

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO E
DOUTORADO**

Darlina Sidicléa França

A INFÂNCIA EM VERSOS: SÉRGIO CAPPARELLI

Santa Cruz do Sul

2023

Darlina Sidicléa França

A INFÂNCIA EM VERSOS: SÉRGIO CAPPARELLI

Dissertação apresentada ao PPG em Letras –
Mestrado e Doutorado, Área de concentração em
Leitura: estudos linguísticos, literários e midiáticos,
Linha de Pesquisa Estudos de Mediação em
Leitura, da Universidade de Santa Cruz do Sul –
UNISC, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestra em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ângela Cogo
Fronckowiak

Santa Cruz do Sul

2023

CIP - Catalogação na Publicação

França, Darliana

A infância em versos: Sérgio Capparelli / Darliana França. –
2023.

127 f. : il. ; 2 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz
do Sul, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Ângela Fronckowiak.

1. Literatura. 2. Poesia Infantil. 3. Infância. 4. Sérgio
Capparelli. I. Fronckowiak, Ângela. II. Título.

Darlina Sidicléa França

A INFÂNCIA EM VERSOS: SÉRGIO CAPPARELLI

Dissertação apresentada ao PPG em Letras –
Mestrado e Doutorado, Área de concentração em
Leitura: estudos linguísticos, literários e midiáticos,
Linha de Pesquisa Estudos de Mediação em
Leitura Universidade de Santa Cruz do Sul –
UNISC, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestra em Letras.

Prof.^a Dr.^a Ângela Cogo Fronckowiak

Professora orientadora – UNISC

Prof. Dr. Felipe Gustsack

Professor examinador

Prof.^a Dr.^a Zila Letícia Pereira Rego

Professora examinadora

Santa Cruz do Sul

2023

Não pretendo que a poesia seja um antídoto para a tecnologia atual. Mas sim um alívio. Como quem se livra de vez em quando de um sapato apertado e passeia descalço sobre a relva, ficando assim mais próximo da natureza, mais por dentro da vida. Porque as máquinas um dia viram sucata. A poesia, nunca.

Mário Quintana

DEDICATÓRIA

À minha família, pelo sonho compartilhado.

AGRADECIMENTOS

À Ângela Fronckowiak, por compartilhar comigo a sua paixão pela poesia e pela infância; por segurar a minha mão e me conduzir nesta jornada pelo poético, sempre com muita sabedoria, conhecimento, sensibilidade e respeito; tens a minha admiração e carinho.

Aos professores do PPGLetras e PPG Educação da Unisc, pela acolhida, pelos debates, pelas discussões, pela desestabilidade e muito aprendizado.

Aos meus colegas de mestrado, pela receptividade, pelos momentos de incentivos, risos, conversas e estudos.

Ao grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem, pelas conversas, pelas experiências poéticas, literárias e bibliográficas.

À Capes, pela bolsa concedida para a realização do mestrado.

À Escola Estadual de Ensino Médio Cristo Rei e à Escola Municipal de Educação Infantil Doce Infância, pela compreensão, escuta e incentivo durante todo o mestrado.

Ao meu marido Maurício, pela presença, durante a minha ausência, por saber ouvir e acolher as minhas incertezas, pelo colo, aconchego e proteção.

Ao meu filho Marco Antônio, amor eterno, por compreender o meu distanciamento, aguardando-me sempre com o sorriso e o olhar mais lindo do mundo.

À minha mãe Clair, por me ensinar a ser forte, corajosa e nunca desistir dos meus sonhos.

Ao meu pai Sidnei, por me mostrar o caminho correto a seguir.

À minha irmã Viviane e ao meu irmão Lucas, por partilhar comigo suas infâncias cronológicas, marcadas aionicamente em mim para todo o sempre.

Aos meus cunhados Washington e Gabriele, pelo incentivo e amizade.

Aos amigos, pela escuta, encorajamento e carinho.

E, principalmente, a Deus, pela vida, pela esperança, por me fazer acreditar no impossível.

RESUMO

A infância pode ser a forma única e, a uma só vez, múltipla de todo o acontecimento. Ela é singular, habita um ser único, mas transcende por onde percorre, tornando-se diversa, híbrida, audaciosa (KOHAN, 2007; FRONCKOWIAK, 2013). Ela adentra territórios distintos e os povoa com seus olhos, seu sorriso e seu toque, encanta a quem se dispõe a demorar-se em vivê-la, olhá-la e escutá-la. A presente pesquisa investigou as infâncias presentes nas obras de poesia infantil de Sérgio Capparelli premiadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e pelo Prêmio Jabuti. O sensível em nós debruçou-se sobre *Boi da cara preta* (1983), *A árvore que dava sorvete* (1999), *Um elefante no nariz* (2000) e *A lua dentro do coco* (2010), obras cujas premiações distam vinte e sete anos entre a primeira e a última. Durante este período, o contexto sociocultural alterou-se, da mesma forma que as concepções acerca da infância foram se modificando. Por meio de pesquisa bibliográfica e qualitativa pudemos experimentar as muitas infâncias compartilhadas por Sérgio Capparelli ao longo desse tempo e, mergulhadas no fenômeno da compreensão (que é sempre um compreender-se), observar que elas partiram de territórios conhecidos, como os vinculados à tradição oral (parlendas, trava-línguas, quadrinhas), aos animais, ao afeto familiar e migraram para novos espaços, interagiram com o amor e o sexo, observaram, criteriosamente, a sociedade em que habitavam e habitam e denunciaram temas muitas vezes fraturantes, como a morte, a solidão e aqueles derivados das injustiças sociais. A infância amadureceu e se fez maior, todavia não perdeu a sensibilidade, a doçura e a capacidade de amar, imaginar, sonhar, alegrar-se com o *nonsense* e com o ilogismo e de acreditar no impossível, principalmente porque um adulto poeta ainda consegue crer.

Palavras-chave: Infância. Poesia. Sérgio Capparelli.

ABSTRACT

Childhood can be the unique and, at the same time, multiple form of the whole event. It is unique, inhabits a unique being, but transcends wherever it goes, becoming diverse, hybrid, audacious (KOHAN, 2007; FRONCKOWIAK, 2013). It enters different territories and peoples them with its eyes, its smile and its touch. The childhood enchants those who are willing to take the time to experience it, look at it and listen to it. The present research investigated the childhoods present in the books of children's poetry by Sérgio Capparelli awarded by the National Foundation for Children's and Youth Books and by the Jabuti Prize. The sensitive in us focused on *Ox black face* (1983), *The tree that gave ice cream* (1999), *An elephant in the nose* (2000) and *The moon inside the coconut* (2010), books whose awards are twenty-seven years apart between the first and the last. Through bibliographical and qualitative research, we were able to experience the many childhoods shared by Sérgio Capparelli over that time and, immersed in the phenomenon of understanding (which is always an understanding of oneself), observe that they departed from known territories, such as those linked to oral tradition (parlegends, tongue twisters, comics), animals, family affection and migrated to new spaces, interacted with love and sex, carefully observed the society in which they inhabited and inhabit and denounced themes that were often fracturing, such as death, loneliness and those derived from social injustice. Childhood matured and grew older, yet it did not lose sensitivity, sweetness and the ability to love, imagine, dream, be happy with nonsense and illogicality and believe in the impossible, mainly because an adult poet still manages to believe.

Keywords: Childhood. Poetry. Sérgio Capparelli

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	O ato criador	44
Imagem 2	Poesia “O tigre e o trigo”	57
Imagem 3	Poesia “Meu pai”	63
Imagem 4	Poesia “Um elefante no nariz”	78
Imagem 5	Poesia “Nada se perde”	79
Imagem 6	Poesia “Zanzibar”	87
Imagem 7	Poesia “Um ovo”	94
Imagem 8	Escrita que acompanha o movimento da cobra.....	108
Imagem 9	Escrita que acompanha o significado das palavras.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APCA Associação Paulista de Críticos de Arte
- FNLIJ Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
- IBBY International Board on Books for Young People
- IEL Instituto Estadual do Livro
- PNBE Programa Nacional Biblioteca na Escola

SUMÁRIO

O INÍCIO	11
1. A TRILHA ENIGMÁTICA	16
2. PRIMEIROS PASSOS NA FLORESTA NÃO DOMESTICÁVEL	19
2.1 O enigma da infância	19
2.2 A floresta poética: poesia e poema	22
2.3 Um enigma que encanta: Poesia Infantil	28
2.4 Navegando pela infância: Sérgio Capparelli	32
3. A INFÂNCIA PREMIADA EM VERSOS DE SÉRGIO CAPPARELLI	37
3.1 A Infância em <i>Boi da cara preta</i>	38
3.2 A Infância em <i>A árvore que dava sorvete</i>	53
3.3 A Infância em <i>Um elefante no nariz</i>	76
3.4 A Infância em <i>A lua dentro do coco</i>	96
O DESVENDAR DE UM ENIGMA: O INÍCIO DE MUITOS	114
REFERÊNCIAS	120

O INÍCIO

Há muito a poesia tem encantado a autora¹ desta dissertação. Essa poesia que é um alívio para a alma, ela poderia ter chegado até mim na educação básica, o que não ocorreu. Na época, o contato que tive com o poema foi por meio do livro didático, algo superficial e corriqueiro, um pretexto para estudos gramaticais. O poético iniciou sua morada em mim em 2003, em uma disciplina ministrada pela professora Ângela Fronckowiak, no Curso de Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul, foi amor à primeira vista. A tríade: corpo, voz e a poesia infantil de Sérgio Capparelli arrebataram-me. Aquele corpo vibrava, reagia, a voz ressoava, tornando a palavra viva e essa partilha modificou o conhecimento, pois a performance “não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando, ela marca” (ZUMTHOR, 2018, p. 31).

E como marcou! Aqueles textos que ressoaram na Universidade seguiram para as escolas e lá fizeram os olhinhos de inúmeras crianças brilharem. Eu queria aprender mais, muito mais, queria que o poético fizesse morada em outros seres, que encantasse como encanta a mim. Então, regressei ao Mestrado em Letras, aos estudos, à pesquisa, e, melhor ainda, ao encontro profícuo e profundo com o poético, aquele que se concretiza por meio da poesia infantil de Capparelli e o poético que se corporifica mulher na voz e corpo da Poesia/Ângela.

Desde 2003 sou professora, logo uma mediadora de leituras de mundo e de palavras (FREIRE, 1989). Sou um ser integral, não fragmentado, professora de Educação Infantil, pesquisadora, por momento, a persona de mediadora acaba interferindo na pesquisadora. Assim como Yunes (2021)², gosto de estar ao lado da criança, acompanhar o seu olhar, suas indagações e a auxiliar a caminhar por conta própria em busca de seus horizontes. Acredito que um mediador não exerce a função de depositário de sentidos em uma mente infantil,

¹ Neste primeiro momento, usaremos a primeira pessoa do singular (Eu), uma vez que nos referimos ao momento inicial, ao nascer desta escrita. Já no escopo discursivo acerca da pesquisa empregaremos “Nós”, uma vez que, essa empiria foi desenvolvida colaborativamente.

² YUNES, Eliane. Mediadores e leitura. Bate-papo promovido pelo Instituto de Leitura Quindim em parceria com Universidade de Caxias do Sul (UCS). 22 out 2021. Disponível em: <https://www.institutoquindim.com.br/post/mediadores-e-leitura-por-eliana-yunes>

pois as crianças são sujeitos de sentidos que vivenciaram e vivenciam experiências só delas. Por isso, nosso papel é o de nutrir a inteligência sensível e questionadora do infante, permitindo que sua voz seja ouvida e respeitada (YUNES, 2021) e que sua curiosidade não morra diante do ditame da explicação adulta (MONTES, 2020). Com Bachelard (2008), entendo que nossa função adulta e docente não é a de trair a infância a partir de nossos comentários. Na leitura, mesmo aquela que é audição para uma criança encantada, a imagem é sempre variacional, ela é única para cada um. A ciência da interpretação, comumente apoiada na psicologia “traduz” a imagem “para uma outra linguagem que não o logos poético. Nunca, então, se poderia dizer com mais justiça: ‘*traduttore* [tradutor], *traditore* [traidor]’” (BACHELARD, 2008, p.8 – tradução nossa).

Quis ser companheira das infâncias de Capparelli, senti-las a partir de sua sensibilidade poética e, assim, talvez alcançar a possibilidade de estender aquela ponte, sugerida por Yunes (2021), entre o nosso castelo interior em direção ao do outro, esta criança sempre outra e desconhecida que, no entanto, afirma a infância que somos.

Retornando à poesia de Mário Quintana, citada na epígrafe, ela refere o alívio que sentimos ao descalçar um sapato que nos apertou durante um período. Esse alívio, essa sensação de conforto, de liberdade é também experimentada quando estamos diante de um texto poético. Aqui, para mim, o poético remete ao que nos apresenta Paul Valéry (2011), a um sentido totalmente primitivo, relacionado ao radical grego *poieín*, um fazer, um agir sobre o mundo. A poesia assim sentida, que alivia a mente e o corpo, que dá liberdade para agir, encontra prazer, paixão mais na ação que faz (o transcurso) que na coisa feita (obra acabada) (VALÉRY, 2011, p 180-181). O quão poético é sentir a relva, bastando fechar os olhos, imaginar, devanear, por horas solitário, e “autor de sua solidão [...] contemplar, sem contar as horas, um belo aspecto do universo, [sentindo], esse sonhador, um ser que se abre nele” (BACHELARD, 2018, p.165).

A imagem dessa interrupção para tocar a relva pode ser associada com aquilo que Larrosa (2002) reivindica enquanto experiência. Parafraseando este autor, experiência é o que te toca, te acontece, o que te passa. Não o que se passa, o que acontece, o que toca, mas algo que nos atravessa, nos modifica e,

para sermos arrebatados pelo sentir, temos que parar para olhar, para escutar, para pensar, nos demorar nos detalhes, nos cheiros e, ainda, ressalta o autor, “suspender o automatismo da ação” que reduz o que poderia ser uma experiência em simples informação. Vivemos em um mundo soterrado de informações, no qual o sujeito da informação não tem tempo para a experiência, pois é obcecado por informar-se, saber das coisas, impossibilitado de experienciar algo.

Por essa razão, Mário Quintana mostra que o excesso de tecnologia resta nos trastes, nas coisas obsoletas, que “as máquinas viram sucatas”, as informações tornam-se ultrapassadas, desatualizadas, as pesquisas científicas são refutadas, reformuladas, todavia a “poesia, nunca”. Ela não deixa de ser um antídoto para a alma, pois é imagem nova para *cada alma*. A ação de parar para sentir desobstrui os devaneios, alguns tão profundos que nos remetem à infância, que conhece “uma existência sem limites” (BACHELARD, 2018, p.94).

Para Bachelard, o devaneio da criança não é simplesmente um devaneio de fuga, mas “um devaneio de alçar voo [...]. Na nossa infância o devaneio nos dá liberdade”. (BACHELARD, 2018, p.94-95). Essa liberdade busco ao vocalizar uma poesia para todas as crianças, a que fui, a que sou e para aquelas que me acompanham agora, em minha adultez. O direito a valer-se da imaginação, da fantasia, do inusitado, do ilogismo, do “nonsense”, do sonho, da subjetividade, dos enigmas que nos constroem e edificam, essa liberdade encontramos quando decidimos nos debruçar sobre o poético, ou melhor, sobre uma infância poética encontrada na poesia infantil de Sérgio Capparelli.

Foram as obras do autor premiadas na categoria poesia infantil com a Láurea Altamente Recomendável pela FNLIJ e o Prêmio Jabuti que busquei observar as infâncias presentes nas concepções de criança partilhadas. Com a Láurea Altamente Recomendável pela FNLIJ tem-se as obras: *Boi da cara preta* (1983), *A árvore que dava sorvete* (1999), *Um elefante no nariz* (2000) e *A lua dentro do coco* (2010). Esta última obra obteve as duas premiações a Láurea de Altamente Recomendável e o Prêmio Jabuti (2º lugar). Ao contato poético com a linguagem desse autor, as infâncias potenciais adormecidas que (também) nos habitam (BACHELARD, 2018), foram despertadas O encanto proporcionado

pelo encontro entre a poesia infantil de Capparelli, o leitor (eu/nós) e a infância poética foram motivos que me fortaleceram a avançar na pesquisa.

Bachelard (2018, p. 95) afirma que a comunicação entre um poeta da infância e seu leitor ocorre por intermédio da infância que dura, ou seja, aquela que comungamos. Assim sendo, estudamos as infâncias que Capparelli nos apresenta nas obras supracitadas para encontrar não só o poeta, que nasceu no dia 7 de julho de 1947, em Uberlândia, e viveu sua infância numa das vilas da periferia. Buscamos também o menino que “cresceu entre os cajueiros, mangueiras, córregos, libélulas, jogo de futebol e brinquedos de esconde-esconde” (IEL, 1990, p. 4). Contudo, essa procura não teve intenção analítica, senão a de oportunizar a busca de *nossa* infância, daquilo que, ainda hoje, nos interessamos em propor como desafios adultos às crianças: desafios de palavras, de sons, de jogos, de música e que – com lentidão – possam favorecer que se sintam instigados a adentrar o mundo, sem esquecer o espaço propositivo da cultura e da tradição.

Assim como os versos de Capparelli potencializam sentir e apreciar a linguagem poética, sua poesia sensibiliza a todos – crianças e adultos – a usufruir do texto como conversa com o mundo. Não o mundo das habilidades e competências, da produção e do negócio otimizados, mas aquele que dota de temporalidade o viver, inclusive a temporalidade necessária para a compreensão leitora, que é compreensão de si lançada no tempo. Obviamente isso acontece porque Capparelli, nos textos infantis, utiliza linguagem e temas que dialogam com o mundo infantil, mas, além disso, é evidente que ele propõe a poesia enquanto visão direta das coisas, preservando o enigma: fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo da linguagem criança.

