelho

Ploc!

Ele acaba de engolir uma bolha de ar

Puf!

Ele acaba de dar um mergulho

Paf!

Ele bate o nariz contra um rochedo

Cuic!

Não está mais aqui, sumiu!

Folclore francês

*(Poesia de bicicleta)*

“Meu peixinho vermelho” apresenta uma série de ações realizadas pelo animal do título, intercaladas pelas onomatopeias que as representam sonoramente. A cada ação, um som é oferecido, dinamizando a leitura, ao mesmo tempo em que mimetizando a situação descrita pelo eu-lírico. As imagens construídas pelos versos se sucedem em um ritmo acelerado; isso é reforçado pela expressão “ele acaba de”, que sugere uma situação recente, e pela breve representação sonora, que colabora para a rapidez na passagem entre um verso e outro. A sucessão de atividades, delineadas pelos verbos de ação “engolir”, “dar”, “bater” dá tal velocidade ao poema, que, no verso final, o verbo “sumir” anuncia um fim abrupto, tanto para o peixe quanto para o texto.

A situação que se descreve, colocando-se o peixinho em circunstâncias improváveis, atribuindo-lhe sons inesperados, e anunciando seu triste final repentinamente é embalada por um ritmo acelerado, que se aproxima das manifestações orais populares e resgata a raiz oral do texto. A abordagem lúdica aparece na sequência de eventos inesperados e trágicos, interpolados por sons divertidos e engraçados, situando o poema em um nível de ironia que o aproxima da brincadeira.

O poema “Meu peixinho vermelho” apega-se ao aspecto sonoro, na medida em que as onomatopeias embalam os versos com velocidade, e se constrói pelo estranhamento e ilogismo que imperam no encadeamento de ações. Essa

combinação promove uma coerência que serve ao texto com teor espirituoso, e que apela ao improvável para se erguer. Assim, por um lado, as ações se correlacionam curiosamente; por outro, são embaladas por sons engraçados e inesperados. A conjugação de sentidos inusitados e sons divertidos, nessa perspectiva, conforma-se como uma referência à cultura oral, em cujas manifestações reina a lógica lúdica, que serve ao chiste antes de servir à coerência e à objetividade da realidade.

O próximo exemplo, também reescrito pelo autor, tem como base o folclore espanhol:

#### As cores

Vermelha é a maçã  
Do lado que bate o sol,  
Do lado que o sol não bate,  
Branca é a sua cor.

A pimenta tem de ser verde,  
O tomate, avermelhado.  
A berinjela, bem morena,  
De olhinhos revirados.

Folclore espanhol  
(*Poesia de bicicleta*)

As duas quadras falam de uma maneira divertida de vegetais que fazem parte da alimentação cotidiana, chamando a atenção para aspectos interessantes de cada um. Na primeira estrofe, apresenta-se uma brincadeira com a cor da maçã, que difere no seu exterior, que é vermelho, do interior, que é branco. O jogo de sentidos fica a cargo da expressão “lado que bate o sol”, que infere que a fruta teria mais de um lado e, por isso, possuiria mais de uma cor; os versos finais revelam que se trata de uma brincadeira, pois esclarecem que a outra cor encontra-se no lado de dentro. O segundo trecho fala sobre três vegetais, iniciando com a atenção para a cor da pimenta, que é verde. O segundo verso atenta para a cor do tomate, também seguindo uma lógica já conhecida e atentando para o tom avermelhado. A partir do terceiro verso, o poema retoma a pilhéria da estrofe anterior, e descreve uma berinjela com características humanas: “bem morena / de olhinhos revirados”.

As duas estrofes exibem descrições bem humoradas de alimentos usuais, atribuindo-lhes características inusitadas relacionadas a suas tonalidades. O título do texto, por sua vez, antecipa o assunto “cores” e colabora para o conteúdo que se



apresenta. O tratamento dado a essa questão, ao diferir de como se costuma habitualmente descrever os alimentos, aponta para uma perspectiva nova, calcada no caminho do humor e da brincadeira. Ao atentar para as cores dos vegetais, o poema se edifica baseado justamente em um dos aspectos mais evidentes de sua aparência. Nesse sentido, ele lida com características já conhecidas, que lhe são com frequência atribuídas; em contrapartida, apresenta-as como novidade, na medida em que as trata com espírito jocoso, transformando elementos cotidianos em uma possibilidade de divertimento.

A relação com o folclore, origem do poema em questão, parece repousar no apelo à sonoridade e na abordagem lúdica de temas usuais, que pertencem ao dia-a-dia. O tratamento dado aos assuntos levantados no texto ilumina facetas inesperadas, com um tom irreverente, construindo um jogo de imagens que aponta para um efeito de humor, e se descola da visão usual dos alimentos, com um fim exclusivo de divertir.

A presença de elementos folclóricos nas obras da década de 2000, especialmente, na publicação que mais se dedica a elas, *Poesia de bicicleta*, encontra-se no aproveitamento de referências, conteúdos e estruturas de produções estrangeiras e, em alguns casos, passa por adaptações para ser mais bem acolhida pelo leitor brasileiro. Isso faz com que as produções dessa obra, apesar de terem como base a cultura oral, também possuam aspectos autorais, representados pelas características que o poeta ajustou pensando no leitor. Os textos trazem uma combinação de elementos que demonstra, por um lado, uma preocupação e um reconhecimento em relação à tradição oral, admitindo seu valor e aproveitando suas composições originais; por outro lado, há a necessidade de aproximar o texto do leitor, o que incide na adaptação de certos aspectos.

Atenta-se para o fato de todos os textos, ao final, trazerem a menção ao país cujo texto aproveitaram; isso faz com que as referências do poema se ampliem e, assim, possibilitem uma gama de sentidos maior. Essa menção também pode inferir certa independência do leitor, que, em posse de noções sobre a origem do texto, pode por conta própria tentar encontrar sua fonte. A introdução de referências a conteúdos estrangeiros ou que usualmente não fazem parte do repertório infantil aparece com frequência nos poemas de Capparelli da década de 2000, e sugerem um tipo de leitor que tem poder sobre seu acesso à informação e, assim, é capaz de

digerir dados que não fazem parte diretamente de seus conhecimentos, mas que podem ser pesquisados e, assim, acessados.

Essa introdução de dados e noções que não fazem parte do repertório infantil, mas que permanecem em um nível de cultura geral que pode ser acessado através da pesquisa aparece não somente nos textos que reconstróem o folclore estrangeiro, mas também em vários outros poemas da década de 2000. A presença de referências exóticas e desconhecidas nos versos dessa época é uma característica marcante, principalmente no livro *Poesia de bicicleta*; os textos que seguem tal tendência constituem-se aludindo elementos curiosos, vindos de diferentes países e relacionados a ideias que não fazem parte da rotina doméstica dos pequenos.