A presente dissertação é composta por três capítulos. No primeiro, denominamos “A trilha enigmática³”, debatemos a metodologia empregada para adentrarmos na floresta que é a nossa pesquisa. Chamamos o segundo capítulo de “Primeiros passos na floresta não domesticável”, nesse espaço, pleiteamos acerca da concepção de infância e suas modificações ao longo dos anos; exploramos teóricos que discutem sobre a poesia e o poema, suas principais

³ Nesta dissertação o enigma, a floresta não domesticável, a perplexidade está relacionada com as concepções presentes na obra *Buscar indícios, construir sentidos*, de Graciela Montes.

diferenças; argumentamos a respeito da poesia infantil e, por fim, apresentamos um pouco da vida e obra de Sérgio Capparelli. No terceiro capítulo, nomeado de “A infância premiada em versos de Sérgio Capparelli” expusemos o desenlaçar de nossa pesquisa, as infâncias presentes em *Boi da cara preta*, *A árvore que dava sorvete*, *Um elefante no nariz* e *A lua dentro do coco*. Por fim, em “O desvendar de um enigma: o início de muitos” relatamos as conclusões empreendidas durante a pesquisa. Visualizamos emergir muitas infâncias, das quatro obras analisadas, por vezes, tínhamos infâncias protegidas, amadas, cuidadas, que foram acalentadas pela poeticidade da palavra; em outros momentos, interagimos com infâncias sofredoras, abandonadas, desprovidas de teto, alimentação e amor; vivenciamos infâncias brincantes que se apropriaram do signo e o transformaram; infâncias inocentes que contemplaram o desabrochar do amor. Em síntese, foram muitos os territórios que a infância adentrou partiu da tradição oral, dos jogos sonoros e, foi pouco a pouco invadindo espaços, vivendo experiências únicas e transformadoras. Não compartilhamos a infância, mas sim, as infâncias.

Somos mediadores de leitura, principalmente na fase da infância. Lemos não apenas o texto, mas também todo o contexto histórico concreto que está envolto naquele emaranhado de palavras. Como diz Eliane Yunes (2021), buscamos estimular “uma inteligência sensível e questionadora”, em que a “leitura do mundo vai e volta à palavra sem que o dicionário dê conta das experiências todas em seu verbete”. E vale destacar também, que ao sermos mediadoras “lemos com” e não somente “para”, e que sem dúvida “a mediação entre a infância e o livro é uma prática de felicidade compartilhada” (YUNES, 2021).

1. A TRILHA ENIGMÁTICA

O enigma é algo que nos desafia, é o inapreensível, é o incerto e, principalmente, o que nos leva à busca, ao caminhar, à pesquisa. Neste trilhar enigmático somos exploradores de uma floresta (nossa pesquisa) “desejável e inquietante, onde encontros com outros ocorrerão” (MONTES, 2020, p. 102). Uma floresta que não ousamos adentrá-la rapidamente, ao contrário, vamos contornando-a, isso porque, “há vislumbres de troncos abaixados, emaranhados indomados, agulhas, podridão. A floresta mágica havia sido construída com penoso esforço” (p. 103).

A pesquisa, essa “floresta não domesticável” (MONTES, 2020, p. 102), outorga que adentremos lentamente nela com a colaboração de outros que nos antecederam em suas escritas, porém, a cada passo, perguntas são respondidas e novas teimam em nascer. O enigma é um espiral que nos move, “quem perde os enigmas perde também o desejo” (p.104).

Vivemos sempre rodeados de questões, elas nos inquietam e são a válvula propulsora para a construção da caminhada de nossa existência. A ação de interrogar e viver o desconforto das dúvidas e incertezas (BICUDO, 2009), é fator crucial para que ocorra o pensar filosófico. Ao estar em dúvida, caminhamos buscando a compreensão, que é uma maneira de nos compreendermos.

Percebemos, então, que as questões acerca da infância, ou infâncias, possíveis nas obras premiadas de poesia infantil de Capparelli, abarcavam, ao mesmo tempo, nosso encanto e toda nossa perplexidade, algo que – da esfera do sensível – não poderíamos *resolver*, na medida em que não consideramos válido destruir o enigma, pois desejamos vivê-lo. Assim, assumimos a inexistência de problemas de pesquisa, visto que eles exigiriam uma solução e nessa investigação,

pesquisar quer dizer ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando suas múltiplas dimensões e andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez mais... A interrogação mantém-se viva, pois a compreensão do que se interroga nunca se esgota. (BICUDO, 2009, p. 8)

Com isso, nosso caminho compõe-se a partir de perguntas que serão refletidas e evidenciadas em um estudo bibliográfico, de cunho qualitativo com base fenomenológica. Enquanto método de pesquisa, a fenomenologia parte “necessariamente de caminhos conhecidos de fazerem-se as coisas, desafia os pressupostos aceitos e busca outra perspectiva para ver o fenômeno” (BICUDO, 2009, p.11).

É evidente que, no longo convívio entre nós, os poemas de Sérgio Capparelli e as crianças, também na leitura dos livros premiados, algumas questões impuseram-se à nossa curiosidade, como, por exemplo: Em Capparelli, nas diferentes obras, é possível reconhecer traços de infâncias que se repetem? É plausível buscar identificar uma infância ou várias? No que elas se aproximam? E no que se modificam? Se houve alterações significativas nas concepções de infância apresentadas, elas podem ser aproximadas às transformações sociais?

Embora admissíveis, tais questionamentos apenas sustentaram a necessária tensão do estudo. A fenomenologia permite-nos o mergulho não no experimento, não na determinação de um conceito, mas na experiência enquanto palavra que singulariza o modo de habitar o mundo de um ser que existe e que não tem outro ser além daquele que experimenta com sua corporalidade o tempo e o espaço. Frente a uma atenção mais detalhada à experiência de ler literatura e de interpretar o poético da linguagem em Capparelli, mesmo que respondêssemos cada um daqueles questionamentos – e poderíamos respondê-los – ao tecer considerações definitivas acerca da linguagem de Capparelli, de que *ser* estaríamos falando? Haveria um olhar *dentro do sujeito* pesquisador capaz de conceituar acerca do seu *objeto* de estudo *fora de si mesmo*? Martins e Bicudo (1989) alertam para a compreensão necessária do caráter de fenomenalidade daquilo que é vivido, o qual desaparece quando deixa de ser experienciado de modo vivo (p. 76). De que infância ou infâncias comprovaríamos a existência senão de nossa própria? A existência,

como a vida, não pode ser contextualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, [...] possibilidade, criação, invenção, acontecimento. (LARROSA, 2020, p. 43)

Então, parafraseando Larrosa (2020), nossa investigação é uma experiência; portanto, um gesto de interrupção através do qual paramos para ler, para pensar, para olhar, para escutar, para nos determos nos detalhes, suspendermos nossa opinião e juízo (acreditamos no rigor da pesquisa), cultivarmos a atenção e a delicadeza, aprendermos na lentidão, dando tempo e espaço para as nossas reflexões.

Desse modo, ao “explorar o que a palavra experiência nos permite pensar, o que a palavra experiência nos permite dizer, e o que a palavra experiência nos permite fazer no campo pedagógico” (LARROSA, 2020, p. 38), tivemos consciência de que pesquisávamos procurando reavivar a temática da infância ao compreender os fenômenos que experienciávamos, isto é, consideramos que os tornaríamos passíveis de experiência por meio dos recursos que utilizássemos para descrevê-los. Assim sendo, nesse trabalho buscaremos experimentar e experienciar as infâncias encontradas nas obras de poesia infantil de Sérgio Capparelli. Permitindo-nos vivê-las, senti-las e acompanhá-las.

Sentimos que “uma infância potencial habita em nós” (BACHELARD, 2018, p. 95), a encontramos em Capparelli e a diremos através de palavras, não de conceitos, já que “os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa. Porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real” (LARROSA, 2020, p. 43). “A interrogação, interroga” (BICUDO, 2009, p. 09) e, interrogadas, vamos responder às interrogações compartilhando as palavras que nos colocaram em movimento.

2. PRIMEIROS PASSOS NA FLORESTA NÃO DOMESTICÁVEL

2.1 O enigma da infância

O termo infância, infante e seus cognatos têm origem latina e estão relacionados ao sentido da ausência da fala. Vejamos, infância é a palavra que designa a qualidade ou o estado do infante, logo alguém que não fala. A construção morfológica do vocábulo dá-se por meio do prefixo de negação: *in* e do particípio presente do verbo latino *fari*, *fante* = que significa falar, dizer (LAJOLO, 2001, p. 229).

Lajolo (2001) investiga outras fontes lexicais, uma delas o dicionário latim-português, em que o verbete *infans* está relacionado com a idade, uma vez que a criança até os sete anos era incapaz de falar, expor a sua opinião, não possuía fala. Ainda, a autora, mencionando o *Dicionário Aurélio*, mostra que ele bebe em fontes da psicologia ao designar que *infância* é o período da vida que inicia no nascimento e se prolonga até a adolescência, considerado riquíssimo em crescimento, “em todos os domínios, e que, segundo os caracteres anatômicos, fisiológicos e psicológicos, se divide em três estágios: primeira infância, de zero a três anos; segunda infância, de três a sete anos; e terceira infância, de sete anos até a puberdade” (LAJOLO, 2001, p. 231).

Por isso, a pesquisadora afirma que as distinções entre concepções de infância demonstram que a vida muda, por isso “há, aqui e lá, ontem e hoje, [...] tantas infâncias quantas forem as ideias, práticas e discursos que em torno dela e sobre ela se organizam” (p.231). Historicamente, a infância surge, como categoria, em meados do século XVIII, por volta de 1750. Até então, não se encontram vestígios relacionados a esse termo e acredita-se, dessa forma, que a criança participava da vida social sem cuidados especiais para com essa fase, sendo vista como um adulto menor.

Ariès (2014), em seu livro *História social da criança e da família*, relata que até o século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la, o que se via nos quadros eram crianças com rostos de adultos,

todavia menores em estatura. Ele afirma que “é provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (p.58). Seguindo a linha cronológica de Ariès, no século XVIII as obras passaram a apresentar, a partir da representação da maternidade da Virgem Maria e seu filho Jesus, traços mais realistas da criança envolta no sentimento de ternura, todavia, essas características ficaram restritas à imagem de Jesus (ARIÈS, 2014, p. 58-61).

No século XV e XVI, da iconografia religiosa, que simbolizava a criança, passou-se à iconografia leiga, as “cenas de gênero e as pinturas anedóticas começaram a substituir as representações estáticas de personagens simbólicas”, reproduções anedóticas da criança em inúmeros cenários e com outras pessoas passaram a ser retratadas. Todavia, o autor ressalta que,

essas cenas de gênero em geral não se consagravam à descrição exclusiva da infância, mas muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias. Isso nos sugere duas ideias: primeiro, a de que na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão (ARIÈS, 2014, p. 62).

A infância teria sido, de acordo com Ariès, um conceito oriundo a partir do século XVIII, mas isso não quer dizer que, na sociedade medieval, ela fosse negligenciada, ou abandonada. Porém, a forma como era tratada divergia da dos dias atuais. Ela tinha condições de viver sem a ajuda constante da mãe ou da ama, ingressava na sociedade adulta, na qual ficava para sempre (ARIÈS, 2014, p. 177).

A percepção histórica da infância, através da iconografia de Ariès, nos faz perceber mudanças da sociedade medieval em relação à criança, progredindo sua apreciação da invisibilidade ou da miniatura do adulto para representações exclusivas em obras de arte ou até mesmo serem dignas de longos períodos de escritas sobre si nos diários de seus pais. A transformação social constatada nas obras de arte produzirá mudanças consideráveis. Kohan (2003, p. 66) observa as contribuições de Ariès (2014) e percebe que,

começa a se desenvolver um sentimento novo com relação à “infância”. A criança passa a ser o centro das atenções dentro da

instituição familiar. A família, gradualmente, vai organizando-se em torno das crianças, dando-lhes uma importância desconhecida até então: já não se pode perdê-las ou substituí-las sem grande dor, já não se pode tê-las tão em seguida, precisa-se limitar o seu número para poder atendê-las melhor (KOHAN, 2003, p.66).

Kohan (2003) argumenta que a obra de Ariès suscitou intensa polêmica entre os anos de 1970 e 1980, questionando-se sua tese de que a infância foi uma invenção moderna, que inexistia na Idade Média e na Renascença; o seu olhar romântico e nostálgico acerca do passado e sua metodologia de trabalho a partir de registros artísticos, literários e culturais sem base empírica. Todavia, Kohan (2003) ressalta que o estudo de Ariès foi pioneiro e ainda não superado por duas dimensões:

a) a ideia de que a percepção, periodização e organização da vida humana é uma variante cultural e que a forma como uma sociedade organiza “as etapas da vida” deve ser sempre objeto de pesquisa histórica; b) na modernidade europeia, senão a invenção, pelo menos uma fortíssima intensificação de sentimentos, práticas e ideias em torno da infância ocorreu como em nenhum outro período anterior da história humana (KOHAN, 2003, p.67 – grifos do autor).

Para Kohan (2003b, n.p)⁴, a infância não é apenas uma questão cronológica, ela também é condição de experiência, marcada não somente pela duração (passado, presente, futuro) como apresenta-se no tempo cronológico (*chrónos*⁵) e nem por um período sincrônico de tempo (*kairós*), todavia designando também a intensidade de uma vida humana, uma “temporalidade não numerável, nem sucessiva, intensiva”. O tempo expresso pela intensidade e pelo movimento é o tempo aiônico (*aión*) em que a infância é a potência de cada idade (KOHAN, 2003b, n.p).

Nesse sentido, percebemos haver duas infâncias, uma que segue a linha cronológica, marcada por etapas de desenvolvimento (bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos), continuidade que segue um modelo pré-

⁴ KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. *Revista Educação Pública*. Parte deste trabalho foram modificadas e apresentadas no III Fórum do Ensino de Filosofia do Centro-oeste (Brasília, novembro de 2003) e no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (Rio de Janeiro, maio de 2004). Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>. Sem paginação.

⁵ Conforme KOHAN (2003b), no grego clássico, mais de uma palavra era usada para referir o tempo: *chrónos*: tempo cronológico; *kairós*: temporada, proporção; *aión*: intensidade.

estabelecido, período propício para educar de acordo com o modelo desejado e outra, vista “como experiência, acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2003b, n.p).

Considerada enquanto intensidade, a infância singulariza uma ação que se propõe a transgredir padrões pré-definidos e situar-se em lugares desconhecidos, inusitados, inesperados. Kohan (2003b) ainda afirma que as duas infâncias não se excluem, ao contrário, complementam-se, uma infância afirma a força do tempo, “do centro, do tudo; a outra a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar”. Por fim, “a infância emana de tantas fontes que seria tão inútil traçar-lhe a geografia quanto escrever-lhe a história” (BACHELARD, 2018, p. 106). Então, só nos resta vivê-la, senti-la intensamente, e, sobretudo, problematizar o que sabemos e o que não sabemos a seu respeito.

2.2 A floresta poética: poesia e poema

O que é poesia? Como conceituá-la? Muitos autores, estudiosos e poetas buscam defini-la, nós a sentimos e isso basta; ela é a intensidade da linguagem humana, o arrepio na alma, o aperto no peito, o mar nos olhos. Semelhante ao nosso sentir, está a concepção de poesia de Octavio Paz (1982), divergente, que não segue padrões, todavia é profunda e inquietante. Como relembra Barthes (2004), nos faz erguer os olhos do papel, de forma “desrespeitosa, pois corta o texto, e apaixonante, pois que a ele volta e dele se nutre”.

Poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia, pelo desespero. Oração, litania, epifania, presença [...] (PAZ, 1982, p. 15).

A complexidade apresentada por Paz (1982) mostra-nos o quão a poesia é inexplicável, mas algo experienciado pelo corpo e que ressoa por meio da voz. Quiçá, a justificativa esteja na origem etimológica do vocábulo. Jean (1989, p.

17), afirma que “o verbo grego que originou o vocábulo poesia, *poiein*, significa fazer”. Nessa percepção, vocalizar uma poesia nunca é lê-la através de uma leitura passiva; os verdadeiros leitores são recriadores e mesmo criadores do que leem.

Acreditamos ser necessário explicar o termo “vocalizar” ao leitor para que ele perceba que vocalidade difere de oralidade. Como mostram Fronckowiak e Barbosa (2021), é Paul Zumthor quem cunhou o termo vocalidade poética. O autor afirma sua predileção por essa expressão em detrimento à oralidade, pois, segundo ele, a “vocalidade é a historicidade de uma voz: seu uso. Uma longa tradição de pensamento, é verdade, considera e valoriza a voz como portadora da linguagem, já que na voz e pela voz se articulam a sonoridade significantes” (ZUMTHOR, 1993, p. 21). A vocalidade:

ancorará a dinâmica da voz, conduzindo adulto e criança a viverem a amplitude potencial dos textos. A escuta de textos compartilhados, principalmente os literários, que propõem o encadeamento de estruturas linguísticas e semânticas complexas (ritmos, imagens, intrigas, inferências, etc.) revelam o elo entre a experiência oral de textos e o ‘valor’ da escuta para adensar a imaginação (FRONCKOWIAK; BARBOSA, 2021, p. 167 – grifos das autoras).

Jean (1989, p. 18) argumenta que Aristóteles definiu o surgimento da poesia a partir de duas formas, ambas relacionadas à natureza humana. A primeira, pela tendência que o homem possui para a imitação, pois, através dela, a criança adquire seus primeiros conhecimentos e sente prazer. A imitação aqui refere-se a refazer com palavras algo que se assemelha o mais possível à realidade. A segunda, pelo gosto do homem pela harmonia e pelo ritmo; a poesia descreve a realidade através da harmonia rítmica das palavras.

Há inúmeras definições de poesia sob diversos ângulos, desde historiadores, filósofos e poetas. Entre elas, podemos verificar pontos convergentes e um deles é o fato de a poesia desvelar acontecimentos reais ou não, através da sensibilidade. Ela é “expressão histórica de raças, nações e classes. Nega a história: em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem” (PAZ, 1982, p. 15). A poesia é a linguagem da afetividade, das emoções, das paixões, ela toca os sentimentos dos leitores (ou ouvintes), é capaz de fazer vibrar as

cordas sensíveis. Mas não se satisfaz com afetos superficiais, visíveis, ela “penetra mais fundo, vai até ao não dito” (JEAN, 1989, p. 45).