Essa característica já havia aparecido nos poemas das épocas anteriores, principalmente na introdução de elementos de vocabulário novo ou nomes de animais com sonoridades inusitadas, combinados com informações do repertório infantil, a fim de uma interação que provocasse estranhamento e humor. A abordagem que se observa na década em questão, por sua vez, e que é encontrada na obra *Poesia de bicicleta*, parece seguir em caminho diferente, apropriando-se de assuntos e referências vindo de geografias distantes e com origens peculiares, colocando-se como um estímulo à curiosidade e à busca de dados, em sintonia com o período de grande fluxo de informações em mídias diversas. A utilização de dados inusitados, que normalmente não povoam os conhecimentos infantis, aparece no texto “A bicicleta de Irina Dunn”, já citado anteriormente (página 236).

O poema em questão faz uso de uma referência incomum para a faixa etária infantil: uma famosa frase de uma feminista australiana. Na citação, Irina afirma que “Uma mulher precisa de um homem tanto quanto um peixe de uma bicicleta”, trazendo à tona questões femininas que envolvem a sociedade patriarcal e a tradição do casamento como uma obrigação ou necessidade da mulher. Essa menção remete-se a uma série de discussões que se manifestam em debates feministas em diversos países, e que já fazem parte da cultura ocidental.

À primeira vista, essa citação não parece fazer parte das referências que possam vir ao encontro dos interesses infantis, ainda mais se tratando de uma teórica cujos debates se iniciam em seu país de origem, a Austrália, e seguem um caminho que beira o extremismo. O poema, no entanto, utiliza a famigerada passagem, aproveitando os elementos que a compõe através de sua subversão, em

uma proposta muito diferente daquela pensada pela autora. Assim, compõe-se a imagem de um peixe em uma bicicleta, aludindo-se a uma imagem inesperada e divertida, e se construindo um universo marinho que abriga o ciclismo do peixe para justificar seu estranho hábito: “mar de espuma / (...) pedais de bruma / rodas luzindo ao sol”.

A imagem do peixe em uma bicicleta causa um efeito de surpresa e estranhamento por alinhar elementos que pertencem a universos tão diferentes: por um lado, um peixe, um animal marinho e que não possui pernas; por outro, um objeto de uso terrestre, exclusivamente humano e cuja propulsão é gerada pelos movimentos dos membros inferiores. Os elementos que o poema utiliza a partir da citação de Dunn, ao contrário da proposta da estudiosa, não têm por objetivo discutir questões relacionadas à posição da mulher na sociedade. O argumento do texto, diferente disso, é aproveitar a inteligente imagem sugerida pela autora na abordagem lúdica que pode inferir. Ao aproximar elementos tão distantes, Dunn indica um tom irreverente e jocoso que, consagrado pelo texto, distancia-se do viés combativo original.

Por um lado, o proveito da imagem lúdica do peixe na bicicleta embala os versos em nuances cômicas e humorísticas; por outro, faz-se questão de trazer à baila a referência inicial à Dunn. Nesse sentido, é possível destacar algumas menções que o texto apresenta e que recuperam a autora da frase: o título do texto, em que ligam-se a “bicicleta” ao nome de Iria Dunn, já aludindo a uma aproximação entre ambos; ao final dos versos, em que o autor oferece uma nota em que explica quem foi Dunn e algumas razões que a motivaram a expor tal pensamento; no corpo do poema, na terceira estrofe, duas vezes o nome de Irina Dunn é mencionado e ligado diretamente à sua famosa passagem. Essas referências são, ainda, emolduradas por um comentário do eu-lírico que, embora em tom causal, problematiza a questão: “Mas não sei se estava certa”.

A proposta, mais do que sugerir um conjunto de imagens criativo e rico em elementos de efeito cômico e divertido, é oferecer ao leitor noções que fujam de seu repertório usual, instigando-o a curiosidade e o interesse. Nesse viés, o poema não se limita a um arranjo de imagens que galga a brincadeira, mas também se delinea de maneira a expor conteúdos interessantes, cujas referências remetem a dados diversos da cultura geral, e que podem interagir com a gama de conhecimentos mirins. A relação com o acesso à informação que a infância dessa década possui

parece ser um aspecto importante na construção das orientações utilizadas no poema. As novas questões que cercam a infância do século XXI permitem que à faixa etária seja concedida uma série de ferramentas que estimulam a interação com conteúdos diversos (Buckingham, 2007); a presença de relações dentro do poema que fogem dos limites do universo infantil doméstico parece vir ao encontro dessa possibilidade de uma ampla exploração de conteúdos.

O texto a seguir apresenta referências à cultura chinesa, na figura do imperador Qian Long:

A vaca de bronze de Imperador Qianlong

Só você, de bronze,  
 Vigia as intenções da água,  
 Só você, de água,  
 Rejeita a incursão das cheias,  
 Só você, de cheias,  
 Agasalha o turbilhão do tempo.  
 Só você, de tempo,  
 Recria a confusão dos sonhos,  
 Só você, de sonho,  
 Tão plácida e tão serena,  
 Tão ao alcance  
 Da minha mão.  
*(Poesia de bicicleta)*

Esse poema exhibe elementos em seu título que remetem a conhecimentos muito específicos da história da China, e podem se mostrar desconhecidos ao leitor. Uma pesquisa em sites de busca resulta em breves informações sobre Qian Long, um imperador chinês do século XVIII; a referência à vaca de bronze, por sua vez, se mostra tão particular, que não são encontrados dados a respeito nessas fontes. Revelações sobre a relação entre esses dois elementos (a vaca e o imperador) aparecem, finalmente, no site do autor “Diários de Pequim”. Na página, Capparelli esclarece que, em 1755, Qian Long ficou conhecido na China por colocar uma vaca de bronze em um dos diques próximos de seu Palácio de Verão, a fim de conter as cheias.

O poema constrói-se a partir de dados que remetem a uma cultura estrangeira que usualmente se mostra pouco conhecida no Brasil. Baseado no fato descrito no site do autor, o texto edifica uma série de imagens que remetem à água, à fluidez, ao sonho e outros sentimentos que recuperam a ideia de mar

(movimentação, agitação, oscilação: erigidas nas expressões “cheias”, “turbilhão”, “confusão”, etc). A relação entre as imagens de água e mar, arquitetadas nos versos, com o título do poema, que alude à vaca de bronze, parece situar-se em um nível metafórico, que beira o lirismo e a reflexão. Isso porque, considerando-se que se trata de uma série de referências pouco divulgadas, é muito provável que o poema seja lido por um leitor sem posse dos subsídios que serviram de origem.

Aproveitam-se subsídios que remontam um fato histórico chinês para se edificar um texto que utiliza a repetição (na iteração de “Só você, de”) e a retomada de imagens de água e mar a cada verso. As imagens do poema, que fala diretamente a uma segunda pessoa, representada pelo pronome de tratamento “você”, constroem sentidos que mimetizam o movimento da água, principalmente na sua movimentação e circularidade. A repetição das expressões reforça essa ideia circular, que remete ao movimento permanente das ondas; em oposição, substantivos como “tempo”, “sonhos” e os adjetivos “plácida”, “serena” implicam sentidos de leveza e suavidade.

A figura da vaca coloca-se como um aporte de tranquilidade e retenção em relação à revelia do mar, a quem deve reter. As imagens, assim, se mesclam entre tranquilidade e agitação; por um lado: “cheias”, “turbilhão”, “confusão”; por outro: “sonho”, “plácida”, “serena”. O “você”, projetado pelo poema, então, vem como um apaziguador para a movimentação frenética da água, um ponto de serenidade em relação à oscilação da cheia. Nesse sentido, pode-se identificar uma ligação entre o poema e a vaca do título; essa relação é ainda mais estreita se a informação fornecida pelo autor em seu site for conhecida.

A gama de referências de “A vaca de bronze do imperador Qianlong” é complexa e revela aspectos que não são evidentes na leitura do texto. Ainda assim, o poema sustenta-se através de uma série de imagens que vão se construindo e remetem a sentimentos de agitação e tranquilidade, movimentação e calma. O recurso que remete a uma segunda pessoa do discurso também parece aumentar a possibilidade de sentidos do poema, uma vez que oferece uma referência a uma voz não distinta, revelada apenas pelos aspectos oníricos com que o eu-lírico a descreve. A abordagem metafórica e o tom lírico guiam o poema, e, então, são capazes de possibilitar imagens que se estendem em significações, a despeito do conhecimento do fato que desencadeou os versos.

Os elementos apresentados nesse poema, similarmente ao que ocorre com uma série de textos da década de 2000, especialmente aqueles da obra *Poesia de bicicleta*, revelam referências que habitualmente não são presentes no repertório infantil. Trata-se de questões que se vinculam a um conjunto de subsídios que não são acessados diretamente na rotina doméstica e escolar que faz parte do mundo infantil. Esses dados são evidenciados, uma vez que a possibilidade de pesquisa existe, e o acesso a informações diversas pode ser realizado. A representação do leitor nesses poemas, portanto, vem ao encontro de um universo em que o acesso ao conhecimento é facilitado. O poema a seguir segue tal tendência, apresentando subsídios que vão além do universo infantil.

As focas da ilha de Sakalina

Na ilha de Sakalina  
 Todas as focas, todas as focas  
 Passam o dia de barriga pra cima,  
 Na ilha de Sakalina.

E se estão com sede  
 Todas as focas, todas as focas  
 Bebem suco de tangerina,  
 Na ilha de Sakalina.

E se sentem fome  
 Todas as focas, todas as focas  
 Vão à peixaria da esquina,  
 Na ilha de Sakalina.

E sobre as rochas  
 Todas as focas, todas as focas  
 Dormem de barriga pra cima,  
 Na grande ilha de Sakalina.  
 (*Poesia de bicicleta*)

Em “As focas da ilha Sakalina”, é possível encontrar uma série de imagens que constroem o singular ambiente desses animais, atentando para as particularidades que o compõem. A referência à Ilha Sakalina e a repetição do nome do lugar ao longo dos versos demonstram interesse em conectá-los a características que fogem do habitual, pois evidenciam os estranhos costumes das focas: passar o dia e dormir de barriga para cima, beber suco de tangerina, ir à peixaria. A recorrência da referência à ilha, então, constrói um cenário com predicados

especiais, um ambiente em que os mamíferos vivem de uma maneira muito diferente do que viveriam normalmente.

A Ilha Sakalina é uma localidade a oeste da Rússia, próxima à fronteira com o Japão, na Ásia. Assim como muitos países desse continente, não se trata de uma geografia conhecida no hemisfério Ocidental, tampouco deve fazer parte do repertório usual da faixa etária infantil, ou mesmo, juvenil. A alusão à ilha parece aproveitar-se justamente do desconhecimento que se tem acerca do lugar; isso porque a localização distante e a pouca noção sobre ele dão espaço a uma descrição que pode flertar com a imaginação, empregando elementos divertidos e criativos para construir o cenário das focas. Se, por um lado, o poema remete a uma geografia distante e pouco em voga, por outro, aproxima-a ao descrevê-la com afetividade e humor, tornando-a familiar a partir de suas peculiaridades.

Assim como os versos analisado previamente em “A bicicleta de Irina Dunn” (página 236), “As focas da ilha Sakalina” também é seguido de uma pequena explicação do autor, que fornece dados sobre a localização do lugar. Nesse sentido, o texto demonstra que tem conhecimento da particular localidade que descreve, e sabe que ela pode não fazer parte do repertório direto de seu leitor. Os dados acrescentados ao final do poema, nessa perspectiva, localizam a ilha geograficamente, provendo dados reais sobre ela; similarmente, as informações verdadeiras que fecham o texto, ao se relacionarem com as características bem humoradas e inusitadas que descrevem as focas nas estrofes anteriores, delineiam um tom espirituoso. Quando fornece dados autênticos para suportar os predicados divertidos, que remetem a situações improváveis e lúdicas, o poema institui a ambiguidade que costuma guiar a brincadeira, em um diálogo simultaneamente com a verossimilhança e a realidade, com a imaginação e a invenção.

O texto revela o desconhecido ludicamente, em que a brincadeira impera, atentando para uma dinâmica interessante entre o saber mirim (representado por elementos presentes no vocabulário e no conhecimento infantil, tais como “foca”, “dormir”, “suco”, etc), combinações imagéticas divertidas (focas dormindo, tomando suco, sentindo fome – ou seja, realizando ações que se aproximam das atitudes humanas ou infantis) e informações desconhecidas (a descrição de um lugar pouco famoso no Brasil). Apoiado em um jogo de referências que dialoga com o real e com o criativo, o poema traz uma questão geográfica que expande o repertório

infantil, na medida em que oferece à criança noções que usualmente não lhe são apresentadas<sup>8</sup>.

Citado anteriormente (página 240), “O roque do laque” também segue essas tendências. O poema é composto por uma série de referências pouco comuns, e que se destacam pela sonoridade interessante que edificam. Nesse caso, o texto é construído atentando para uma combinação de palavras que se organizam de modo similar a um trava-línguas, dando destaque evidente ao aspecto fônico. Ainda assim, alguns elementos utilizados nos versos podem ser considerados pouco habituais no universo infantil, tais como iaque (uma espécie de bovino selvagem asiático) e Tibete (região no centro-sul da Ásia). Essas informações são aproveitadas pela sua sonoridade e pouca importância é dada às referências geográficas que podem inferir. Esse poema, portanto, aproxima-se de “As focas da ilha Sakalina”. Em ambos, o aproveitamento da geografia estrangeira serve como base para uma construção em que a brincadeira e o tom irreverente e criativo imperam, e o desconhecimento sobre as questões acaba por ficar em segundo plano em relação à proposta lúdica que oferecem.