Já Maria da Glória Bordini (1991, p. 16) conceitua a poesia ponderando:

a distribuição espacial necessária das palavras no verso, ordenada pelo ritmo e pelos sentidos que o tema impõe, bem como sua escolha pela lei da economia artística, que eleger o vocábulo melhor equipado para produzir a carga semântica procurada; há a extensão do metro dos versos e do número de versos por estrofe, determinada ou por convenção estética de época ou pelas exigências rítmicas e semânticas; há a sequenciação de versos e estrofes, geridas pelo princípio da intensificação/ neutralização rítmica e combinada com lógica do desenvolvimento das ideias, que pode ser obediente ao modelo formal ou a outros não-aristotélicos.

Em Bordini, vemos o conceito de poesia investigado sob o olhar dos estudos teóricos de literatura, com o que busca definir, principalmente, como se dá a estruturação do gênero poema a partir da análise estilística. Nessa acepção, percebemos que as palavras poema e poesia estão sendo empregadas como sinônimas, já que o texto, quando atinge a condição de ser concebido como poema, pressupõe a ocorrência da poesia.

Sobre o mesmo ponto, Paz (1982, p. 15-16) questiona se podemos confundir poema e poesia. E afirma que “nem todo o poema – ou para sermos exatos, nem toda a obra construída sob as leis da métrica – contém poesia”. Ele argumenta que um soneto não pode ser considerado um poema, mas uma forma literária, “exceto quando este mecanismo retórico – estrofes, metros e rimas – foi tocado pela poesia”. Nessa direção, sua argumentação e a de Bordini dialogam, pois “há máquinas de rimar, mas não de poetizar”. Contudo, como poeta, Paz (1982) nos confronta com o enigma da linguagem, lembrando que “há poesia sem poemas”, já que tanto fatos, paisagens ou pessoas podem ser poéticos. Em Paz, há a intencionalidade de exteriorizar o fenômeno da ação poética:

O poeta é o fio condutor e transformador da corrente poética [...]. O poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia que se ergue. Só no poema a poesia se recolhe e se revela plenamente [...]. O poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem. O poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. Forma e substância são as mesmas coisas (PAZ, 1982, p. 17).

Assim como Otávio Paz, outros poetas e apaixonados por poesia tomam, por vezes, a dimensão dos sentimentos e da emoção, em detrimento à

formalidade do poema. José Paulo Paes, grande poeta que se notabilizou – principalmente – produzindo obras para a infância, afirma: “Poesia não é mais que uma brincadeira com as palavras. Nessa brincadeira cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo: isso aí é também isso ali” (PAES, 1996 apud ABRAMOVICH, 1989, p. 67). A brincadeira do poeta está posta, inclusive, na seleção de expressões que produzem paráfrases de versos por ele compostos: Os dois primeiros do poema “Convite”: “Poesia/ é brincar com palavras” e o título da sua primeira obra poética para o público infantil, *É isso ali*, de 2008.

Como percebemos, na poesia as palavras assumem outros valores e os poetas jogam com as possibilidades de multiplicar os sentidos, “ou, em termos linguísticos, de alargar a polissemia” (JEAN, 1989, p. 75). As palavras no discurso poético, por mais simples ou raras que sejam, se enriquecem, se transformam e arrastam uma multidão de derivas sonhadoras, criando nos vocábulos mistérios, de modo a desencadear várias interpretações, encerrando, dessa forma, inúmeras tentativas particulares para a solução de enigmas.

Além do mais, “ao toque da poesia, pedras, cores, sons, metros, rimas, ritmos, palavras transformam-se em imagens que podem desencadear múltiplas visões e associações no imaginário do leitor” (HUIZINGA, 2000, p. 22). Essas imagens que brotam do imaginário do leitor estão cheias de significados, pois nascem das suas experiências vividas, e o encaminham a uma leitura sensível, revivendo partes boas ou más de sua vida. A linguagem poética é repleta de leitura sensorial que é pródiga na infância e, muito seguidamente, adormecida na fase adulta. “Talvez aqui faça sentido a afirmação de Baudelaire de que a poesia é a infância que se encontrou de novo” (HUIZINGA, 2000, p. 36).

Na poesia, a seleção e a combinação de palavras se fazem muitas vezes não apenas pela significação, mas também por outros critérios, um dos quais o sonoro. Por isso, o texto literário adquire certo grau de tensão ou ambiguidade produzindo mais de um sentido. Esse processo é o que Norma Goldstein (1995) define como plurissignificação. Isso acontece e muito na poesia, que propõe várias interpretações para o mesmo texto:

A interpretação dificilmente será a palavra final se for feita por uma só pessoa. O texto literário talvez seja aquele que mais se aproxima do sentido etimológico da palavra “texto”: entrelaçamento, tecidos. Como

“tecidos de palavras”, o poema pode sugerir múltiplos sentidos dependendo de como se percebe o entrelaçamento dos fios que o organizam (GOLDSTEIN, 1995, p. 6).

A compreensão da poesia para a infância, muitas vezes, não é possível para algumas pessoas. De acordo com Huizinga (2000, p. 133) “para compreender a poesia precisamos ser capazes de enxergar a alma da criança como se fosse uma capa mágica, e admitir a superioridade da sabedoria infantil sobre o adulto”. Na mesma direção, de uma abordagem da poesia com crianças, Jean (1989) afirma que, “a linguagem da poesia está no corpo, é produzida pelo corpo e nele ecoa” (p. 77), pois é um corpo que fala representado pela voz que dele emana. Ecoa no sentido próprio do termo, não apenas no aparelho auditivo, mas em todo o corpo. A poesia é denominada a “linguagem global do ser”, já que é uma linguagem orgânica e viva, o que significa que ela exprime a vida do corpo e ao mesmo tempo a vida do espírito. Ela cria com toda a liberdade para explicitar de uma forma perfeita o conceito das coisas e para “realizar um acordo entre as existências externas e sua essência íntima” (p. 93).

As noções de metro, verso e ritmo seguem a nossa tradição literária. Mas bem nos alerta Paz (1982, p. 17) que “classificar não é entender. E muito menos compreender”. As classificações históricas, literárias, sociais são nomenclaturas, instrumentos de trabalho. Uma obra não deveria ser tomada por variações históricas, “mas de algo muito mais sutil e impalpável: a pessoa humana”. O ser que escreveu a obra, projetou experiências singulares, profundas, só suas. Sua biografia, não é um mero levantamento diacrônico da existência de alguém, mas um reconhecimento da intensidade de suas experiências, que dará ao poeta a oportunidade de conduzir a energia poética na direção transformativa do poema.

Para que isso ocorra, o ritmo é crucial. Veremos que ele é o elemento que primeiro encontramos no poema, pois está ligado à ritmicidade do corpo. Ele resulta do antagonismo entre valores: o rápido e o lento, o forte e o fraco, os opostos e o concentrado, ou seja, simboliza o efeito de “contraste de que é feita à vida do cosmo e a vida da alma” (BOSI, 1996, p. 113).

“Historicamente, o uso poético do ritmo deu-se de várias maneiras, mas podemos destacar, pelo menos três: o ritmo no poema primitivo ou arcaico; o

ritmo no poema clássico e, mais tarde, acadêmico; e o ritmo no poema moderno” (BOSI, 1996, p. 82). O poema primitivo realça os acentos da linguagem oral, utilizando a repetição e o paralelismo. No poema clássico, surgindo o metro, a partir dali a poesia exige a composição regular de um texto cujas partes devem ter segmentos iguais, ou quase iguais. O metro surgiu para corrigir o descompasso das várias leituras do mesmo poema. E, por fim, no poema moderno, o ritmo abala o cânone da uniformidade, isto é, tenta-se extinguir as regras de versificação do poema e passa-se a explorar as potências musicais da frase. “A partir dos simbolistas, e com algumas antecipações românticas, a tensão entre ritmo ondeante e variado da fala e metro regular, enrijecido pelos parnasianos, resolve-se pelo afrouxamento dos cânones.” (BOSI, 1996, p. 89).

A partir desse momento, o ritmo transpassa os limites do metro convencional e passam a ser feitos novos versos, com maior liberdade de versificação, tornando-se unidades vivas de significado. “E os ritmos passam a ser, como desejava Manuel Bandeira: inumeráveis” (BOSI, 1996, p. 97).

Acreditamos que o ritmo do poema, por ser linguagem que se exterioriza, tenha íntima relação com a época ou a situação em que o poema é produzido. No início do nosso século, a contagem silábica dos versos era muito valorizada. Já hoje nos permitimos analisar o ritmo do verso livre, pois com as inovações modernistas a regra métrica não é tão importante e os poetas podem apresentar ritmo mais liberado e imprevisível. Provavelmente, a existência,

no século passado e nos anteriores, era mais padronizada, talvez mais calma. Nesse período, o ritmo era simétrico e regular. Ele correspondia à vida que as pessoas levavam. A regularidade de vida e de ritmo poético prevaleceu até fins do século passado e início deste. A partir da segunda metade deste século, [...] tornou-se mais liberto de padrões e mais imprevisível. O ritmo dos poemas acompanhou o processo: tornou-se mais solto, mais livre, menos simétrico. (GOLDSTEIN, 2000, p.13).

No poema encontramos muitas figuras de som (aliteração, assonância, repetição de palavras, onomatopeias) que não têm outra função senão remotivar, de modos diversos, o som de que é feito o signo. O som enche o vocábulo de significados. Muitas vezes, parece que a palavra responde aos estímulos recebidos do objeto que nomeia. Por exemplo, a palavra “tumba” em

uma poesia, daria a sensação em quem a lê, de um recinto escuro, profundo e fúnebre. Isso porque o

signo linguístico nos parece mais colado à coisa, o que se dá é uma operação expressiva organizada em resposta à experiência vivida e, quando possível, análoga a um ou mais perfis dessa experiência. Nessa operação o som já é um mediador entre a vontade-de-significar e o mundo a ser significado (BOSI, 1996. p. 62).

Para Bosi (1996, p.121) “a pausa divide e, ao dividir, equilibra”. Essa pequena parada no poema pode ter muitos significados: pode ser um sim, um não ou um mas, um prolongamento de uma agonia, o estímulo da fala ou até mesmo significar o confronto entre o sujeito e o meio. O importante é que a pausa não pode passar despercebida, da mesma forma que, “uma vírgula, um ponto-e-vírgula, um ‘e’, um branco de fim de verso, são índices de um pensamento que toma fôlego para potenciar o que já disse e chamar o que vai dizer” (p. 121).

A poesia é constituída de muitas partes (estruturais e significativas), contudo é através do todo que encontramos sua essência, pois

dar ao conteúdo do sentimento a forma artística é dar-lhe ao mesmo tempo o selo da totalidade, neste sentido, universalidade e forma artística não são duas coisas, mas uma. O ritmo e o metro, as correspondências e as rimas, as metáforas que se abraçam com as coisas metaforizadas, os acordes de cores e de tons, as simetrias, as harmonias, todos esses procedimentos que os retóricos erram quando estudam de modos abstratos, tornando-se assim extrínsecos, acidentais e falsos, são outros tantos sinônimos da forma artística que, individualizando, harmoniza a individualidade com a universalidade e, por isso, no mesmo ato, universaliza (BOSI, 1996, p. 43).

A linguagem poética está sempre por inventar, reinventar, no entanto, não existe, não vive, se não for acordada pela imaginação do leitor ou ouvinte. Isso porque ela habita entre o mundo real e todos os domínios do imaginário. Ela leva o leitor a imaginar situações, objetos, sentimentos e lugares que só existem por intermédio de suas imagens. A poesia é simplesmente uma provocação para a imaginação.

2.3 Um enigma que encanta: Poesia Infantil

Cecília Meireles (1979) menciona que a literatura infantil não deveria ser aquela escrita para crianças, mas aquela que elas leem com prazer. Acreditamos que essa também deveria ser a definição para a poesia infantil. Assim não haveria poesia infantil “a priori”, mas a “posteriori” (p. 19). As primeiras poesias com destinatário infantil foram escritas por pedagogos e professores, apresentavam lições de civismo, amor ao trabalho, à família com intenção de moldar o caráter do infante. Ou seja, os poemas tinham função utilitário-pedagógica, sendo mais pedagogia do que literatura.

Do mesmo modo que qualifica (ou desqualifica) a palavra literatura, o emprego do adjetivo infantil (em poesia infantil) leva a supor, por alguns preconceituosos, que seja uma produção cultural inferior. No entanto, sua qualidade deve ter os mesmos critérios que os de toda outra poesia, pois é sabido que, por sua forma de perceber a realidade, a criança é capaz de se aproximar mais da “visão poética” que o adulto, já que o pensamento infantil está apto para responder à motivação do signo artístico. Se o poeta percebe a potencialidade da criança e demonstra isso em suas escritas, sua poesia torna-a indivíduo com desejos e pensamentos próprios, agente do seu próprio aprendizado. “A criança sob esse ponto de vista, não é nem um ser dependente, nem um ‘adulto em miniatura’, mas é o que é, na especificidade de sua linguagem, que privilegia o lado espontâneo, intuitivo e concreto da natureza humana” (PALO; OLIVEIRA, 2003, p. 8 – grifos do autor).

Os poemas infantis de má qualidade, muitas vezes ridicularizam as limitações das crianças. Alguns autores acreditam que eles têm que ser moralizantes e neles descrevem bons hábitos e organizações do dia a dia; outros, julgam que os textos devam ser pequenininhos, ou seja, cheios de diminutivos, de “inhos” e “inhas”; e há ainda outros que acreditam que os poemas devam abordar temas patrióticos, referentes à pátria e a datas específicas. Desse tipo de poesia, Mário Quintana diria: “Cada palavra é uma borboleta morta espetada na página [...]” (QUINTANA, 2012 apud ABRAMOVICH, 1989, p. 67). Bordini (1991, p. 8) também se mostra inquieta com essas produções, pois elas,

campeiam a imbecilização das fórmulas verbais com diminutivos e adjetivações profusas e construções frasais canhestras [...]

desestimulando as reflexões e a crítica; a censura aos aspectos menos edificantes da conduta humana e, em especial, à vontade desbragada de ensinar, sejam atitudes morais ou informações tidas como úteis, como se a obra devesse substituir os manuais de ensino e a educação de pais e professores. [...] Aceitam que a “tarefa da criança é brincar”, mas os mundos fictícios que se abrem à sua imaginação pululam de ponderados comentários sobre as consequências dos atos ociosos e das expansões sem freio ou das aventuras por si mesmas.

A poesia que recebeu o adjetivo infantil apropriou-se de criações folclóricas de origem camponesa e da nossa cultura popular. Isso porque a criança, desde pequena, já diferencia a poesia da prosa, pois o tecido melódico, formado por aliteração e assonância, anáforas e rimas, estribilhos, acentos e metros, já vem há muito sendo utilizado pelos pais para distrair e aquietar o infante. A poesia infantil preserva o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo presente em cada infância e que se identifica com a sensibilidade poética. Por isso, essa linguagem valora a qualidade de ser

bela, comovente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita... mexendo com a emoção, com as sensações, com os poros... prazerosa, divertida, inusitada, se fora intenção do autor... prazerosa, triste, sofrente, se for à intenção do autor... prazerosa, gostosa, lúdica, brincante, se for a intenção do autor (ABRAMOVICH, 1989, p. 67).

No acervo folclórico, rimas e sonoridades mantêm-se em adivinhas, acalantos, trava-línguas, parlendas, entre outros. Alguns destes gêneros vêm acompanhados de cócegas, palmadinhas e brincadeiras. O acalanto é a forma de poema mais carinhoso, e talvez seja o gatilho da sensibilidade posterior à poesia. Os trava-línguas, por sua vez, proporcionam verdadeiros delírios lúdicos de sonoridade desafiadora. São poemas “que jogam com a reduplicação de fonemas de difícil articulação, somada às trocas vocálicas e consonantais” (BORDINI, 1991, p. 25). Eles primam por sustentar o trabalho do significante acima do significado, inúmeras vezes produzindo conjuntos ilógicos de representações. Ainda, restam as canções de roda que dão ênfase aos jogos corporais, concentrando os movimentos em padrões simétricos, que apuram a coordenação motora e a motricidade ampla. A despreocupação com o sentido nos poemas pelas crianças (principalmente os bebês), mais intrigante nos trava-línguas e certas modinhas, poderia ser entendida como a entrada para o mundo da linguagem através da corporeidade do significante.

Não só de efeitos auditivos se faz um poema. À medida que a criança cresce e inicia sua aventura pelo mundo, ela necessita da percepção, que lhe dá a realidade e a orientação espacial. Ligada ao aparato perceptivo está mais uma característica da poesia, a imagética, que se faz presente na parlenda e na adivinha. Através delas, o leitor age criativamente, reorganizando registros de vivências perceptuais e buscando, por meio dessas combinações e reflexões, decifrar o enigma do poema. Operando com a imagem poética, a poesia infantil compartilha com a criança a mesma lógica metafórica na leitura sensorial da realidade, pois “o poema é nascedouro, onde flui a polifonia do mundo: encena o que não se estampa de imediato no mundo dos seres e dos objetos e que só pode ser alcançado através de uma razão sensível” (BOCHECO, 2002, p. 30).

A poesia exige do seu leitor um olhar atento, uma ativa mobilização do conteúdo intelectual e afetivo; no decorrer da leitura experimentam-se emoções e desejos, juízos e avaliações, sonhos e descobertas. Cada emoção vivida através da leitura poética origina-se nas experiências do leitor. A essência do poema reside nessas emoções, nesses sentimentos, nessas vozes íntimas que tal episódio ou circunstância suscitam em quem lê. A poesia é, por isso, a linguagem que mais revela o conteúdo do ser humano, pois lida, sobretudo, com emoções.

A experiência com o poético envolve a mediação simbólica, uma leitura sensorial a partir das experiências que vivenciamos. De acordo com Bosi (1996), quando ouvimos uma poesia, as imagens de pessoas, de coisas, de gestos e atitudes que povoam a fantasia do poeta deixam de ser dele e passam a fazer parte do nosso sentimento através de nossas memórias: melancólicas, nostálgicas, de enternecimento, ou até mesmo “aquela vã restauração das coisas perdidas” (p.9) tão significativa para nós. E ainda, a leitura nos convida a buscar “os segredos, os mistérios, os silêncios por trás das paisagens, das faces, dos objetivos” (HUIZINGA, 2000, p.35).