Os poemas da década de 2000 apresentam muitas características, tratando de conteúdos e temas variados, em sua grande maioria, guiados pelo tema lúdico. A brincadeira, nesse sentido, guia a abordagem com frequência, e se apresenta no tratamento dos mais diversos assuntos. Diferentemente dos poemas das fases anteriores, não é possível observar predominância de conteúdos uns em relação aos outros: as obras de 2000 mostram-se abertas para tratar de muitos tópicos, perpassando argumentos já tratados, como animais, natureza e rotinas da criança e trazendo novas questões à baila, tal como a referência a culturas e geografias distantes; além disso, é interessante lembrar a abordagem que recebeu a tradição oral, principalmente na obra *Poesia de bicicleta*. Nesse livro, a reinvenção de manifestações populares estrangeiras adaptadas à cultura brasileira propõe uma ligação entre os folclores de diferentes nações, através da abordagem lúdica e divertida, típica desse gênero.

---

<sup>8</sup> Em seu site “Diários de Pequim”, Capparelli apresenta esse poema em 2005. Além do texto, o poeta faz questão de publicar também um mapa da Rússia, em que esclarece onde fica a região de que fala. Também nesse post, explica que compôs esse texto com base em uma produção folclórica russa, popular no país. Essa informação, por sua vez, não aparece no livro *Poesia de bicicleta*.



Em relação à variedade dos conteúdos e assuntos tratados, é possível observar uma maior diversificação dos poemas desse período comparando-se com os anos anteriores. Esse fato parece provar a ampliação do alcance temático das obras de Capparelli na década em questão: enquanto as obras anteriores se envolvem com assuntos muito recorrentes, como os já mencionados animais, natureza e rotinas da criança, os textos de 2000 extrapolam-nas e abrangem elementos e matérias que se abrem em referências, e exploram o distante e o desconhecido. Uma mudança evidente parece ter sido em relação ao aproveitamento do repertório infantil, pois os temas não se limitam mais àquilo que a criança conhece: os poemas estimulam a busca por novos tópicos, apresentando mundos pouco ligados às rotinas domésticas da infância, e que expandem as possibilidades do repertório mirim. Essa tendência à ampliação de tópicos parece apontar para a certeza da curiosidade e da possibilidade de pesquisa do pequeno leitor do século XXI; não intimidado pelas propostas de novas informações, ele lança-se em busca de novos conteúdos que venham ao encontro de suas necessidades de conhecimento.

A abordagem lúdica, que guia a década de 2000 a 2010, aparece no tratamento de vários assuntos e tópicos presentes nos poemas. A grande maioria desses conteúdos é suportada pelo viés da brincadeira, e adquire nuances divertidas, que atenta para o jogo, a pilhéria, a graça. O viés lúdico é a base para o tratamento dos mais diferentes argumentos, desde aqueles mais simples e ingênuos e que se relacionam com jogos folclóricos ou manifestações espontâneas da criança, até matérias que revelam referências complexas, e fazem uso de um grande repertório de informações. A recorrência dessa abordagem, que aparece em todas as obras, dirigindo imagens, formas e usos da linguagem, erigindo elementos e referências conhecidos e desconhecidos no caminho divertido e irreverente da brincadeira, é a característica mais marcante dos textos desse período.

No período que abrange 2000 a 2010, os textos de Capparelli demonstram contornos específicos para delinear o leitor dentro de sua poesia, em uma tentativa de diferenciação das décadas anteriores. Na abordagem lúdica que conduz os poemas, observa-se uma série de recursos imagéticos, formais, linguísticos e temáticos que são combinados para propor a identificação da faixa etária infantil. O emprego de elementos que agradam à criança, relacionando-se com sua visão e

seu entendimento do mundo, mostra-se frequente, em um trabalho de representação dos interesses infantis, a partir dos quais a voz e as ideias mirins são evidenciadas.

A construção dos poemas da década de 2000 parece também dialogar com aspectos encontrados nos períodos anteriores. Os poemas dessa fase, compondo-se em um viés lúdico, demonstram um envolvimento com as vicissitudes da infância, relacionando-se com as duas décadas e integrando-as. Se por um lado, apresentam-se conteúdos recorrentes, como animais representando a infância, suas rotinas e brincadeiras, também aparecem vários poemas que, através de personagens infantis, mostram a criança como representação de sua própria faixa etária. Simultaneamente, são encontrados poemas em que a própria criança constrói o texto, falando de suas experiências, desejos e ideias mais diretamente, sem intermediários. Essa tendência fica mais evidente no livro *Poesia de bicicleta* que, como já comentado, é dividido em capítulos que possuem títulos como “Os bichos que gosto”, “Por que gosto de ler”, etc., constituindo-se como uma espécie de diário, em que o eu-lírico fala sobre suas individualidades, e destaca referências que o agradam.

A grande oferta de temas e assuntos tratados nos poemas aponta para uma maior atenção aos interesses dos pequenos: não mais seus gostos são limitados a temas relacionadas à rotina doméstica e ao folclore, como nas obras iniciais, tampouco aspectos de sua interioridade prevalecem, como na segunda fase. Uma gama variada de tópicos mina as ideias da faixa etária, e é referida das mais diversas maneiras, em uma tentativa de se abranger seu crescente repertório e de representá-la em suas diferentes características. A multiplicidade de informações combina-se com os diversos fazeres poéticos; essa tendência é ressaltada pelas características estéticas, que apontam para uma informalidade que guia a poesia em caminho livre e criativo. A voz da criança, construída por personagens infantis, conduzida pelos muitos assuntos que interessam os pequenos e suportada por uma abordagem lúdica e irreverente, estabelece estratégia para falar com a criança que tenta lidar com seu universo nas muitas facetas que ele apresenta.

### 4.3 A poesia passada a limpo

A análise da poesia de Capparelli nas três décadas em que é produzida aponta para uma trajetória singular, em que cada período contribui distintamente para o caminho poético do autor em direção à infância. As características que delineiam cada fase assinalam práticas de criação poética que invocam diversos recursos; através de abordagens que se alternam e se recorrem, compõem-se poemas únicos, guiados pelo apelo ao pequeno leitor.

O que se observa é o envolvimento da obra do poeta com vários processos para atender o leitor infantil; trata-se de textos que adquirem contornos para dialogar com uma criança que se apresenta com características cada vez mais fluidas. Na medida em que a infância se constitui como fase plural, envolvendo-se com o mundo em movimentos de aproximação e distanciamento, caracterizando-se pela instabilidade, a poesia de Capparelli segue um caminho de originalidade e irregularidade cada vez mais evidentes, distanciando-se da fixidez com que era conduzida em termos de forma e conteúdos nos anos iniciais. Essas transformações são observadas gradativamente ao longo das fases em que Capparelli publica seus livros.

Nos anos oitenta, encontram-se poemas que se atêm a referências folclóricas, que remetem a formas fixas, representadas principalmente pela quadra e pela métrica regular, e a conteúdos recorrentes, que tratam de animais e ambientes domésticos em uma perspectiva lúdica; demonstra-se, assim, que o mundo infantil é feito de aspectos recorrentes e bem fixados. Há certa homogeneidade nas obras, revelada em aspectos formais, linguísticos e temáticos, e representada pelos recursos que se repetem: assuntos, imagens e formas se apresentam exaustivamente, moldando uma criança cujas características são estáveis, bem delineadas e recorrentes. A abordagem lúdica recorre à brincadeira, e atende aos interesses e necessidades infantis de modo semelhante nos quatro livros; demonstra-se, assim pouca instabilidade em relação a questões etárias, visto que todas as obras parecem acolher uma criança da mesma idade, com exigências e curiosidades similares. Nesse viés, os poemas atestam que os limites da infância

com a qual se comunicam são definidos, representados pela regularidade na construção poética.

A década de noventa apresenta características diferentes, apontando para uma direção que a distingue da fase anterior. Os poemas desse período diferem por demonstrarem maior liberdade, ora aproveitando recursos poéticos clássicos, ora distanciando-se deles, em direção à irregularidade. A poesia apresenta uma abordagem metafórica, e direciona o olhar da criança para o nível simbólico, conduzindo-a por caminhos complexos, que dialogam com sua interioridade.

Nesse sentido, duas obras se assemelham, em uma abordagem metafórica que pretende um leitor mais afeito à modalidade escrita, e cujo pensamento já se conforta na abstração. A terceira obra, porém, remete àquelas da década anterior, e se define por um tratamento lúdico e uma regularidade formal que concordam com a ênfase no significante. Esse livro atende uma criança ainda em fase de experiência linguística, talvez em processo de alfabetização recente; isso é reforçado pelo grande apelo à sonoridade e pelas formas mais estáveis.

Essas características apontam para uma heterogeneidade em relação ao público leitor da poesia de Capparelli nos anos noventa: há textos para a criança mais velha, afeita a imagens abstratas, de cunho metafórico; há textos para um leitor que ainda mantém uma proximidade com a imagem material da palavra, representada pela sua grafia e pela sua sonoridade. Tal fenômeno assinala características singulares em relação à concepção de infância com que se dialoga. Nesse período, já é possível observar que a criança constituída nos poemas é disforme, não apresenta uma faixa etária definida, tampouco se compõe por contornos fixos e estáveis, como na década anterior.

É possível inferir que mudanças em relação à esfera da infância, apontadas pelas diferentes competências que a poesia dessa época exige a seu leitor, surgem. As fronteiras que delimitam a faixa etária começam, assim, a ficar turvas; a fluidez que tais delimitações esboçam se reflete na flexibilidade de formas e conteúdos e na comunicação com o leitor, que ocorre em diferentes apelos.

Os anos 2000 revelam textos mais livres e irregulares, quando comparados às décadas anteriores. Apresentam-se quatro obras diferentes entre si, organizadas

variamente, embora sigam a mesma abordagem lúdica. Todos os recursos linguísticos, formais e temáticos tratados nos períodos anteriores, aparecem nessa fase, somando-se, ainda, a novos tópicos e tendências. Uma grande oferta formal, que se mostrou ligada diretamente às propostas específicas de cada poema, foi observada; os assuntos tratados, embora se relacionem com as décadas anteriores, foram ampliados, estendendo-se a outros tópicos, e ganhando novos tratamentos. Atenta-se para a diversidade de temas e para a introdução de argumentos que extrapolam o repertório infantil usual, apresentando geografias e referências estrangeiras ou que pertencem à cultural geral.

Apesar da abordagem lúdica, também aparecem imagens que remetem a sentimentos e reverberações infantis, seja na figura da criança ou animais, o que relaciona o período com as obras das décadas anteriores, indicando a assimilação de ambas. Há, ainda, uma heterogeneidade nas obras que as coloca em diferentes caminhos umas em relação às outras: as duas primeiras aventam uma série de poemas sobre o cotidiano e sobre imagens divertidas, propondo brincadeiras em tom irreverente e espirituoso, com recorrência de formas regulares e irregulares; a terceira obra é composta por poemas mais longos e complexos, misturando uma abordagem lúdica com aspectos que também retomam sentimentos infantis, através de vozes em primeira pessoa que recorrem a formas livres e instáveis; a obra que fecha a década apresenta um único poema, que revela uma série de personagens animais como representação das rotinas da infância em contornos formais regulares e com um apelo fônico evidente.

As quatro obras apresentam-se de muitas maneiras, propondo ora uma liberdade formal e temática, que desenha uma década singular, ora uma retomada de características já tratadas, em um diálogo com produções mais antigas. Tal heterogeneidade demonstra que a criança leitora a que o texto se destina também ganha traços mais livres e menos fixos, necessitando de recursos cada vez mais diversos para atender suas necessidades e interesses. A proposta de tópicos que ampliam o repertório infantil, com referências que não mais fazem parte da esfera doméstica da criança também vai ao encontro dessa tendência.

Nas últimas décadas, com as rápidas mudanças promovidas pela modernidade (como comentado por vários autores no Capítulo 1), a infância tem se

modificado em velocidade mais acelerada. A criança, que antes adentrava o mundo através do adulto, dependendo dos dados que os pais e a escola lhe forneciam, agora tem autonomia para abastecer seu próprio conhecimento, que é delegado pelo contato com as mídias eletrônicas. O acesso à informação, agora mais livre e estimulado, formula uma criança cujo repertório se amplia cada vez mais, e cujo desconhecimento de referências diversas é menor em relação a outras décadas. A ampliação do alcance do repertório infantil, conseqüentemente, influencia nas referências cada vez mais diversificadas que os poemas oferecem; a liberdade que guiou conteúdos e formas das obras, como resultado, vai ao encontro da liberdade garantida à infância, em sua incursão pelo mundo do conhecimento.

Em relação às obras da década de oitenta, que se limitavam em formas e conteúdos, os textos de noventa apontam uma flexibilização que culmina em 2000; enquanto, nos anos iniciais, os poemas eram conduzido por passagens estáveis, que indicavam regularidade de recursos e abordagens, os períodos mais recentes demonstram um envolvimento com um leitor mais plural, representado por uma constituição multifacetada, pelas diferentes técnicas de se tratar os recursos do poema e pela imprevisibilidade de caminhos a serem seguidos. A poesia não se guia mais por esquemas clássicos ou pela recorrência ao folclore: os textos dialogam com a originalidade, admitem predicados variados e se estabelecem em direção à liberdade e à autonomia.