Como salienta Bordini (1991, p. 36), o caráter inacabado do mundo da poesia (mesmo que o infante não perceba) incita a criança a construir o seu imaginário, a acioná-lo e transformá-lo, colaborando para que ela se reconheça como um “ser que pensa, que sofre ou se alegra, que deseja e que possui um acervo de lembranças com as quais pode enfrentar situações novas”. Essas

lacunas existentes fazem com que o leitor reflita a partir dos mundos encerrados nas palavras e o faz interpretar o que não foi explicado. Para Bochecho (2002, p. 47), a linguagem poética tem a característica

de arrancar os objetos de seu estado habitual, banhando-os em luminosidade e invertendo-lhes o perfil convencional. Às vezes essa inversão se dá pelo viés do ilogismo, do *nonsense*, do absurdo, do humor, provocando o riso de surpresa diante do inesperado, do imprevisto, das situações que estes procedimentos poéticos costumam suscitar como efeito de leitura.

Essa forma de compreender a poesia infantil é o que faz com que o infante a receba com tamanho encantamento, como Johan Huizinga (2000) destaca, a poesia “faz parte daquele plano mais primitivo e originário a que pertence a criança, o animal, o selvagem, o visionário, na região do sonho e do encantamento, do êxtase, do riso” (p.33). Lá as coisas possuem uma fisionomia inteiramente diferente da que apresentam na vida comum e estão ligadas por relações diversas das da lógica e da causalidade.

2.4 Navegando pela infância: Sérgio Capparelli

Sérgio Capparelli, como já mencionado, nasceu em Uberlândia em uma vila da periferia, brincadeiras de rua fizeram parte de sua história. Seu pai, Emanuele Capparelli, era caixeiro-viajante e passava vários dias a trabalhar na região norte de Goiás. Quem cuidava da casa (apenas dois quartos) e dos dez filhos era Cecília Guimarães. O Senhor Emanuele estudou em seminário e em escolas católicas, por isso falava francês e lia histórias a seus filhos quando estava em casa. A tia de Sérgio Capparelli, costureira, também era uma amante de livros e o incentivou a ler autores como Dostoievski, Machado e Fernando Pessoa antes mesmo dos doze anos de idade. (DOS SANTOS; EMERIM, 2018, p. 101).

Em 1963, Capparelli mudou-se com a família para Goiânia, residiu nessa cidade até ser expulso da escola, por ser considerado “uma maçã podre no cesto do novo Brasil” (DOS SANTOS; EMERIM, 2018, p. 101); era o início do Regime Militar. Ainda em Goiânia, trabalhou em um armazém e numa revendedora da Volkswagen. Nesse tempo, ele começou a escrever poemas.

“Nem sei se era poesia, mas colocava no papel certos sentimentos que estruturava em forma de versos. Não guardei nada dessa época, mas cheguei a escrever uns 300 poemas” (IEL, 1990, p. 5).

Ele, então, formou um grupo de amigos e adotou um sistema de vida que lhe permitisse trabalhar seis meses e viajar os outros seis. Assim, surgiram as viagens pela Europa e América Latina. Em Munique, trabalhou como entregador de jornal. “Algumas vezes – e não foram poucas – dormi debaixo de pontes na Alemanha” (IEL, 1990, p. 6). Em uma dessas três viagens que fez à Europa, cursou doutorado em Ciências da Informação na Universidade de Paris.

Porto Alegre buscou uma bolsa de estudo, como não conseguiu, trabalhou nos jornais Zero Hora, Folha da Manhã e Coojornal. Em 1974, conquistou o Prêmio ARI de Reportagem, após fazer uma série de reportagens para o Jornal Folha da Manhã sobre as instituições psiquiátricas. Para isso, contou com a ajuda de um amigo e conseguiu “baixar no hospital Psiquiátrico São Pedro como indigente, um estudante de história que perdera seus documentos e a razão, apaixonado por uma hippie que o abandonara” (IEL, 1990, p. 6). Permaneceu ali por dois dias e, ao sair, publicou a sua reportagem. Pouco tempo depois, casou-se com a jornalista Eva Oyarzábal de Castro, com quem teve dois filhos, Lívia Capparelli, em 1978, e Daniel de Castro Capparelli, em 1983. Foi também em 1983 que Eva faleceu em Porto Alegre.

Nosso poeta, quando jovem, iniciou estudando teatro, depois transferiu-se para o curso de Jornalismo (UFRGS), fez Doutorado no Instituto Francês de Imprensa da Universidade de Paris II (1973), pós-doutorado em 1989 na Universidade de Grenoble, pesquisando “Ditaduras e Indústrias Culturais no Brasil, na Argentina, no Chile e no Uruguai”, obra publicada em 1991. Partiu para um novo pós-doutorado no Canadá, na Universidade de Montreal, porém desanimado com os rumos da pesquisa no Brasil, cogitou abandoná-la e, ainda, viver em outro país. Nesse período sua produção decaiu (DOS SANTOS; EMERIM, 2018, p. 101).

Em 1991, comecei a jogar meus livros fora. Estava no Canadá, tinha desistido da universidade e queria, logo que voltasse ao Brasil, entrar novamente na prática jornalística. Era uma noite fria, como fria é a maioria das noites de Montreal. E eu ia jogando os livros no lixo, um por um. A paixão havia desaparecido e era como se quisesse me separar de toda uma época. O sentimento era de desorientação. Há

pouco tempo tinha caído o muro de Berlim. O muro (de) concreto, no entanto, pouco importava. Conhecia a dificuldade de viver as utopias, bem como o desfiguramento dessas utopias ao se tornarem realidade. O que havia era uma paixão que se diluía no cotidiano. De se descobrir num mundo veloz e voraz em termos de interpretações. De estar sozinho naquilo que se acredita (CAPPARELLI, 2000, p. 98, apud DOS SANTOS; EMERIM, 2018, p. 101).

Seu conflito em relação à pesquisa o impulsionou a percorrer outros caminhos, por isso, ao voltar ao Brasil, faz parte do grupo que criou o Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação da UFRGS, sendo seu primeiro coordenador, entre os anos de 1996 e 2000.

Com o jornalismo, adquiriu a prática de escrever em blocos. “Assim, há mais facilidade de organizar o raciocínio, estruturar as ideias e colocá-las no papel”. No entanto, a notícia “não permite criações, não permite voos” (IEL, 1990, p. 6). Indeciso entre o jornalismo e a atividade como professor de comunicação, escolheu a segunda hipótese, para a qual se dedicou em tempo integral. Porém, a literatura, sua grande paixão, não a deixou de lado e, em 1979, iniciou sua jornada pela literatura infantojuvenil ao publicar o livro *Os meninos da rua da praia*. Nele uma tartaruga narra a história dos meninos pobres da principal rua de Porto Alegre. Neste mesmo ano, publicou o livro que o faria conhecido em meio acadêmico, *Comunicação de massa sem massa*.

Nos anos seguintes, suas produções não cessaram, dedicou-se a escrever para crianças e adolescentes, algumas de suas obras são: *Os meninos da rua da praia* (1979), *Quebra-quebra* (1981), *Boi da cara preta* (1983), *Vovô fugiu de casa* (1982), *A jiboia Gabriela* (1984), *Meg foguete* (1985), *Come-vento* (1988), *Tigres no quintal* (1988), *Restos de arco-íris* (1992), *O velho que trazia a noite* (1994), *33 ciberpoemas* e *Uma fábula virtual* (1996), *A árvore que dava sorvete*, *A conquista da liberdade segundo os pássaros* (2000), *Um elefante no nariz* (2000), *Minha sombra* (2001), *Poesia virtual* (2001), *111 poemas para crianças* (2003), *A poesia de bicicleta* (2009), *A lua dentro do coco* (2010), *A casa de Euclides* (2013), *O menino levado ao céu pelas andorinhas* (2013), *A grande enchente* (2021), *O baile do porco-espinho e outros poemas* (2021).

Com todas as obras escritas por ele (literárias ou não literárias), Capparelli logrou inúmeras premiações, foram quatro vezes o Prêmios Jabuti (três vezes em literatura e uma em ensaio em Ciências Humanas), cinco vezes o Selo de Ouro (altamente recomendável) da Fundação Nacional do Livro

Infantil e Juvenil (FNLIJ), quatro vezes a Láurea de Altamente Recomendável pela FNLIJ, sete vezes o Prêmio Açorianos de melhor livro infantil de Porto Alegre. Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intensificou suas produções científicas, também na área da comunicação, escrevendo obras teóricas e orientando pesquisas. Em 2005, aposentou-se do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação da UFRGS e mudou-se para a China, atuando na agência de notícias Xinhua News Agency, em Pequim, até o ano de 2007. No momento, está vivendo na Itália e se dedica à literatura.

De acordo com Capparelli (2006, p. 8), podemos encontrar em suas poesias

versos dos mais diversos tipos e dos mais diferentes assuntos: desde aqueles que surpreendem pelo som, pela imagem ou pelo sentido das palavras, até aqueles que tratam das relações da criança consigo mesma, com outras crianças, com a cidade onde vivem, ou com o mundo e a natureza que as cercam. Tudo isso, é claro, sem deixar de lado o *nonsense*, ou seja, aquilo que parece não ter sentido a não ser o de jogar com a imaginação.

A criança possui um mundo repleto de curiosidade, imaginação e fantasia. Não é fácil escrever para esse público, pois as produções devem refletir esse universo exigente, sem limitações para o fantástico, próprio da infância. Quando o escritor decide produzir, escrever para elas, ele tem que ser cúmplice do leitor. É perceptível que a cumplicidade da obra de Capparelli origina-se em sua biografia, uma vez que a história de alguém “pode dar tonalidade de um período ou de uma vida, esboçar as fronteiras de uma obra e descrever, do exterior, a configuração de um estilo” (PAZ, 1982, p. 19). Um estilo que aproxima a experiência do autor da experiência da criança, isto é o devir-criança (KOHAN, 2003) que chancela o encontro entre o adulto e a criança. Kohan (2003) ressalta que não é tornar-se criança, infantilizar-se, retornar à infância cronológica, mas um encontro sem marcas temporais, todavia com geografia, com intensidade e direção próprias, um mundo que explode e a explosão de um mundo.

Como dissemos na seção anterior, a biografia do poeta poderá trazer o reconhecimento da sensibilidade aiônica de suas experiências a dinamizar a energia poética do poema. É possível reconhecer em alguns livros marcas do mundo em que o poeta experienciou sua biografia e sentimos a sua infância na adultez, um encontro potente, aberto e intenso, através do qual particularidades

só suas, vividas na infância, são reacendidas. Em “Catando marinheiros”, poema da obra *Um elefante no nariz* (2000, p. 32), o sujeito lírico conta como sua mãe e ele selecionavam arroz. No poema, observamos variações linguísticas mineiras como “uai” e “vixe”; além disso, o texto nomeia a Vila Taboca, (atualmente, Bairro Bom Jesus), referência no beneficiamento do arroz e na utilização da mão de obra afrodescendente, imagem também suscitada no poema “Depois da colheita de arroz, em Uberlândia (1957)” da obra *A árvore que dava sorvete* (1999, p. 34), em que os negros, ao secarem o cereal, secam as suas dores, cantando “Oha, oha, oha”.

Capparelli escreveu livros com os quais as crianças podem se identificar, já que o autor prioriza questões relacionadas ao imaginário infantil. Em sua obra, encontramos anseios, buscas, sonhos, que dizem respeito ao universo infantil, respeitosamente abordados. De acordo com Zilberman (2003), o produtor de livro infantil, julga essa obra como um gênero menor, considerando a mesma como “ainda não literatura” (p. 64). Capparelli, “através da adequação linguística, consegue resolver a questão da assimetria entre o adulto e o leitor criança, presentes na literatura infantil, talvez porque, como poucos, saiba compreender e respeitar o universo da infância” (LUZ, 2001, p. 2). Além disso, ele busca recuperar as formas populares consagradas pelas crianças, através das parlendas, dos trava-línguas, das adivinhas e dos contos maravilhosos, acentuando-lhes a sonoridade da linguagem poética e conferindo maior praticidade ao nível das representações.

A poesia de Capparelli desperta a infância poética que vive em cada ser humano. A criança sente-se parte do texto, experiencia as aventuras do eu lírico e se encontra em cada ação e emoção; o adulto percebe-se quanto foi bom viver “com a criança que fomos. Isso nos dá consciência de raiz. Toda a árvore do ser se reconforta” (BACHELARD, 2018, p. 21) e, entrega-se ao poético que ilumina a consciência e conduz ao maravilhamento natural da infância.

3. A INFÂNCIA PREMIADA EM VERSOS DE SÉRGIO CAPPARELLI

Sérgio Capparelli, professor universitário aposentado, é lembrado como o representante de um grupo de pesquisadores que contribuíram significativamente para a sedimentação da pesquisa em comunicação no Brasil. Contudo, concomitantemente ao professor universitário, ao empírico em comunicação, existia (e existe) um Sérgio que alçava voos gigantescos na ficção, no faz de conta, no *nonsense*, na tradição oral, dizia ele “preferir a ficção como mais prazerosa das atividades que desenvolvia” (BERTOL, 2000, p. 103) – quando se aprecia o que se faz, os resultados são colossais.

Sua obra ficcional foi legitimada e reconhecida por meio de três Prêmios Jabuti, cinco Selos de Ouro, três Prêmios APCA da Associação Paulista de Críticos de Arte, dois Prêmios Odilo Costa Filho da FNLIJ, integrante da lista de honra da IBBY, quatro Prêmios Açorianos de Literatura Infantil, um Prêmio Monteiro Lobato, um Prêmio Cidade de Porto Alegre, uma Láurea de Excelência da Universidade de Montreal, além de Prêmio de Reportagem da Associação Riograndense de Imprensa (BERTOL, 2000, p. 104).

Dentre os livros premiados ao longo da carreira de Sérgio Capparelli, quatro livros são de poesia infantil, esses em distintas décadas: *Boi da cara preta* (1983), Láurea de Altamente Recomendável da FNLIJ e Prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA) -Literatura Infantil; *A árvore que dava sorvete* (1999), Láurea de Altamente Recomendável da FNLIJ e Prêmio Açorianos de Literatura Infantil (melhor livro); *Um elefante no nariz* (2000), certificado de Livro de Poesia Altamente Recomendável pela FNLIJ e selecionado para o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE-2005); e *A lua dentro do coco* (2010), Prêmio Jabuti, Livro Infantil (2º Lugar), Prêmio Odilo Costa Filho, melhor livro de poesia para crianças da FNLIJ e, ainda, escolhido para integrar a lista de honra dos livros da *Internacional Board on Books for Young People* (IBBY) da Suíça. As premiações auferidas às obras chancelam infâncias reconhecidas e vivenciadas por sociedades em diferentes tempos e espaços.

Os livros, assim como as pessoas, são produtos de seu tempo, isto é, carregam ideologias, credences, peculiaridades de seus contextos socioculturais. Pensando sobre isso, iniciamos nossa pesquisa questionando as concepções de

infância que as obras de Capparelli apresentavam. Como vimos na descrição de nosso método, sabemos que a pergunta nos levou a outras questões de fundo mais complexas. As obras, evidentemente, estão aproximadas ao contexto sociocultural do período em que foram publicadas. Ao passo que o percurso da pesquisa se estabelecia, assumimos que estes títulos ganharam destaque ao longo de três décadas, a sociedade evoluiu, transformou-se, logo o livro, “seja ele qual for, carrega em si elementos reveladores da cultura do seu tempo” (COLASANTI, 2012). Então, percebemos que o que buscávamos evidenciar era como essas quatro obras premiadas de Capparelli nos revelaram o poético, de que modo se faziam poesia em nós e, para tanto, adentramos a floresta...

3.1 A Infância em *Boi da cara preta*

Na década de 80, Sérgio Capparelli iniciou seu percurso pela poesia infantil e publicou quatro livros: *Boi da cara preta* (1983)⁶, *A jiboia Gabriela* (1984), *Come-vento* (1987) e *Tigres no quintal* (1989). O livro *Boi da cara preta*, ilustrado por Caulos, Editora L&PM, alcançou premiações já supracitadas, e será, neste primeiro momento, nosso foco de atenção.

De início, o título da obra *Boi da cara preta* nos convida a fechar os olhos e nossa memória auditiva reproduz, “Boi, boi, boi/ boi da cara preta/ pega esta criança que tem medo de careta”, uma cantiga de ninar entoada pelos pais, tias, avós, irmãs como meio de induzir a criança a dormir: a voz suave, o embalo terno, o aconchego e o calor dos braços alcançam o objetivo inicial, o sono.

A cantiga de berço é uma forma rudimentar de canto, cuja letra normalmente apresenta um ritornelo onomatopaico, para ajudar o embalo e facilitar o sono teimoso das crianças; a constante nos acalantos é a monotonia melódica, a frase longa e chorosa, provocadora do enfado e cair de pálpebras (PONDÉ, 1982, p. 127).

Esta mesma autora relata que os nossos acalantos vieram de Portugal, em sua maioria, e se perpetuaram com a tradição oral, isto é, de boca em boca, longe de influências que alteraram as demais formas de cantos. No entanto, outras cantigas de embalar são “fragmentos de modinhas populares, parlendas adaptadas, cantos de negros interpolados com trechos de fados, cantos de

⁶ Todas as citações e referências à obra serão relativas à edição de 1983.

igrejas” (PONDÉ, 1982, p. 127). Com isso, entendemos que já o título da obra nos dá uma prévia do que encontraremos na publicação.

Em *Boi da cara preta* há 25 poemas, com predominância de versos marcados pela cultura oral e discursos narrativos, percebemos que tais características são marcas atemporais, visto que “a iniciação à linguagem poética principia com o folclore infantil através de acalantos, parlendas, adivinhas e cantigas de roda, numa trajetória que obedece aos níveis de elaboração da linguagem que a criança vai superando” (PONDÉ, 1982, p. 127). As escritas, em tom de narrativas rimadas, brincam com o leitor, principalmente por meio da redondilha maior e menor, quadrinhas e dos versos dísticos.

O folclore infantil, como forma consagrada do folclore popular, foi estudado por Veríssimo de Melo (1981), aluno e colaborador de Câmara Cascudo, através de sua relação com os acalantos, as adivinhas, as parlendas e toda série de jogos e brincadeiras que serviam de entretenimento às crianças em um tempo já distante da vida atribulada das capitais e grandes cidades do século XXI. Dentre essas manifestações, Melo dedicou uma grande atenção às parlendas, que podem ser divididas em três secções: 1ª) brincos: parlendas recitadas pelos adultos para entreter as crianças, com a característica de serem acompanhadas de um gestual que toca sempre o seu corpo; 2ª) mnemonias: termo cunhado por Luís da Câmara Cascudo para designar as parlendas recitadas pelas próprias crianças com o fim de fixar números ou nomes e, por fim, 3ª) parlendas propriamente ditas: aquelas cuja complexidade possibilita o aperfeiçoamento vocabular e cognitivo, além de produzirem o necessário adensamento da imaginação e da criatividade.

Entre estas últimas estão os trava-línguas, tipo de “parlenda que consiste em um verso, palavra ou expressão, de difícil pronúncia, cuja repetição depressa provoca sempre deturpação dos termos e, conseqüentemente, de seu sentido de origem” (PONDÉ, 1982, p. 131).

O primeiro poema da obra *Boi da cara preta*, “Pintando o sete”, assemelha-se a um trava-língua, ou melhor, nos remete a um muito conhecido na cultura popular brasileira: “O pinto pia,/ a pia pinga./ Pinga a pia,/ pia o pinto./ Quanto mais a pia pinga,/ mais o pinto pia /[...]”. Como vemos, nessa estrutura, a aliteração do fonema /P/ é evidenciada e a dificuldade de dicção torna a leitura

uma brincadeira mais divertida. Isso ocorre porque a consoante P é bilabial, por ter como ponto de articulação os lábios; e como eles servem de obstáculo para a passagem do ar, o modo de articulação dessa consoante a torna uma oclusiva. Assim, ao vencer a barreira labial, a consoante P explode em um som surdo /P/. A pronúncia do /P/ ocorre sobre a pressão aérea contra os lábios fechados e isso faz com que as crianças e adultos tenham dificuldade de executá-la, confundindo-a com a consoante B, cuja articulação se assemelha: quanto maior o empecilho linguístico, maior a diversão. Vejamos o poema:

Pintando o Sete

Um pinguço pega o pito
e pita debaixo da pita.
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. (CAPPARELLI, 1983, p. 07).

Percebemos que o recurso estilístico de aproximar o poema do desafio popular do trava-língua oportuniza que as crianças, assim como o pinguço, tropecem nas palavras, enrolem-se ludicamente, no complicado emaranhado sonoro. Esse texto, ainda, nos lembra de outra brincadeira linguística, a Língua do P, célebre pela dificuldade de ser proferida, mas também pela misteriosa informação guardada nas chaves sonoras dos fonemas consonantais.

No início o poema mostra que um pinguço pegou o seu pito e foi fumá-lo debaixo da pita (uma planta originária do México, com folhas de bordas

espinhosas que podem atingir até três metros).⁷ Nos três últimos versos, a “pita, com muita pinta, / pinta uma dúzia de pintos, /com pingos pretos de tinta. ” (CAPPARELLI, 1983, p. 07). Em seguida, identificamos um diálogo, precedido pelo travessão, em que uma voz questiona se o pinguço pinta o sete e como pinta. Na penúltima estrofe ocorre a seleção de vocábulos iniciados pela letra P, uma reiteração sonora que propositalmente suscita a musicalidade e provoca confusão no momento da vocalização poética.

A criança se percebe nas ações do pinguço, ao fazer “arte” (brincar), pintando o sete, ao atrapalhar-se na dicção confusa proposta pela semelhante sonoridade, que permite equívocos linguísticos (como os tradicionais trava-línguas), logo causando diversão e brincadeira.

É evidente que o poema, além de conter os elementos essenciais do texto poético (rima, ritmo, assonância, aliteração) também apresenta características que tangenciam a estrutura da narrativa, o que é comum no texto da cultura popular. Fronckowiak (2008, p. 12) aponta que esse tipo de poema, comum na infância, costuma ser o eleito pela criança, pois a “combinação dos componentes rima externa e discurso narrativo parece ser fortemente apreciada.

Em “O barbeiro e o babeiro” (CAPPARELLI, 1983, p. 18), muito semelhante ao trava-língua, a voz do sujeito lírico mostra, quase como se narrasse, a história de um barbeiro e seu bebê babão. A musicalidade, agora, advém da aliteração em /B/, ao vocalizar o poema, o som dessa letra, que se forma na labial ou bilabial, assemelha-se ao batuque de um tambor (ba, ba, ba).

Como já comentamos, as letras B e P se formam da pressão de um lábio sobre o outro, bilaterais. Como há obstáculo impedindo a passagem do ar, ao ser vencido ocorre uma explosão sonora. A explosão difere aqui, pois o /B/ faz vibrar as cordas vocais, logo é sonoro, o que não acontece com o /P/, classificado como surdo. Na teoria isso pode parecer confuso, mas basta colocarmos dois dedos no pescoço, nas cordas vocais, e fazer soar esses dois fonemas que fica nítida a diferença.

Observando os poemas dessa obra, é notório concordar com Paz (1982, p. 64), quando este poeta afirma que em todo o fenômeno verbal há um ritmo.

⁷ Informação disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Agave_americana. Acesso em: 04 jun. 2022.

“As palavras se juntam e se separam atendendo a certos princípios rítmicos”. Sentimos, ao vocalizar o poema, o batucar dos vocábulos em ritmo compassado, unindo a sonoridade à imagem.

Este batucar fonético prende o leitor (criança ou adulto), pois ao desafiar nos desafia, almejamos vencê-los vocalizando sem tropeços linguísticos, o que por vezes, é muito difícil, mas sempre é emocionante, e quando perdemos a infância emergem, ressurgem sorridente, nos permitindo ser o pinguço que enrola a língua ou o bebê que baba inocentemente.

Igualmente aos poemas já referidos, “O rato Roque” parece retomar o conhecido trava-língua popular “O rato roeu a roupa do rei de Roma”. Este adentra há décadas inúmeros núcleos familiares e escolares, por seu tom lúdico e brincante, divertindo crianças e adultos por meio do jogo com as palavras (aliteração em /R/). Influenciado por essa brincadeira linguística, Capparelli (1983, p. 52) nos presenteia com a imagem de um rato voraz:

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. (CAPPARELLI, 1983, p. 52).

No poema citado, o famélico Roque rói o possível (queijo, cama, mesa, pão, vestido) e o impossível (coração, choro, sonhos, a noite, o dia, a hora, o beijo, a rua, a lua). E é justamente o inusitado, aquilo que não se espera o que torna o poema atraente à escuta de quem interage com ele. A poesia transcende o trabalho formal com a linguagem, vai além do olhar objetivo, único, fechado acerca de uma cena, isso expõe a força da imaginação que, de acordo com Bachelard (1998, p.1), irrompe numa explosão de imagens:

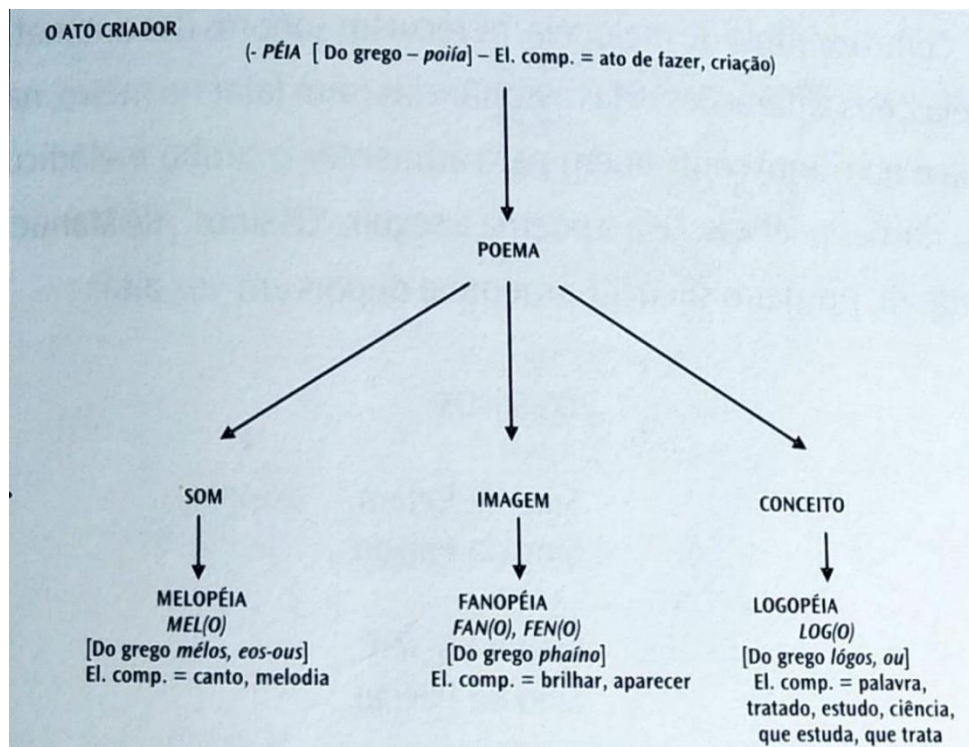
Pretende-se sempre que a imaginação seja a faculdade de formar imagens. Ora, ela é apenas a faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de nos libertar-nos das imagens primeiras, de mudar as imagens. Se não há mudanças de imagens, união inesperada das imagens, não há imaginação, não há ação imaginante. (BACHELARD, 1998, p.1)

“Graças ao imaginário, a imaginação é aberta, evasiva”, permite voos altos, como roer a lua, os sonhos, os beijos, ela é a “própria experiência da novidade” (BACHELARD, 1998, p.1), vai além do significado e do significante. Por meio da anáfora “roque, roque”, que se repete ao longo do poema, o eu lírico concede que acompanhem as ações do rato. A sonoridade do poema advém da onomatopeia, ao repetirmos o som que o animal produz ao roer, ativamos memórias, de tempos próximos ou distantes, em que reconhecemos algo achegado ao nosso horizonte cultural e de significação. E o compartilhamento da linguagem, dos sentidos comuns entre os falantes de uma língua, concretiza tal interpretação também na literatura produzida para crianças.

Ezra Pound (1988), ao ser questionado acerca da grande literatura, frisa que ela é “a linguagem carregada de significado até o seu mais alto grau”. O poeta diz que a melopeia, a fanopeia e a logopeia são as três formas de “carregar” a linguagem de significados. Perkoski e Fronckowiak (2006, p.240) advertem que a expressão literatura, nesse caso, poderia ser substituída por gênero lírico, em razão das peculiaridades que cada categoria oferece à criação

poética. Os autores argumentam que, na etimologia dos três vocábulos, melopeia, fanopeia e logopeia, encontramos o sufixo *peia* que é derivado do verbo grego *poiein*, cuja significação está associada a “criar”. Para facilitar a compreensão da teoria proposta por Pound (1988), Perkoski e Fronckowiak (2006, p.241) sintetizam tais proposições teóricas da seguinte forma:

Imagem 1- O ato criador



Fonte: Perkoski e Fronckowiak (2006, p. 271)

De acordo com o gráfico exposto, a melopeia está associada à melodia, à sonoridade do poético; a fanopeia volta-se para a imagem, o que ressoa, imageticamente e, finalmente a logopeia visa explicar, conceituar, definir uma ideia. Ao vocalizarmos um poema, por vezes, as três categorias (melopeia, fanopeia e logopeia e) podem estar interligadas, contribuindo para a explosão de sentidos de uma mesma composição poética. No poema o “Rato Roque”, como vimos, a melopeia está fortemente marcada pela onomatopeia do “roque, roque” verbalização escrita do ruído da ação do rato, todavia a fanopeia apresenta-se também por meio das imagens projetadas com a vocalização, algumas

presentes no texto, já outras reverberações das lembranças suscitadas pelo poético.

Essas “lembranças tornam-se então grandes imagens, imagens engrandecidas, engrandecedoras” (BACHELARD, 2018, p. 111) e consentem que nos apropriemos do poema como se fosse nossa possessão: nós o vivemos nesse momento. Então, somos destronados, perdemos a posse do que já não tínhamos, ao recordar as palavras de Georges Jean (1989, p. 16) que diz que a poesia é a “arte de evocar e sugerir sensações, as emoções, as ideias, através do emprego particular da língua que joga com as sonoridades, os ritmos, as imagens... Característica do que toca a sensibilidade: a poesia é uma paisagem”.

Dos 25 textos apresentados na obra, 19 poemas estão centrados em animais: pato, tatu, barata, jacaré, tigre, grilo, mosca, macaco, vaca, borboleta, gafanhoto, cavalo, lagartixa, sapos, pavão, galo, cabrito, gato, rato, galinha. Isso não nos surpreende, porque a infância cronológica é marcada pela curiosidade com a presença de animais, tão singularmente associados às necessidades e aos sentimentos humanos. Os textos acabam por construir um mundo real, com imagens simples e divertidas, que propõem uma abertura para que o leitor adentre e participe do espaço discursivo. Capparelli, através do eu lírico, em *Boi da cara preta* demonstra reconhecer o quanto a criança aprecia os bichos, tanto os domésticos quanto os selvagens, com os primeiros dispendo de sua companhia e exercitando a responsabilidade, o carinho e a brincadeira do cuidado e, com os que vivem na natureza, observando o seu modo de viver, suas particularidades e curiosidades.

Em “O buraco do Tatu”, outro lindo poema da obra, temos nove quadras (estrofe de quatro versos), com rimas externas consoantes e cruzadas em ABAB, rimando o segundo com o quarto verso. Vejamos as três primeiras:

O buraco do tatu

O tatu cava um buraco
a 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 Pólo 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. (CAPPARELLI, 1983, p. 12).

O tatu inicia a escavação do buraco em um local mais próximo⁸, dentro do Rio Grande do Sul, após vai aos poucos se distanciando, ultrapassa os limites do estado, a fronteira do país, do continente, chega ao fim do mundo e, por último, à lua. Ao vocalizar o poema, as imagens concretizam-se diante dos nossos olhos, por meio da fanopeia, “projeção de uma imagem na retina mental” (POUND, 1988, p. 53) com que temos a possibilidade de viajar com o tatu por todos esses locais e, com certeza, na invenção de outros.

Em “Os dentes do Jacaré” a criança revive uma prática rotineira, a de escovar os dentes; semelhante ao jacaré, normalmente, ela escova os dentes da frente e os de trás, devido à dificuldade, são esquecidos. A voz adulta relembra “E os dentes de trás, jacaré?” Não como uma repreensão ou um

⁸ Tendo como base o estado de residência do autor no momento da publicação da obra e também das autoras dessa pesquisa.

ensinamento, mas como gesto amoroso de recordar a infância, espaço de intensidade em que o brincar, o jogar, o dormir é muito mais interessante do que escovar os dentes de trás. Com a simplicidade da linguagem que apela ao vocabulário familiar, Capparelli exhibe:

Os dentes do jacaré

De manhã até à noite,
jacaré escova 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. (CAPPARELLI, 1983, p. 16).

São quatro quadrinhas divididas por um monóstico que se repete como um refrão: “– E os dentes de trás, jacaré?” (CAPPARELLI, 1983, p.16). O refrão “facilita a memorização nas canções, tendo um papel rítmico importante em todas as épocas” (GOLDSTEIN, 1995, p. 40-41). Com o verso monóstico, uma indagação, o leitor interage com o sujeito lírico, questionando acerca do esquecimento dos dentes de trás na realização da ação rotineira.

A infância que emerge em *Boi da cara preta* está extremamente vinculada à tradição oral, às parlendas, às adivinhas, aos trava-línguas, às cantigas de ninar, já que os jogos constituídos pela linguagem estão presentes em cada poema. Essa infância valoriza o jogo lúdico com as palavras, assemelhando-se ao universo infantil, em que a brincadeira, o jogar preenchem todo o tempo cronológico, tornando-o aiônico.

Nesse sentido, de acordo com Huizinga (2000), “o jogo é uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais”. No momento de publicação do livro, quando os meios digitais não estavam tão presentes, as famílias reuniam-se para brincar com as palavras, seguindo regras pré-estabelecidas como é o caso da “Vaca Amarela”. Neste jogo, era necessário ficar em silêncio e ganhava quem se mantivesse por mais tempo calado. Capparelli (1983, p. 42) apropria-se desse jogar e amplia o texto. Agora não é somente a vaca que se eterniza no poema, mas também o cabrito que ora mexe o cocô e o xixi e ora cose o sutiã do animal. Nesse jogar, a criança, além de não falar, em algumas estrofes, não deve se mexer, rir e piscar. Mas como fazer isso diante destes versos?

Vaca amarela

Vaca amarela
fez cocô na panela,
cabrito mexeu, mexeu,
quem falar primeiro
comeu o cocô dela.

Vaca amarela,
sutiã de flanela,
cabrito coseu, coseu
quem se mexer primeiro
pôs o sutiã dela.

Vaca amarela
fez xixi na gamela,
cabrito mexeu, mexeu,
quem rir primeiro
bebeu o xixi dela.

Vaca amarela
cuspiu da janela,
cabrito mexeu, mexeu,
quem piscar primeiro
lambeu o cuspe dela. (CAPPARELLI, 1983, p. 42)

Huizinga (2000, p. 141) reitera que o jogo também pode ser uma definição de poesia. Em ambos, há a “ordenação rítmica ou simétrica da linguagem, a acentuação eficaz pela rima ou pela assonância, o disfarce deliberado do sentido, a construção sutil e artificial das frases, tudo isto poderia consistir em outras tantas manifestações do espírito lúdico”. O jogo que a “Vaca amarela” concede à criança, a prende pela linguagem, mas também, pelo brincar, logo a

“finalidade do escritor, consciente ou inconsciente, é criar uma tensão que encante o leitor/ouvinte e o mantenha enfeitiçado” (HUIZINGA, 2000, p. 141). O feitiço, a tensão está em: falo ou não falo? Devo sorrir ou não? Devo mexer-me ou não? Ganhar o jogo ou divertir-me? Eis a questão!