A flexibilidade com que os poemas são construídos também concorda com a versatilidade de vários aspectos do mundo contemporâneo: a família, a escola, a cultura são exemplos comentados no capítulo 1. A não fixidez dos elementos e sua composição voltada à liberdade, à relativização, à irregularidade aproximam-se da arte poética brasileira adulta, em que os recursos com frequência não obedecem normas clássicas de formação. Essa tendência, de libertar a poesia infantil da forma e da fixidez de conteúdos, aproximando-a da poesia modernista e pós-modernista brasileira (AGUIAR, 1994 / GOLDSTEIN, 2003), parece mais uma vez refletir a turbidez que as fronteiras entre as faixas etárias demonstram na contemporaneidade. A poesia para criança, como mostram as análises, até alguns anos, seguia padrões que a delimitavam como tal, com estabilidade e regularidade características, distanciando-a da liberdade com que a poesia em geral vinha se delineando em todos os aspectos há quase um século. Ao se aproximar de como a

literatura adulta se constitui, e refletir a fluidez das características da infância, a poesia infantil de Capparelli da década de 2000 é representativa do obscurecimento das fronteiras entre faixas etárias.

Assim como o adulto e a criança compartilham uma série de vicissitudes da vida contemporânea, como Buckingham (2007) aponta, em um caminho para a liberdade e para a criatividade que não vê limites, a arte que se lhes destina parece seguir regra semelhante, conformando-se em vieses inesperados, em exigências diversas, e em atitudes que se ampliam em abordagens para falar com seu destinatário. Nesse sentido, a poesia de Capparelli é representativa como texto que visa à comunicação com o leitor mirim, uma vez que é capaz de acompanhar sua trajetória, suas mudanças e transformações, em um caminho que privilegia a criança na medida em que anda de mãos dadas com a infância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ariés, em sua obra *História social da criança e da família* (1981), afirma que uma das grandes mudanças que marcam o advento da sociedade chamada moderna é a valorização da criança e de sua formação. O autor explica que a infância surge no momento em que o adulto passa a valorizá-la como fase específica da vida e à medida que advêm produções culturais, tais como literatura, vestuário e brinquedos, particulares para a faixa etária. A grande virada em como o adulto passa a tratar a infância, portanto, parte de uma maior preocupação em, de certo modo, resguardar a criança, protegendo-a do mundo exterior e criando para ela uma realidade à parte, na qual ela pode desenvolver suas potencialidades.

Pode-se relacionar a conclusão de Ariés à sociedade e à criança contemporâneas, em direção a uma tentativa de entendimento da infância de finais do século XX e início do XXI. A preocupação com a educação e com a formação pedagógica dos pequenos também tem aumentado, o que se reflete no crescente número de produções culturais focadas no aprendizado infantil. No primeiro contexto, a infância acaba por ganhar novas cores, à medida que é afastada do mundo adulto. Nos dias atuais, enraizada em seus próprios valores e realidades, a infância, em seu acesso à realidade, agora também filtrado pelas mídias eletrônicas, adquire novos matizes e características.

As relações entre o adulto e a criança, similarmente, parecem sofrer mudanças, e as diferenças entre faixas etárias se confundem em vários âmbitos da vida moderna. Os aspectos que integram o mundo infantil têm muito em comum com a fase adulta, e as rotinas da criança do século XXI estão cada vez mais peculiares, envolvendo muitos tipos de estilos de vida. A infância, nesse sentido, tem uma complexidade que a faz vária, com contornos difíceis de serem estabelecidos; seu caminho perpassa diversas direções, ora aproximando-a, ora distanciando-a da fase adulta, o que torna ainda mais complicadas as delimitações e descrições sobre essa idade.

A preocupação com a infância estimula o maior cuidado com essa faixa etária, no sentido de resguardá-la de algumas operações adultas, das quais participavam até anos atrás. Essa atitude também vem tornando a infância uma fase de encubação, em que muitas atividades de aprendizagem são estimuladas, além



do acesso ao conhecimento, encorajado. Assim, por um lado, a infância é resguardada através de sua ausência em atividades de trabalho ou situações de risco; por outro, sua participação no mundo do conhecimento e da informação a colocam em contato com saberes antes restritos, em nível de acesso similar ao de outras idades. O movimento de afastamento e aproximação da infância em relação à etapa adulta faz com que as fronteiras entre essas faixas etárias sejam muito tênues. Em face desse turvamento, suas características como fase de aprendizagem e de preparação do futuro e o reconhecimento de suas potencialidades tornam-se elementos muito importantes na delimitação da infância na medida em que são os guias para sua inserção no mundo. Tal fenômeno inegavelmente ganha força nos últimos anos, seguindo as rápidas mudanças na sociedade, na cultura e nos meios de comunicação.

Similarmente, à medida que o conceito de infância e o tratamento que se designa a ela auferem características incontestáveis, na velocidade dos demais representantes da modernidade, as expressões culturais que desejam conversar com os pequenos movem-se, e também se desenham com linhas mais claras e definidas. A partir de predicados mais distintos, a poesia infantil garante sua liberdade para criar e se arriscar. A poesia fica mais ousada e mais livre, liberdade ganha com sua elevação a gênero literário específico. Assim, ela, do movimento inicial de incipiência e inocência, decorrido do surgimento desse tipo de literatura, dá lugar a passos firmes e autossuficientes, à medida que gradativamente conquista seu espaço como tipo de texto importante na cultura infantil, e acompanha as novas conjecturas do mundo moderno. O gênero tem se fortificado em suas próprias qualidades, e se define cada vez mais singular, como se observa na obra de Sérgio Capparelli.

Consolidada, a poesia infantil ganha mais liberdade, mais arrojo, cria mais, inova mais e, por consequência, muda e continua mudando. Em se tratando de Capparelli, que é um autor reconhecidamente criativo e cujas produções são ricas e inovadoras, as transformações ficam mais claras. Isso porque o poeta é sensível ao seu mundo, e capaz de refletir em sua criação poética as mudanças que ocorrem nas últimas três décadas em que sua poesia circulou nas mãos da criança brasileira.

A poesia que Capparelli caminha em direção à liberdade, ampliando métodos de se comunicar com o leitor mirim. Questões de forma e conteúdo cada vez menos

seguem padrões pré-estabelecidos: a poesia do autor tem percorrido um crescente em direção à liberdade, compondo-se de maneira imprevisível e surpreendente, alinhando-se com a complexidade da atualidade. A criança tem um contato progressivo com diferentes elementos, e, cada vez mais, novas estratégias de comunicação envolvem o universo que a cerca. Igualmente, a poesia de Capparelli parece se movimentar em direção à diversidade, utilizando recursos vários e reinventando-se ao mesmo tempo em que se alinha com o mundo que representa.