Há um cavalo troteando pela estrada, imagem comum no interior do país, todavia não é a fanopeia o que predomina neste poema, é a melopeia, uma vez que ao vocalizá-lo percebemos que a “palavra está impregnada de uma propriedade musical (som, ritmo) que orienta o seu significado” (POUND, 2006, p. 11). Em outras palavras, observamos uma proposta rítmica harmonizada pelo jogo de palavras e pelas combinações sonoras. Observemos:

A estrada e o cavalinho

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

Pára 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. (CAPPARELLI, 1983, p. 30).

De acordo com Jean (1989), a linguagem poética na infância surge da tendência à imitação, ou seja, de refazer, por meio de palavras, a realidade. Neste caso, a descrição, que predomina, está vinculada ao trote do cavalo “pacatá, pacatá, pacatá”. A onomatopeia associada a escolha dos vocábulos com o /A/ aberto dá o ritmo à escrita. Mesmo quase não havendo “rimas

consoantes, a reiteração desse som em oxítonas que finalizam versos (por exemplo, em ‘atrás’, ‘acolá’), contribui para dar sonoridade ao poema, ecoando o “pacatá” (MARANGONI; RAMOS, 2017, p.337 – grifos das autoras). Ecoa em nossos ouvidos o trote do animal, ora mais rápido, quando está na estrada, ora mais lento, quando está a mirar-se no espelho de água ou no descanso à sombra.

Por meio da narrativa, o eu lírico relata as ações do cavalinho que, mesmo dispondo de uma tarefa a fazer “para ao lado de um riacho” e delicia-se em “uma sombra tão boa”, todavia seus afazeres não foram concluídos, a estrada está a lhe chamar e o “cavalinho volta à estrada” “com sua sombra mais atrás”. O cavalo é um dos animais mais imitado pela criança, por vezes ela é o próprio cavalo, pula, troteia em quatro pés, em outras ocasiões, um pedaço de madeira ou mesmo um adulto disponível transforma-se no bichinho e é cavalgado pelo infante, pois durante o brincar a “criança e o adulto fruem sua liberdade de criação (WINNICOTT, 1975, p. 88) e, criando, a infância invade outros espaços não reais, transformando-se em seres e objetos: no universo poético, tudo é possibilidade.

A estrutura do poema expõe quatro estrofes, três de quatro versos (quadrinha) e uma de doze. Observamos duas vozes no poema, uma que relata o que o bichinho está fazendo: “O cavalinho na estrada”, “Para ao lado de um riacho/ se vê no espelho de água”, e é um espectador que observa; a outra voz é a do próprio animal, “e uma sombra tão boa/ não vi noutra lugar”, “mas a estrada já me chama/sempe está a me chamar”, aqui temos o desejo do cavalo de estar à sombra, próximo a água fresca, todavia suas incumbências são prioridades, em detrimento a seus desejos e ele volta a elas, a estrada (MARANGONI; RAMOS, 2017, p.337).

De acordo com Antônio (2002, p.78), é “o poema: imaginação de ruptura, de invenção do novo: novas relações, novas imagens, novas metáforas, alargando os limites da consciência possível”. Em “Guaraná com Canudinho” as imagens formadas por meio da vocalização poética rompem com o real, quando uma vaca entra em um bar e solicita um guaraná. A imaginação criadora é “também constituidora da realidade, que se faz renovada com a emergência de novos continentes do vivido e por viver, do que se fez, do que se faz e do que se

há de fazer. O poema leva a imaginar, leva a criar, leva a viver (ANTÔNIO, 2002, p. 78). E como não viver, não imaginar, não sentir a tensão prevista a partir do simples desejo do animal, é como se estivéssemos no bar, vivenciando o momento, como espectadores, durante o desenrolar do enredo. E como espectadores observem e sintam:

Guaraná com Canudinho

Uma vaca entrou num bar
e pediu um guaraná.

O garçom, um gafanhoto,
tinha cara de biscoito.

Olhou de trás do balcão,
pensando na confusão.

Fala a vaca, decidida,
pronta pra comprar briga:

- E que esteja geladinho
pra eu tomar de canudinho!

Na gravata borboleta,
gafanhoto fez careta.

Responde: vaca sem grana
se quiser, vai comer grama.

— Ah, é?, muge a vaca matreira,
quem dá leite a vida inteira?

— Dou leite, queijo, coalhada,
reclamo, ninguém me paga.

Da gravata, a borboleta
sai voando, satisfeita.

Gafanhoto leva um susto,
acreditando, muito a custo.

E serve, bem rapidinho,
guaraná com canudinho. (CAPPARELLI, 1983, p. 28).

Em dísticos, o eu lírico narra a chegada de uma vaca em um bar, o ritmo é definido pela redondilha maior, “o mais simples, do ponto de vista das leis métricas” (GOLDSTEIN, 2000, p. 27), sendo empregado nas cantigas populares como “Quando eu era pequeninho”, “Batatinha quando nasce”, dentre outros presentes na infância de muitos. De acordo com Petit (2010, p. 54), para a

criança aderir ao mundo da linguagem, ela tem que ter “experimentado o prazer do diálogo, seu interesse, sentido que, através dele, ela pode ter um efeito sobre o outro, tocá-lo”. E seus primeiros contatos com a linguagem, inúmeras vezes, advém da ternura em que a mãe segura o bebê e entoa cantigas de ninar ou uma parlenda, momento significativo para ambos. “Assim como as mãos que seguram uma criança, o ritmo ampara” (PETIT, 2010, p. 62).

Uma das marcas da poesia infantil é o ilogismo, o descompromisso com a realidade, com fatos que se sucedem diariamente, o que permite a criação do paradigma lúdico, e “traz ao leitor mirim a segurança interior de seu próprio modo de lidar com o mundo, através do que se chama pensamento mágico e egocêntrico” (BORDINI, 1991, p. 20), em que tudo é possível, até uma vaca desejosa de saciar a sua sede entrar em um bar e pedir um guaraná. Nítida presença da fanopeia e de imagens inusitadas apontam o humor lúdico.

“As palavras se juntam e se separam atendendo a certos princípios rítmicos” que podem ser observados por meio das métricas, rimas, aliteraões, paronomásias, e outros processos que convocam as palavras (PAZ, 1982, p. 64). “Guaraná com canudinho” a rima está, fortemente, presente nos dísticos, consoantes e emparelhadas nos versos (gafanhoto-biscoito, balcão-confusão, geladinho-canudinho, borboleta-careta, etc.), propondo a musicalidade poética.

Nos poemas até então mencionados, observamos infâncias mais preservadas, em que as dores humanas, ainda não são explícitas. No entanto, em “Dorme, pretinho”, Capparelli reitera que problemas sociais, também atingem a infância. No poema, o sujeito lírico mostra a história de um menino, pretinho, que dorme na rua, em uma cama de jornal. O eu poético, com compaixão do menino, solicita ao guarda que o deixe dormir sob a lua, pois ele está longe de casa e não tem para onde ir. “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 // [...]”.

O zelo e o cuidado pelo sono do menino são visíveis, o eu lírico vale-se da repetição para dar ênfase ao seu desejo, cinco estrofes iniciam com “Dorme, dorme, meu pretinho/meu menino” e três por “Vá embora, vá seu guarda”. O uso da anáfora reitera o que almeja toda a sociedade diante da exclusão social em

que algumas infâncias estão submetidas, como por exemplo, o trabalho infantil (neste caso, engraxate), os maus-tratos, as drogas, a violência, as doenças; tenciona o cuidado, a proteção e o amparo para aqueles cujo contexto sociocultural não foi tão favorável para a sua existência.

As infâncias são singulares, assim como os seres humanos, suas características estão vinculadas ao seu local de nascimento, à época e como são cuidadas, por isso, em *Boi da cara preta* temos infância aninhada no aconchego das cantigas de ninar, nos acalantos, nos trava-línguas; temos infância que brinca e se compreende nas ações dos animais; mas também há infância sofrida que trabalha para ter seu alimento e dorme sob o luar.

Sem incorrer num falso saudosismo, a questão que se impõem à nossa escuta é a prevalência, no universo sensorial dessa obra, de infâncias que foram tomadas pela sonoridade, pelos ritmos dos vocábulos, que se constituíram a partir dos jogos e das brincadeiras lúdicas vivenciadas na rua, em um tempo que tinha outra qualidade (aiônico), tudo se dilatava mais lentamente e findava-se com uma voz distante: “Está noite, é hora de entrar!”. E recomeçava com o raiar do dia.

3.2 A Infância em *A árvore que dava sorvete*

Capparelli segue escrevendo, poetizando, deixando sua “marca na pedra”, como ressalta Montes (2020, p. 69) ao afirmar que a palavra escrita “torna-se um corpo sólido e perseverante, menos fugaz que a voz, mais capaz de derrotar o tempo”, sendo, talvez, “uma conquista à imortalidade”. A conquista do escrito permite “degustar” cada vocábulo escolhido pelo poeta nos 16 poemas apresentados na obra *A árvore que dava sorvete* (1999)⁹. A temática abordada está relacionada com o universo infantil, seu cotidiano e envolve animais, brincadeiras, plantas, questões de cunho social regadas de ludismo, de ilogismo, de ritmicidade linguística.

Essa obra, datada na década de 90, difere das obras de poesia infantil escritas pelo poeta na década anterior. Enquanto em *Boi da cara preta*,

⁹ Todas as citações e referências à obra são relativas à edição de 1999.

Capparelli poetiza com certa estabilidade formal e temática, relacionando as suas construções poéticas à cultura popular, visivelmente marcada pela estruturação dos poemas e traços correspondentes à tradição oral (parlendas, acalantos, trava-línguas), em *A árvore que dava sorvete*, seus versos se distanciam da regularidade formal e exploram tópicos diversos.

Em “A árvore que dava sorvete” poema que dá título à obra, o eu lírico afirma, na primeira estrofe, que no Polo Norte há árvore, cuja fruta é o sorvete, de sabores diversos:

A árvore que dava sorvete

No Pólo 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 Pólo Norte
Tem árvore
Que dá sorvete.

Acredita? (CAPPARELLI, 1999, p.4)

Esta árvore inusitada oferece sorvete distintos a determinados destinatários: assim o sabor morango será oferecido às filhas do calango, uma espécie de lagarto de pequeno porte, que habita o sul do Brasil, o Panamá e o norte da Argentina, enquanto o de chocolate é disponibilizado ao cachorro do alfaiate. Percebemos que a rima direciona o sabor a quem deve degustá-lo (morango/filhas do calango, chocolate/cachorro do alfaiate, groselha/gata da Adélia, uva/filha da viúva).

Quatro sabores de sorvete, quatro destinatários animais (calango, cachorro, gata e viúva). O poeta mescla animais domésticos conhecidos das

crianças urbanas com outros, comuns a uma infância rural, o calango (lagarto) e a viúva (passarinho). Um poema exigente, pois nem todos os adultos percebem a relação com o nome da ave, levando em consideração que é homônimo ao da mulher cujo marido faleceu.

O poema é estruturado por tercetos, tendo ao final um monástico, o qual questiona o leitor se ele “Acredita?” que haja árvores que dão sorvete, como mencionamos no decorrer da narrativa poética. Por meio do poético temos a possibilidade de “rebatizar o mundo” (MOURA; RICHTER, 2007), oportunizando as coisas reais adentrarem no universo da imaginação, organizadas para além do óbvio e do previsível, isso é um ato revolucionário característico da infância, que, de acordo com Bárcena (2001, p.4 apud MOURA; RICHTER, 2007) propicia,

Uma incisão no mundo já interpretado que, ao agir como se não houvesse já um sentido assinalado, inventa. A infância é isso: invenção de um mundo em radical liberdade, com agradável luminosidade das ações espontâneas e não a sombra de um mundo de reflexos condicionados. Por isso, podemos dizer que o ser humano não contribui com o mundo fabricando-o, mas transformando-o. Não simplesmente recriando-o, mas inventando-o.

As palavras, ferramentas do poeta, aderem a uma nova interpretação do que já foi visto e denotado, elas são usadas de uma forma não habitual, “metamorfoseando-se nas mãos do artesão, sofrem transformações que revelam liberdade de criação” (MARTHA, 2012), são como árvores que produzem mais que frutas, dão sorvetes.

Enquanto na obra *Boi da cara preta* Capparelli valeu-se, e muito, da cultura popular para sua produção poética, em *A árvore que dá sorvete*, poucos poemas seguem essa linha explicitamente, como se a nossa infância estivesse pisando em um outro território. Contudo, três deles ainda são fortemente identificados com as matrizes da cultura popular e das métricas portuguesas, embora atualizadas em temática e formalmente, como veremos.

No poema “O tigre e o trigo”, apenas uma estrofe com nove versos aparecem na página, diagramados onduladamente, como se seguissem as ondas do vento no pelo do tigre. O poema é estruturado e apenas o verso “o trigo ondula como o tigre eriça o pelo//” repete-se ao longo da estrofe. Assim, ao vocalizar os versos, eles remetem-nos ao encadeamento do trava-língua “Três

tigres tristes para três pratos de trigo/ Três pratos de trigo para três tigres tristes”. O trava-língua, como vimos e como bem nos lembra Melo (1981), é uma parlenda facilmente identificável, consiste em um verso ou expressão com pronúncia difícil, cuja repetição, rapidamente, provoca a deturpação dos vocábulos, o que leva ao riso. Alguns estudiosos a consideram um “exercício de dicção”, outros uma “parlenda com obstáculo”, “problemas para desenferrujar a língua”, ainda o denominam, mas o que prevalece é a dificuldade do enunciado dito depressa (MELO, 1981, p. 77-78).

Neste poema, Capparelli ousa e arrisca-se abandonando a forma fixa da repetição do mesmo verso alinhado à esquerda da margem (ROSA; CAMARGO, 2013), uma vez que, a sequência da escritura não acompanha exatamente a do verso. Com isso, ele inscreve na página o resultado do vento ao contato com o trigo e com o pelo do tigre, ondas que sobem e descem, o movimento. Por meio do processo criativo, nosso poeta concede ao leitor uma leitora híbrida, em que lemos o verbo e o visual, ou seja, a interação entre a palavra e a imagem e o que se forma dessa comunhão, a disposição do texto em linhas, não retas, mas onduladas, eriçadas pelo toque tangível do vento.

Laura Castilhos, responsável pela ilustração da obra, auxilia a inauguração desses sentidos. Laura é gaúcha, nasceu em Porto Alegre, é artista plástica e professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Geralmente, em projetos anteriores a esse, utilizava a técnica da aquarela, porém em *A árvore que dava sorvete* valeu-se da colagem, arte feita a partir do recorte e fixação de materiais variados (revistas, jornais, livros) com texturas distintas; essa obra inaugurou uma nova coleção da Editora Projeto a *Série Colagens*¹⁰. No livro, observamos que uma página é dedicada ao texto e outra a ilustração, exceção feita ao poema narrativo “O menino ensaboado”, do qual falaremos depois. No entanto, a ilustração sempre ultrapassa seus limites e adentra a folha destinada à poesia. Com esse recurso, as ilustrações, que possuem superposição de materiais fotografados, são de um colorido vivo e,

¹⁰ Laura Castilhos ilustrou outras obras com a técnica de colagens, dentre as obras estão “A mulher Gigante” de Gustavo Finkler e Jackson Zambelli; “Ervilina e o príncês ou Deus a louca em Ervilina” de Sylvia Orthof; “A família sujo” de Gustavo Finkler.

apoiam o leitor ao mediar sua interpretação, pois ora ele lê as palavras, ora as imagens.

Imagem 2 – Poesia “O tigre e o trigo”



Fonte: Capparelli (1999, p. 6-7)

Por meio do processo criativo, nosso poeta concede uma leitura híbrida, em que lemos a interação entre a palavra e a imagem e o que se forma dessa comunhão, a disposição do texto em linhas, onduladas, eriçadas pelo toque tangível do vento. Tal movimento, perceptível no campo simbólico das palavras, é também um atributo da infância: correr, pular, arrastar-se, subir, descer, ações dentro do brincar, do “aqui e agora”. Nas palavras de Montes (2020, p.52), “o brincar é o grande começo do espaço poético”, que inicia com a brincadeira no próprio ser, por exemplo um bebê, ele se diverte mordendo, no início, os dedos das mãos, depois os dos pés, com o passar do tempo, rola, arrasta-se, caminha, explora todas as potencialidades do seu corpo, como se ele fosse um enigma. “A contemplação desse enigma que nosso próprio corpo é para cada um de nós, a exploração de seus movimentos, a busca de suas sensações” nos leva a uma análise prazerosa e desinteressada do corpo (MONTES, 2020, p. 52). Com as palavras, de acordo com Montes (2020), nosso segundo corpo, acontece o mesmo.

Temos que brincar com elas para nos apropriarmos delas. Prová-las, ritmá-las, escutá-las soar, amassá-las, colocá-las em situações imaginárias. Mas não me refiro a “obedecer a instruções de jogo” ou brincar artificialmente com as palavras. Isso é um entretenimento e até mesmo um treinamento, uma aprendizagem. Pode ser útil, funcional, mas não é isso que eu quero dizer aqui com “brincar/jogo” [*juego*]. Aqui me refiro a algo mais arriscado, menos previsível e também mais pessoal, único e inalienável (p. 52).

O risco que o poético nos mostra é o de povoar a palavra com o imaginário, com o nonsense, com o enigma, como o movimento, é permitir outra interpretação, que não seja aquela já interpretada. E Capparelli faz isso.

O segundo poema que remete a uma forma tradicional é “Canção para ninar dromedário”. Desde a lírica portuguesa, algumas formas foram institucionalizadas e preferidas pelos poetas que lhes conferiram um toque emotivo. Uma delas é a canção (TREVISAN, 2001, p. 192), “derivada do *Cansó* provençal [...]” em que consta “um número variável de estrofes [...] de igual estrutura, isto é, de igual número de sílabas e de idêntica disposição de versos.” Segundo o mesmo autor, a canção hoje é quase exclusivamente realizada por letristas, o que não significa que não seja, ainda, produzida por poetas.