O caminho que traça a poesia de Capparelli é resultado não somente das novas formatações de infância contemporânea, consequência das mudanças naturais na sociedade, mas também das evoluções da literatura e, por conseguinte do texto poético. A poesia infantil de Capparelli segue esse caminho e, guiada pelo leitor, se reinventa. O ritmo, a linguagem, as formas, os conteúdos da vida atual são complexos e diversificados, assinalando um cotidiano que se revela em facetas imprevisíveis. Assim, a poesia do autor se delinea em elementos mais soltos, liberados da fixidez, prontos para percorrer quaisquer passagens que se façam necessárias. O elemento que predomina na poesia de Capparelli é o ludismo, que torna fluidas as fronteiras entre faixas etárias, gêneros literários e, ainda, entre lugares e tempos. A convergência e a integração, guiadas pela leveza e abrangência dos aspectos lúdicos, caracterizam a poesia infantil contemporânea; um de seus mais importantes representantes, Sérgio Capparelli, mantém-se alinhado à realidade que representa e à criança com quem deseja se comunicar, demonstrando cuidado e preocupação com o leitor.

A obra poética de Sérgio Capparelli mostra-se representativa da trajetória da poesia infantil brasileira, enquanto texto que se envolve com o leitor, e assume as transformações que a criança e seu mundo demonstram ao longo dos anos. Assim como o gênero em geral, a poesia do autor delinea-se a partir de propriedades cada vez mais originais, e que a edificam como texto característico. O caminho que leva a tal situação, no entanto, passa por fases de fixidez de formas e reincidência de certos conteúdos, que palmilham passagens ainda incertas com a certeza de predicados consagrados. Com o tempo, a confiança da consolidação do gênero traz aos textos de Capparelli qualidades instáveis e uma irregularidade que volta os textos em direção à liberdade e à ousadia.

A obra de Capparelli, na consolidação do gênero, adquire características que promovem o diálogo com processos distintos de se fazer poesia, interagindo com gêneros, formas, conteúdos, e adotando abordagens diversas para tratar de vários temas. A liberdade com que a poesia se desenvolve remete a uma complexidade de elementos que, a cada novo poema, comportam-se de modo singular. Nesse sentido, se por um lado, a poesia sagra-se como gênero, por outro, suas características são cada vez mais incertas, na medida em que os textos constituem-se com propriedades diversas.

Assim como a infância segue por percursos cujas fronteiras se turvam, definindo-se e, simultaneamente, volatilizando-se, a obra de Capparelli caminha para a originalidade ao mesmo tempo em que se constitui cada vez mais indefinível. Os poemas do autor, mais do que se constroem por meio de recursos que aproximem o pequeno leitor, no intuito de se comunicar com ele, edificam-se em um movimento que parece coincidir com o da infância. A poesia de Capparelli mantém-se alinhada com o público com quem fala, a ponto de aliar-se às transformações e às novas noções que acompanham a criança nas últimas décadas. Seus poemas se envolvem com o leitor a quem se destina, e são guiados no intuito de conversar com ele, e não ficam indiferentes às mudanças na infância contemporânea. Sua poesia, então, modifica-se e se adapta nos passos da criança atual, para poder continuar no caminho de sempre dialogar com os pequenos e representar seu mundo.

O estudo sobre a obra poética que Capparelli endereçada às crianças possibilitou um olhar mais aprofundado para as características que delineiam seus textos e que os mantêm alinhados à infância por todos esses anos. Além disso, este trabalho abre caminhos para outras pesquisas, que podem ser conduzidas a partir de pontos que surgiram ao longo da análise, mas que não puderam ser respondidos. Trata-se de questões principalmente sobre a relação entre o leitor-criança atual e os produtos culturais que se lhe oferecem na contemporaneidade, entre a poesia infantil e as novas formas de fazer poético que se observam no século XXI e, ainda, entre o leitor infantil e juvenil e a poesia em meio digital produzida por Capparelli ou por outros poetas. Comparações entre textos poéticos que o autor produz em meio impresso e aqueles impressos também se revelam possíveis motes para futuras pesquisas, bem como as novas configurações de leitura que acompanham as produções que dialogam com ambos os meios.

Em meio às questões e aos objetivos que guiaram esta tese, vários foram os tópicos que incitaram a curiosidade e o desejo de pesquisa da autora, embora alguns, tais como os pontos mencionados, tenham ficado para uma análise posterior. A continuidade do trabalho, pois, é necessária, considerando especialmente a escassez de estudos sobre poesia para crianças, ou mesmo sobre sua relação com o leitor contemporâneo e as novas formas de leitura que surgem da tecnologia. A trajetória da pesquisa, iniciada antes desta tese e levada adiante por ela, parece não vislumbrar limites; guiada por temáticas que se conectam, parece ter um longo percurso a ser percorrido dentro de uma área interessante e instigante, ainda que pouco estudada.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira (Coord.). *Era uma vez... na escola*. Formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- AGUIAR, Vera Teixeira (Coord.). *Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Projeto, 2007.
- AGUIAR, Vera Teixeira. A literatura infantil no compasso da sociedade brasileira. In: ZILLES, Urbano (Coord.). *Gratidão de ser*: homenagem ao Irmão Elvo Clemente. Porto Alegre: PUCRS, 1994.
- AGUIAR, Vera Teixeira. CECCANTINI, João Luís (Orgs.). *Poesia infantil brasileira*. Uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- ALANEM, Leena. Estudos feministas / estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia Rabello (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau, 2001.
- ANDERSEN, Elenice Maria Larroza. *O tu construído no discurso do eu*: uma abordagem polifônico-discursiva da segunda pessoa. 2006. 149 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.
- ANDRADE, Carlos Drummond. *A senha do mundo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. São Paulo: Difel, 1959.
- AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- BACHELARD, Gastón. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- BILAC, Olavo. *Poesias infantis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1935.
- BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986.
- BUBER, Martin. *Eu e tu*. São Paulo: Centauro, 2001.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2007.

CAILLOIS, Roger. *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

CAPARELLI, Sérgio. *A conquista da liberdade segundo os pássaros*. São Paulo: Paulinas, 1991.

CAPARELLI, Sérgio. *A jiboia Gabriela*. Porto Alegre: L&PM, 1997.

CAPARELLI, Sérgio. *Boi da cara preta*. Porto Alegre: L&PM, 1983.

CAPARELLI, Sérgio. *Come-vento*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

CAPARELLI, Sérgio. *O velho que trazia a noite*. Porto Alegre: Kuarup, 1994.

CAPARELLI, Sérgio. *Restos de arco-íris*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

CAPARELLI, Sérgio. *Tigres no quintal*. Porto Alegre: Kuarup, 1989.

CAPELESSO, Odete Teresa Sutili. *Sérgio Capparelli e a poesia digital para crianças*. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2010.

CAPPARELLI, Sérgio. *Minha sombra*. Porto Alegre: L&PM, 2001.

CAPPARELLI, Sérgio. *111 poemas para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

CAPPARELLI, Sérgio. *33 ciberpoemas e uma fábula virtual*. Porto Alegre: L&PM, 1996.

CAPPARELLI, Sérgio. *A árvore que dava sorvete*. Porto Alegre: Projeto, 1999.

CAPPARELLI, Sérgio. *A lua dentro do coco*. Porto Alegre: Projeto, 2010.

CAPPARELLI, Sérgio. *Diários de Pequim*. Disponível em: <http://www.capparelli.com.br/diarios.php?messelec=07&&anoselec=2005>. Acessado em 18/02/2012.

CAPPARELLI, Sérgio. *Duelo do Batman contra a MTV*. Porto Alegre: L&PM, 2004.

CAPPARELLI, Sérgio. *Poesia de bicicleta*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

CAPPARELLI, Sérgio. *Um elefante no nariz*. Porto Alegre: L&PM, 2000.

CASTRO, Josué; MEIRELES, Cecília. *A festa das letras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

CASTRO, Lucia Rabello. Apresentação. In: CASTRO, Lucia Rabello (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

- CASTRO, Lucia Rabello. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, Lucia Rabello (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau, 2001.
- COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil*. São Paulo: Global, 1982.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- DILL, Luís. *Arca de haicais*. Porto Alegre: WS, 2005.
- DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- ELIADE, Mircea. *Imagens e Símbolos: Ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal e instituição de uma infância empreendedora. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Devir-criança da filosofia*. Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Devir-criança da filosofia*. Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons e ritmos*. São Paulo: Ática, 2003.
- GRANDO, Diego. *Mais eu do que eu: sujeito lírico, alteridade e multiplicidade*. 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- GRAU, Olga. As novelas filosóficas de Matthew Lipman e suas considerações sobre a qualidade estética literária. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Devir-criança da filosofia*. Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GRUPO FRANCÊS DE EDUCAÇÃO NOVA. *O poder da poesia*. Coimbra: Almedina, 1980.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder*. As crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. v.1. e v.2. São Paulo: 34, 1996.
- JUNG, Carl G. (Org.). *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- KHÉDE, Sonia Salomão (Org.). *Literatura infanto-juvenil*. Um gênero polêmico. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LEGROS, Patrick (et al.). *Sociologia do Imaginário*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LISBOA, Henriqueta. *O menino poeta*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

LOLAS, Ricardo Espinosa. O acontecimento de 'ensinar-aprender' o outro no e para o outro. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Devir-criança da filosofia*. Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MALRIEU, Philippe. *A construção do imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Interesse infantil e governo educativo das crianças. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Devir-criança da filosofia*. Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. *Poesia e imaginário*. Porto Alegre: PUCRS, 2002.

MELLO, Ana Maria Lisboa de; TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infanto-juvenil: Prosa e Poesia*. Goiânia: UFG, 1995.

MELO, Verissimo de. *Folclore infantil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

MORAES, Vinicius. *A Arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

MORAES, Vinicius. *Antologia Poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MORIYÓN, Félix García. A infância, um território fronteiriço. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Devir-criança da filosofia*. Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

*Nuno Roland*. Disponível em: [www.wikipedia.org/wiki/Nuno\\_Roland](http://www.wikipedia.org/wiki/Nuno_Roland). Acessado em 22/02/2012.

OLIVEIRA, Ieda (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2005.

OLIVEIRA, Paula Ramos. O sério e o alegre na escrita da filosofia. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Devir-criança da filosofia*. Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PACHECO, Elza Dias; TASSARA, Helena. Infância, imaginário e subjetividade: representação da morte dos 'Mamonas Assassinas'. In: CASTRO, Lucia Rabello (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

PAGNI, Pedro Angelo. Um ensaio sobre a experiência, a infância do pensamento e a ética do cuidado: pensar a diferença e a alteridade da práxis educativa. In: KOHAN,



Walter Omar (Org.). *Devir-criança da filosofia*. Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PEDROSO, Ivanete Teresinha Fernandes. *Plurilinguismo nas obras 'Restos de arco-íris' e '33 ciberpoemas e uma fábula virtual'*. 2005. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de Passo Fundo, 2005.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PINHEIRO, Helder. *Poemas para crianças*. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

PIVETTA, Rejane. Angélica e O sofá estampado: a valorização do universo infantil. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre: PUCRS, No 85, setembro de 1991.

PRADO Jr., Plínio W. O suplício da infância: notas sobre Bergman e a condição de *infans*. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Devir-criança da filosofia*. Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

QUINTANA, Mario. *Batalhão das letras*. Rio de Janeiro: Globo, 1997.

RAMOS, Flávia B. A poesia infantil a caminho da emancipação. In: Cecil Zinani; Salete P Santos. (Org.). *Multiplicidade dos signos: diálogos com a literatura infantil e juvenil*. Caxias do Sul: UCS, 2004.

RAMOS, Flávia B. *Leitura do livro de poesia infantil brasileira: a gangorra entre a obra e a criança*. 2001. 247 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

RAMOS, Flávia B. O processo lúdico de construção da obra pelo leitor. In: *Signo*. Santa Cruz do Sul: UNISC, v. 28, n.44, 2003.

RODRIGUEZ, Antonio. *Le pacte lyrique: configuration discursive et interaction affective*. Sprimont: Mardaga, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1970.

SILVESTRIN, *Mmmmonstros!*. São Paulo: Salamandra, 2005.

SKLIAR, Carlos. Escrever e ler para ressuscitar os vivos: notas para pensar o gesto da leitura. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Devir-criança da filosofia*. Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais de poética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. *Cultura Infantil*. A construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1981.

ZILBERMAN, Regina. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In: KHÉDE, Sônia S. *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cadermatori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.

## APÊNDICE

Lista de obras poéticas para crianças e jovens escritas por Sérgio Capparelli

Boi da cara preta*	1983
A jiboia Gabriela*	1984
Restos de arco-íris	1985
Come-vento*	1987
Tigres no quintal*	1989
A conquista da liberdade segundo os pássaros*	1991
O velho que trazia a noite*	1994
33 ciberpoemas e uma fábula virtual	1996
A árvore que dava sorvete*	1999
Um elefante no nariz*	2000
Minha sombra*	2001
Poesia visual	2001
111 poemas para crianças	2003
Duelo do Batman contra a MTV	2004
Poesia de bicicleta*	2009
A lua dentro do coco*	2010

(As obras marcadas com \* foram analisadas nesta tese.)