Chama a atenção o fato de a canção ser identificada com textos de caráter ligeiro, vivo e que, seguidamente, podem conduzir à elevação ou melancolia. Ao lermos o poema referido, texto longo estruturado em quartetos e dísticos, esses últimos repetem-se como refrão “Drome, drome/ Dromedário//”. Como mencionado no título, trata-se de uma canção para o dromedário dormir e, ao vocalizar o poema, a poesia implora à voz (e ao corpo) para que seja cantada, como se faz com uma cantiga de ninar.

Essa percepção pode ser explicada, por um lado, pelo fato da poesia e a da música serem consideradas artes irmãs com uma relação que vem de longa data, desde a antiguidade. Na Grécia antiga, a poesia e a música eram inseparáveis, isto porque a poesia era escrita para ser cantada, acompanhada por um instrumento de cordas, de preferência, uma lira, motivo pelo qual temos a expressão poema lírico. “É no coração da estrutura, que música e poesia, antes de tudo, se encontram. É aí que o musical da poesia se enlaça ao poético da música” (SANTAELLA, 2002, p. 47). O refrão “Drome, drome / Dromedário//”, as rimas externas (deserto/certo, embora/agora, palmeira/inteira...), a aliteração /S/, permite que a musicalidade invada o poético e leve, ao vocalizar o texto, ao

desejo de cantá-lo. Ezra Pound (1988, p. 24) já dizia que “a poesia começa a se atrofiar quando se afasta da música”, neste sentido, há uma poesia em abundância, potente que transcende o verbo e nos atravessa, nos arrebatando.

Mas há, ainda, um outro fator a reforçar nossa convicção acerca dessa invasão de sonoridades que nos arrebatando. Longe de quisermos nos dedicar a executar a escansão dos versos do poema, não podemos deixar de verificar que, desde os dísticos do refrão, todos os versos foram construídos apelando para o *enjambement*, termo francês que designa que há uma “construção sintática especial que liga um verso ao seguinte para completar o seu sentido” (GOLDSTEIN, 1995, p. 63). Observemos, apenas a título de exemplo, as seis primeiras estrofes:

Canção para ninar dromedário

Drome, drome
Dromedário

As areias
Do deserto
Sentem sono,
Estou certo.

Drome, drome
Dromedário

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. (CAPPARELLI, 1999, p. 15)

Além da evidente ligação de sentido que há entre os versos do dístico, entre os quais coincidem os níveis semântico e o sintático de compreensão do poema, já que é ao dromedário que se invoca à súplica pela ação de dormir, tal efeito fica mais nítido nas quadras. O primeiro verso de cada um dos quartetos exige a complementação do segundo, e este do terceiro, que por sua vez requer o quarto para a sua finalização. Nesse sentido, um verso cavalga sobre o outro para que o sentido se faça, na medida em que a pausa final não completa o seu significado, que exige continuação imediata no outro para ser entendido.

Com isso, sonoramente, ao invés de estrofes de quatro versos, teríamos um longo e único verso compondo a estrofe, eventualmente de 14, outras de 15 sílabas poéticas. Porém, sabemos que os versos maiores do que o alexandrino, de 12 sílabas, são “versos compostos de dois outros versos menores. [...] o de 14 sílabas seria equivalente a dois versos de 7 sílabas; o de 15 [...] a um de 7 mais um de 8 sílabas”. (GOLDSTEIN, 1995, p. 33).

É muito significativa essa recorrência que impregna o poema com a harmonia da redondilha maior, poema de 7 sílabas, verso predominante nas quadrinhas e canções populares, tradicional na poesia portuguesa do cancionero medieval trovadoresco, juntamente com o de 5 sílabas. Tal ocorrência é reforçada em todas as quadras ao repetirmos, sempre entre o segundo e o quarto versos, a microestrutura rítmica que é a rima: “uma identidade de sons a partir da vogal tônica da última palavra de dois ou mais versos” (TREVISAN, 2001, p. 118). Assim, o ritmo melódico se impõe repetitivo. É mais do que um poema para ler, são encantos vocais para levar ao sono, como vemos na reprodução modificada – enfatizando o acento final da redondilha – que fazemos abaixo de alguns versos da canção:

.....

Drome, drome, dromedário

As areias do deserto

Sentem sono, estou certo.

..... (CAPPARELLI, 1999, p. 15)

Ainda, no poema, o sujeito lírico brinca com os vocábulos, jogando com as significações. Ele escreve “drome, drome”, ao invés de “dorme, dorme”, como seria a cantiga de ninar entoada pelos familiares à criança, modificando sonoramente o dormir e tornando essa ação particularmente vinculada ao dromedário. Assim percebemos que “as palavras, ferramentas do poeta, não são usadas de modo habitual, metamorfoseiam-se nas mãos do artesão, sofrem transformações que revelam liberdade de criação” (MARTHA, 2012, p. 46).

E, embora não seja um poema narrativo, o sujeito lírico quase narra a história de um dromedário que se nega ao sono, assim como as crianças. Entremeadas ao paralelismo da repetição “Drome, drome/ Dromedário//” imagens vão se sobrepondo e alcançando o merecido descanso. Na segunda estrofe, é o deserto, suas areias, que estão sonolentos; na quarta, o beduíno, pastor nômade que anda pelo deserto sobre os dromedários, está dormindo; na sexta, fecha os olhos e dorme o frio da noite; na oitava, dormem a palmeira e a noite inteira para que só depois, na décima, o dromedário, sem cansaço, durma no braço do eu poético.

O poema que se inicia com um dromedário resistente ao sono, no desenrolar do texto, combina valores comuns à infância até que, por fim, o animal cede lugar à criança, que acaba dormindo nos braços de alguém. Em inúmeros textos de Capparelli, as crianças percebem-se nas ações dos animais, esses, por sua vez, possuem atributos e ações humanas. De acordo com Held (1980, p. 109), se

o animal humanizado permite à criança, na maioria das vezes, libertar-se ao encontrar ou projetar seus desejos e temores pessoais frente à sociedade adulta organizada, é também, em muitos casos, ocasião e suporte que permite transpor, simbolicamente, certo número de situações da vida familiar, especialmente a situação de aprendizagem que sempre a fascina.

Desta forma, várias vezes, o animal simboliza a própria criança, e ela percebe-se nele, em seus desejos, seus medos, suas angústias, suas ações e

isso a conforta e organiza suas emoções, proporcionando um aprendizado – não didático-pedagógico - mas de si mesmo e do que as rodeiam.

O terceiro poema que recupera formas da tradição popular é a quadra “Meu pai”. As quadras populares, também chamadas de quadrinhas, geralmente desenvolvem algum conceito da filosofia popular e são muito comuns no universo da poesia portuguesa. A figura paterna, extremamente significativa, está presente no poema em que o sujeito lírico, através de um texto pequeno, versa sobre a grande força de seu pai:

Meu pai

Meu pai é forte,
Forte, tão forte
Que arrasta o Polo Sul
E amarra no Polo Norte. (CAPPARELLI, 1999, p.27)

A admiração pela força paternal é tão notável que o vocábulo “forte” foi escrito três vezes, como se esta qualidade do pai fosse algo gigantesco, capaz de unir dois polos, o Sul e o Norte. A sonoridade é definida pelas rimas externas e consoantes: forte, forte, norte, que estão vinculadas às rimas internas: arrasta, Polo e amarra. O som final é previsível pela ritmicidade, todavia a imagem suscitada no desfecho poético é totalmente imprevisível, o encantamento do olhar do filho, sua visão heroica sobre seu pai impressiona e surpreende.

A ilustração contribui para a composição dessa imagem vigorosa, expondo – em ângulos invertidos – dois pais muito maiores que o globo terrestre, o qual ambos ultrapassam. Há circularidade na imagem, englobando a ideia genérica de qualquer pai. Ela é conseguida através da superposição do humano sobre o globo terrestre e pelos detalhes que confirmam tratarem-se de “todos” os pais, com barbas, camisetas, bigodes e cabelos diferentes.

Imagem 3- Poesia “Meu pai”



Capparelli (1999, p. 26-27).

Georges Jean (1989, p.20) afirma que para os Antigos, a poesia “alargava o seu domínio a todas as utilizações da linguagem”, não sendo apenas um meio de comunicação de um emissor a um receptor. Iniciando no mundo grego de Aristóteles e seguindo até os dias atuais, a linguagem poética também é uma forma de conservar uma “memória”. Assim, mesmo que o modo que o filho olha para um pai altere-se ao longo do tempo, geralmente, o olhar da infância sonha a figura paterna para além do que ela foi percebendo-a enquanto refúgio e proteção. As imagens da infância, guardadas para sempre na memória, “imagens que uma criança pôde fazer, imagens que um poeta nos diz que a criança fez, são para nós manifestações da infância permanente” (BACHELARD, 2018, p. 95).

Na obra *Boi da cara preta*, Capparelli destina 19 poemas dos 25 do livro a animais (76%), a presença dos bichinhos é fortemente marcada na infância ali projetada. Na obra em análise, 50% das poesias (8 poemas dos 16 apresentados) referenciam direta ou indiretamente animais, os demais textos abordam outras temáticas. Vale destacar que em *A árvore que dava sorvete* os animais trazidos ao poético, na maioria, não são os domésticos, pertencendo ao universo daqueles que se mantêm mais afastados do contato com a criança

urbana, como o calango, a viúva, o tigre, o caramujo, o dromedário, o morcego, apenas sendo observados por ela. Excedendo a essa constatação, temos a gata, o cachorro, o porco, o cavalo e o bem-te-vi.

No passeio que estamos percorrendo na poética de Capparelli, a inocente infância dos acalantos, das cantigas de ninar, dos trava-línguas e parlendas, tão presentes em *Boi da cara preta*, está cedendo espaço em *A árvore que dava sorvete* para uma infância um pouco menos ingênua, como constatado em “O menino ensaboado” o texto mais longo da obra, com quinze estrofes, quartetos intercalados por dísticos. Observamos um menino ousado em seus atos, porém um pouco tímido nas primeiras estrofes. A primeira vez que o sabonete escorre, notamos o seu desagrado, pois ele exclama: “/E ora, ora, essa não! /”.

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! (CAPPARELLI, 1999, p.20-21).

Na simples tarefa de banhar-se, um menino vive uma aventura poética, pois o sabonete que está usando escorre pelo chão, ele tenta pegá-lo, não consegue, ele (o sabonete) escoa pela sala, pela janela, pelo edifício, chega a um apartamento e, por fim, até a cama de Sofia. O menino ensaboado empreende uma verdadeira saga em busca do sabonete perdido. O texto estrutura-se como um poema narrativo, com um enredo conduzido por falas e diálogos, em que uma voz externa questiona o menino sobre suas ações:

.....
– O que está fazendo, menino?
– Pegando o sabonete!
.....(CAPPARELLI, 1999, p. 20-21)

Esta conversa repete-se por toda a estrutura poética. A cada interpelação, em um novo cenário e diante de uma ação inesperada, o menino fracassa na busca pelo objeto desejado, aventurando-se por diversos espaços: no início, no interior de sua casa, depois, quando o sabonete se esgueira pela janela para “/Dentro de um edifício. //”Em seguida:

.....
Viche, eu já não aguento,
O sabonete escorregou
Dentro de um apartamento...
..... (CAPPARELLI, 1999, p. 21)

Aqui constatamos que há reticências, deixando para o leitor preencher aquela lacuna. O espaço do papel é restrito, todavia o que transcende pelo

emaranhado de palavras é abundante, são sensações, sentimentos, envolvimentos, rupturas, experiências, e ainda, o que exalam altera-se de leitor para leitor. Por fim, o sabonete está “/Sobre a cama de Sofia. //”. Quando o menino está no quarto:

.....
 O pai de Sofia entrou
 No quarto, muito zangado,
 Ao descobrir na sua frente
 Um menino ensaboado.
(CAPPARELLI, 1999, p.21)

Nesse momento, o adulto zangado questiona: “/O que está fazendo, menino?/”. O leitor espera que a resposta do garoto seja a mesma dos diálogos anteriores. Contudo, para nossa surpresa, ele responde: “/Conversando com sua filha./” Como assim? Ele não estava pegando um sabonete escorregadio? – nos questionamos. Por fim, aguardando a bronca de um pai, por encontrar um menino ensaboado (pelado) no quarto de sua filha, para a nossa surpresa, o progenitor responde: “/Ah, bom! //”.

As falas são intercaladas ora com travessão, ora sem o uso desse, por vezes não sabemos quem é o interlocutor, em outras identificamos a voz paternal, que elabora o mesmo questionamento em todo o poema. Essa mescla de vozes, conduz o leitor por um caminho enigmático e inesperado, pois não compreendemos quem dialoga, ampliando a potência da conversa. A poesia de Capparelli possui a capacidade de expandir-se e surpreender o leitor, ela também,

inova, inaugura um modo de ver e de dizer que talvez ainda não conheçamos. O poeta escolhe as palavras e o modo de dizê-las, buscando algo original, que surpreenda o leitor. Se o texto repete algo já bem conhecido e o diz de um modo corriqueiro, não é poesia. Poesia é nova... Na poesia está em jogo o imaginário, não a racionalidade, e no terreno do imaginário os limites são mais amplos. Quem tem uma percepção genuína sobre o mundo, de um modo geral, é a criança e o poeta (RAMOS, 2010, p.48).

A perspectiva racional espera um menino desculpando-se com o pai da menina, explicando que o “real culpado” daquela situação é o sabonete e, relatando tudo o que vivenciou até aquele momento. O racional aguarda que o pai se zangue, ralhe e brigue com o garoto, visto que sua atitude não é a correta. Mas a poesia não se prende à racionalidade, ela adentra ao mundo do

impossível, “ela aparece como um novo ser da linguagem, em nada se compara” (BACHELARD, 2018, p. 3), ela permite estabelecer relações com o inusitado, com o desconhecido, com o inesperado e remete a uma experiência estética única.

Bordini (1986), afirma que entre as formas literárias, a poesia é a que mais exige introspecção, não justifica tal assertiva a subjetividade ou a exacerbação de um estado de espírito pessoal do escritor, mas porque o poema condensa múltiplos sentidos/sentimentos em um curto espaço gráfico. “Há um corpo lendo, um corpo em percepção, cujo ritmo sanguíneo pode ser afetado pelo que lê, sendo inclusive levado, impulsionado a dançar” (KEFALÁS, 2012, p. 74). As afirmações da autora são inspiradas na obra de Paul Zumthor, *Performance, recepção, leitura*, (2018) em que o estudioso interpela a poesia sob a concepção performática da leitura. De acordo com ele:

A posição de seu corpo no ato da leitura é determinada, em grande medida, pela pesquisa de uma capacidade máxima de percepção. Você pode ler não importa o que, em que posição, e os ritmos sanguíneos são afetados. É verdade que mal conceberíamos que, lendo em seu quarto, você se ponha a dançar e, no entanto, a dança é o resultado normal da audição poética! A diferença, porém, aqui é apenas de grau (ZUMTHOR, 2018, p. 37-38).

Como o corpo reage durante a leitura da poesia? Essa pergunta não parecia necessária diante do universo poético tão radicalmente vivido pelas nossas infâncias (das pesquisadoras). Há, contudo, algo mais em *A árvore que dava sorvete* e o poema “Os meninos morcegos” justifica o motivo do retorno à leitura de Zumthor (2018) para buscar alguma reflexão a respeito. Estando sentada ou em pé, lendo silenciosamente ou vocalizando, a performance do corpo, principalmente a da voz é afetada a performatizar. A cada vocábulo dito, de algum modo, “uma palavra encosta-se na outra, rola em cima da outra, vai escorregando corpo adentro, provocando aberturas de escutas e de desejos” (KEFALÁS, 2012, p. 74). É impossível vocalizar:

Os meninos morcegos

Os meninos
Da Vila Sossego
Viraram morcego.

Pernas para cima
Cabeças para o ar.

Passa um mosquito

Inhac.
Outro mosquito,
Inhac

Pernas para 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 (CAPPARELLI, 1999, p.22).

Sem que a palavra soe, por vezes, alta e vibrante, outras baixas, quase sussurrada, lenta e vagarosa, acompanhada de uma performance de leitura sanguínea, que adentra o ser em sua integralidade e permite que, ao vocalizar “inhac”, o corpo se movimente e busque abocanhar algo invisível aos olhos, mas possível ao poético. Nos textos diretamente vinculados ao universo folclórico, essa percepção se dá de “ouvido”, com uma experiência já significada e encarnada.

Aqui, a poesia orienta para o gozo corporal que se origina na sonoridade de cada vocábulo, que não é escolhido a esmo pelo poeta. O vocábulo está carregado de significações, como já dizia Ezra Pound (2013, p. 43) “a grande literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível”, proporcionando, também, a edificação imagética do que está sendo vocalizado.

Em “Os meninos morcegos” o sonoro e o imagético disputam qual é o predominante na produção, como veremos. A musicalidade deriva das rimas internas e externas, mas principalmente das aliterações em /M/, /N/ e /S/. As consoantes nasais M e N são consideradas sonoras, passando pelas pregas vocais e fazendo vibrar o fonema, mas também são consideradas nasais por promover a liberação do ar que sai pela boca e pelo nariz, ao mesmo tempo; ao ler “/Os **meninos**/ Da Vila Sossego / Viraram **morcegos**/”, o som, vagarosamente, se prende na nasalidade dos fonemas e soa enigmático,

carregado de suspense pelo jogo simbólico proposto pela transformação menino/morcego.

Ao aliterar o fonema /S/, que é uma consoante, pronunciada pelo contato entre a língua e os alvéolos dos dentes, o som produzido assemelha-se ao trissar dos morcegos (tchitchitchi). O adulto leitor experiente, futuro vocalizador do poema, identifica tal semelhança ao articular alguns versos em que estão presentes os termos: meninos, sossego, morcego, pernas, cima, cabeça, estão, acesos, pensa, passa, passar. O jogo sonoro se impõe à escuta da experiência vivida, a partir do momento em que se introduz na linguagem a repetição de som semelhante (ou quase) que são escolhidos e dispostos em prol da memória, mas também do prazer de ser ouvido, para isso o poeta acrescenta todas as combinações possíveis (JEAN, 1989).

Contudo, a fanopeia (imagem) pleiteia com a melopeia a predominância no poético, o som emanado pela voz, perpassa o corpo, ressoa e marca e, um mundo de imagens projetam-se a partir do vocalizado: são meninos, são morcegos, são mosquitos, são pessoas, são ações que perambulam por nosso ser e permitem que vivenciemos situações distantes da realidade cotidiana. Assim, “a experiência do poema propicia o alargamento dos conteúdos da consciência por uma prazerosa tomada de posse do desconhecido, suscitada pelo desafio das formas e das ideias” (BORDINI, 1986, p. 39).

O menino vira morcego e joga com as possibilidades desta transformação “/Pernas para cima/ Cabeças para o ar// Passa um mosquito/ Inhac/ Outro mosquito, / Inhac//”. O jogo do faz de conta fértil na infância cronológica assegura que a criança se alimente com um mosquito, sem lhe causar estranheza ou nojo esta degustação. A figura de linguagem – onomatopeia – “Inhac” permite a experimentação de uma vivência em que a infância adquire atitudes de morcego: passa a comer mosquito, posteriormente, a morder quem passar próximo a si e a emitir sons estranhos (KLAUCK, 2013). Brinca-se de ser morcego, de morder, de dormir de cabeça para baixo, o “brincar amplia o espaço” (MONTES, 2020), nele podemos ser o que quisermos, estar onde desejarmos, viver inúmeras aventuras. E ainda:

Nessa fantasia de disponibilidade total que se tinha na infância, parecia não haver limites para o brincar. Na brincadeira podia entrar tudo, desde que tivesse “tempo para brincar” e um “lugar” onde colocar o

jogo, um espaço poético. Era possível se tornar um pirata, um mineiro, uma fada, um astronauta. [...]. Construía-se, com o que quer que fosse, incansavelmente. Sentia-se dono do próprio espaço (MONTES, 2020, p.53).

Seguimos nossa viagem através dessa árvore criança de Capparelli e experimentamos “Não tem nada”, poema que, através de tercetos, nos apresenta para uma bromélia que “Foi dormir/ Adoentada//”. Ela “Está triste./ Está fria./ Que coitada!//”. Então, chega o vento a cavalo na madrugada e constata que a bromélia, “Não tem nada!”, pois “Só Está/ Apaixonada.//”. A leitura flui, por meio de versos curtos e rimas consoantes e toantes.

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! (CAPPARELLI, 1999, p.13)

De acordo com Piaget (1926), a criança tende a dar vida a seres inanimados, ele denomina essa tendência como animismo infantil, que é um modo de pensar e até mesmo projetar propriedades de sua ação em objetos exteriores. No texto, o vento vem a cavalo, de madrugada e dialoga com o eu lírico, explicando o motivo do sofrimento da bromélia. As ações humanizadas vinculadas ao vento são enfatizadas na estrofe:

.....
– Não tem nada!
– Não tem nada!
– Não tem nada!
..... (CAPPARELLI, 1999, p. 12)

É o vento que fala, mas através do paralelismo sintático, os versos da estrofe reproduzem a cavalgada do vento. A personificação, muito presente na

infância, contribui para que a criança interprete o mundo pelo viés humano, pois acredita que as plantas, os animais, os objetos inanimados agem assim como ela (KLAUCK, 2013). Da mesma forma, não surpreende que a flor bromélia, ser vivo, adquira características de uma pessoa, como dormir, estar triste, doente e inclusive, sofrer com os sintomas de uma paixão.

“Não tem nada” apresenta uma infância que começa a perceber os primeiros indícios do amor, a bromélia não está doente, está apaixonada, a inocência está cedendo lugar à paixão, à melancolia, à tristeza. Esse sentimento pode ser seu ou de alguém próximo a si, visto que ela, facilmente, identifica as emoções (tristeza, alegria, medo, raiva) e as distingue, através da interpretação que realiza do mundo ao seu redor.

Uma infância que já sente as mazelas da vida, também aparece em “De volta”. Neste melancólico poema, o eu lírico questiona, nas quatro quadrinhas iniciais, onde está a mesa farta, o riso de festa, o odor de rosa, o canto alegre, elementos presentes na casa. Em seguida, de forma imperativa, o sujeito lírico, exige, grita, que lhe seja devolvido o que antes existia naquele espaço “Eu quero tudo/ Que havia/ Nesta casa//”.

Por meio de seis estrofes irregulares, quatro quadrinhas, um quinteto e um terceto, o sujeito lírico mostra um lar infeliz e nostálgico, porém outrora alegre, cheirava a rosas, os habitantes tinham comida à mesa, cantavam e riam. De certa forma, percebemos que, hoje, resta apenas a saudade de um tempo que não volta mais. No poema, a criança não é preservada, ela identifica e enfrenta, juntamente com o adulto, os problemas envoltos no seu contexto, possui discernimento acerca deles e compartilha o desejo de mudança.

Na primeira estrofe “Onde está / A mesa farta / Que havia / Nesta casa?//” o eu poético prioriza o que, inicialmente, deixou de ter: uma alimentação abundante. A partir da sua escassez, outras coisas parecem ter deixado de ali permanecer, como o riso de festa, o canto alegre, o odor de rosas.

Rosa e Camargo (2013) afirmam que, ao inscrever um poema em uma duração e situá-lo em um espaço do seu próprio corpo, o leitor se reconhece e afirma-se como intérprete, em dois movimentos indissociáveis; o preenchimento de lacunas semânticas e a vocalização, que incorpora à matéria poética a subjetividade da voz. A lacuna semântica é preenchida de forma subjetiva,

estando relacionada a interpretação de cada um, cujas leituras são distintas, pois a “subjetividade do corpo, que vive a significação, é responsável pelo nexo entre som e sentido” (BOSI, 1996, p. 60).

A imagem, a fanopeia, predomina neste poema, o som (melopecia), surge mais discretamente, principalmente na repetição de termos no verso inicial de cada estrofe “Onde está” e “Eu quero”, anáforas que visam intensificar a expressão no início de cada indagação, para em seguida, reforçar o desejo.

Dentre os poemas observados até o momento, “De volta” foi o primeiro que não apresentou uma infância brincante, alegre, ao contrário, as imagens construídas, a partir da vocalização, expõem uma infância que sofre, inconformada com a situação atual. Sabemos que a infância enquanto construção social, condiz com o contexto sociocultural de um determinado período. Assim, existem infâncias e não a infância. Ainda, mesmo em uma única temporalidade, no mesmo contexto social, infinitas concepções de infâncias existem, marcadas pela subjetividade de cada ser e de sua historicidade, seu próprio devir. Kohan (2003, p.250) assegura que a infância é a possibilidade do inesperado.

A infância que afirmamos é uma dimensão ainda não suficientemente pensada da experiência humana. É uma chance de assumir a descontinuidade como condição ontológica da existência, uma abertura dessa experiência ao imprevisto, ao que pode ser de outra forma, ao que ainda não sabemos nem podemos. Essa infância é uma “figura do começo”, no sentido de uma imagem que abre a possibilidade de um porvir aberto, inesperado, inesperável, segundo a lógica prévia à ruptura que ela introduz; um porvir insuspeito, insólito.

A experiência do imprevisto, do novo, do inesperado, ela é a possibilidade de quebrar a inércia da repetição, é a faculdade do devir múltiplo, não havendo nenhum caminho pré-determinado para uma criança (KOHAN, 2003). Isso faz a literatura e também a infância. A literatura tem sido para a sociedade um instrumento poderoso de conhecimento e de reflexão. Candido (2012, p. 19-20) afirma que, tantos os valores que a sociedade preconiza ou os que acredita serem prejudiciais estão presentes nas distintas manifestações literárias, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornece a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. ” E o autor segue assegurando que o livro nas mãos do leitor pode ser um fator de perturbação e de risco, podendo gerar até conflitos, por transcender as normas estabelecidas.

Além disso, a literatura “não corrompe e nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

A vida que, no poema “Depois da colheita de arroz em Uberlândia (1957)”, Capparelli, novamente, não priva a infância de viver. Ao contrário, expõe um texto em que conflitos sociais causam perturbação e inquietação. O sujeito lírico apresenta a saga de alguns negros que trabalham junto à manufatura do arroz em Uberlândia (como citado no subtítulo do poema), trabalham e sofrem com rastelos de 12 pontas. Exercida, exclusivamente pelos negros, isso devido à herança do preconceito escravista e à conseqüente recusa do branco em desenvolver atividades braçais, essa:

era uma atividade [...] que poderia encerrar elementos históricos, em que os trabalhadores não negros enxergassem na sua execução a desqualificação profissional e étnica e isso poderia ajudar a compreender a ausência desses trabalhadores nesses setores (CARMO, 2000, p. 65).

O poema compõe-se por oito estrofes, sextilhas intercaladas por refrãos (dícticos), estas últimas que entoam o cantar dos negros. Nos sextetos encontramos as ações e emoções desse povo sofrido. Na primeira estrofe, é exposta a labuta de colocar os grãos para secar; na terceira, além do arroz, seca também a dor dos afrodescendentes; na quinta, as vozes dos negros transformam-se no próprio instrumento de trabalho (rastelo); na sétima, a Via Láctea, metaforicamente, a galáxia/universo desses trabalhadores (assim como o arroz e sua dor), secou. A esperança não brota em um local seco, todavia a canção “Oha, oha, oha, / Oha, oha, oha//”, inserida entre as estrofes, é uma forma de manter a vivacidade e preservar a ancestralidade africana:

Depois da colheita de arroz em Uberlândia (1957)

Com rastelos
De 12 pontas,
Os negros espalham
Arroz pra secar,
Os negros,
Que cantam oha!

Oha, oha, oha,
Oha, oha, oha,

Ao sol,
Secam os grãos,

Secam os negros
A sua dor,
Os negros,
Que cantam oha!

Oha, oha, oha,
Oha, oha, oha,

Com um rastelo
De 12 vozes,
Os negros
Encorpam a voz,
Os negros,
Que cantam oha!

Oha, oha, oha,
Oha, oha, oha,

A Via Láctea
É de arroz
Sem casca
Que já secou
Nas vozes
Que cantam oha!

Oha, oha, oha,
Oha, oha, oha. (CAPPARELLI, 1999, p. 34)

O ritmo na poesia, são, portanto, “vibrações da matéria viva que forjam a corrente vocal. Os ritmos poéticos nascem na linguagem do corpo, na dança dos sons, nas modulações da fala” (BOSI, 1996, p. 84). As vibrações das cordas vocais são, nitidamente, visíveis no entoar do “Oha, oha, oha”, em coro de doze vozes encorpam uma história, marcada pela escravidão e lembrada pelo poético. É evidente, então, que para realizar a tarefa “não tinha um branco sequer, esse era um serviço de nego... era uma função de preto “. (CARMO, 2000, p. 65).

A sonoridade, igualmente, se faz presente, pela aliteração em /S/ exposta em todos os sextetos: rastelo, pontas, negros, espalham, sol, secam, grãos, sua, vozes, voz, sem, arroz, casca, secou, nas. Devaneando ou aceitando o desafio do texto, afirmamos que o soar do fonema /S/ refere-se tanto ao som do contato das pontas dos ancinhos sobre o arroz, quanto aos raios solares secando as cascas dos grãos de arroz. Para não ser devorado pelo texto, o leitor faz a sua leitura, “aceita o desafio do texto, sua escuridão, seus obstáculos, seus enganos, e responde a ele desenvolvendo suas próprias técnicas, seus ardis” (MONTES, 2020, p. 85).

“Somos fazedores de metáforas” (MONTES, 2020, p. 125), neste poema observamos algumas, pairamos sobre elas, “Ao sol, / Secam os grãos, / Secam os negros / A sua dor, / [...]” a dor substantivo abstrato, que necessita do outro para existir, não pode ser secada como algo molhado. Metaforicamente, o sol com seu calor, acolhe o humano castigado e, de certa forma, enxuga suas mágoas. “Com um rastelo/ De 12 vozes, / Os negros / Encorpam a voz, / [...]”, o rastelo dispõe de pontas e não de vozes, todavia a intensidade da atividade faz com que o objeto seja uma extensão do indivíduo, assim, o sujeito e o produto tornam-se uma unidade, o som emanado por ambos, também, se unifica. Por fim, “A Via Láctea / É de arroz / Sem casca / Que já secou/ Nas vozes / Que cantam oha! // A Via Láctea não é de arroz, ela é formada, principalmente, por estrelas, poeiras e gases, talvez, o céu/universo dos que entoam “oha” seja de arroz seco, eles são impedidos de olhar para cima, precisam mirar o chão, o cereal, não tem tempo para o sonho (que secou) resta apenas a labuta. “O real é esmagador e desconhecido, a única coisa que podemos fazer é cercá-lo, rodeá-lo com nossas significações, com nossas metáforas [...]. A metáfora acalma nossos nervos (MONTES, 2020, p. 125).

O poema relata um fragmento histórico, ações e emoções transcendem a tessitura de palavras, esta é uma das faces da literatura, de acordo com Candido (2012, p.20), uma forma de expressão, capaz de manifestar “emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos”. Os sentimentos reverberados pelo poético podem não ser, totalmente, agradáveis, porém são necessários e se submetem a análises, a fim de que fatos dolosos que ocorreram no passado, fiquem no pretérito, não voltem a ser repetidos. Ter uma concepção mais definida sob a “funcionalidade geral da história e da literatura na sociedade atual, permitirá tornar menos opacos os episódios de instrumentalização e contrabando de mandatos” (MONTES, 2020, p. 133).

Em *A árvore que dava sorvete* contemplamos uma infância que adentrou em novos territórios. Anteriormente, em *Boi da cara preta*, tínhamos uma infância que pairava sob as tradições da cultura oral, muito preservada no seio familiar, idolatrava os animais domésticos ou selvagens, percebida nas ações dos bichinhos. Nesta obra em destaque, temos resquícios da cultura oral em “O tigre e o trigo”, que se assemelha a um trava-língua; “Canção para ninar dromedário”

que segue um acalanto, cantiga de ninar; e “Meu pai”, uma quadrinha. Há, com certeza, o poético que versa acerca dos animais, todavia em menor incidência.

Uma infância marcada pela personificação de animais e plantas; o ilogismo, o nonsense, características da poesia, exibem-se, possibilitando adentrar no mundo da imaginação. Todavia, a infância, esse devir múltiplo, embrenha-se da mesma forma pelos caminhos do amor. Em “Não tem nada” a bromélia, aparentemente adoentada, está apaixonada e em “O menino ensaboado”, no qual o eu lírico narra a saga de um garoto atrás de um sabonete, o ardiloso objeto encerra sua aventura no quarto de uma menina.

Observamos, ainda, uma infância menos protegida frente às mazelas do mundo, que sente o seu lar sendo desfeito, deseja, como outrora, uma mesa farta, a alegria concretizada no riso, no canto, no cheiro da flor, como testemunhamos em “De volta”. Uma infância que pode olhar, criteriosamente, para a história de um povo, para a nossa história, que não se encontra alheia ao contexto social em que está inserida, ao contrário, o percebe e o denuncia em “Depois da colheita de arroz, em Uberlândia (1957)”, uma infância resistência e revolucionária.

3.3A Infância em *Um elefante no nariz*

Um elefante no nariz, obra datada de 2000, obteve o certificado de Livro de Poesia Altamente Recomendável pela FNLIJ no ano de sua publicação e foi selecionada para o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) em 2005. A obra apresenta 21 poemas, com temáticas distintas e que penetram em divergentes territórios da infância. L&PM foi a editora encarregada pela publicação e Alcy Linhares o ilustrador.

Reconhecemos no estudo das obras anteriores que uma das temáticas recorrentes de Capparelli são os animais. Nesse livro, entre os 21 poemas temos sete com esse destaque tópico exclusivo, mesmo que metaforicamente outra proposição esteja sendo feita. Identificamos o elefante, o lobo, o cavalo, o crocodilo, os peixes, as ovelhas, e as traças. Além disso, os bichos ainda se imiscuem em outros poemas de temas diferenciados, formando um verdadeiro

zoológico imagético do qual participam gatos, dromedários, coelhos, elefantes, girafas, galinhas, touros, tigres, vacas e pintos.

Os animais, já o dissemos na análise anterior, são temas pontuais no universo infantil, a criança possui atração pelo mundo desconhecido, misterioso e dialogar com os bichos, falar a sua língua, compreendê-los, são ações que fazem parte deste encanto. Os animais com pelo são para a “criança um interlocutor ideal bastante próximo” (HELD, 1980, p. 106), pois neles ela se assemelha e se projeta. Capparelli, grande conhecedor da infância, compreende que a criança humaniza os animais, projetando neles os seus desejos e temores pessoais, frente à sociedade adulta organizada, o que permite à criança suportar e transpor, simbolicamente, situações que lhe causam sofrimento e angústia (HELD, 1980).

No poema “Um elefante no nariz”, que concede denominação ao livro, o eu lírico nos encaminha à reflexão “Se acha perigoso/ Um elefante no nariz, / Pense bem:// Muito pior/ Quando ele perde o equilíbrio/ E solta um pum. //” (CAPPARELLI, 2000, p. 8) A imaginação é o universo do possível, os versos abrem uma imensa possibilidade de significações, até mesmo um elefante estar sobre o nariz de um humano. “Imaginação é primordialmente um órgão do conhecimento, posto que é a condição necessária de toda percepção [...] é uma faculdade que expressa, mediante mitos e símbolos, o saber mais alto” (PAZ, 1982, p. 286). Por meio da imaginação, vivenciamos o impossível, diversas percepções movem-se por locais inverossímeis, o homem por meio dela, “sacia o seu infinito desejo e converte-se ele mesmo num ser infinito” (PAZ, 1982, p. 290).

Através dos versos livres dos tercetos, o eu poético conversa com o leitor, recomendando que ele “Pense bem://”, pois mais perigoso do que ter um elefante no nariz, é ele soltar um pum, caso perca o equilíbrio. Dessa maneira, a advertência inusitada ignora o quão arriscado e impossível seria ter um animal enorme sobre si, mas pondera acerca da grande ameaça que causaria um possível pum dele. Ao vocalizar a poesia, a voz do adulto mediador pode suscitar imagens e a cada vocábulo novos significados serão estabelecidos. Assim, ao chegar na segunda estrofe, junto ao valor dessas imagens um leve riso nasce, porque é quase impossível cogitar um “pum” sem que o sorriso acompanhe o

pensamento, ainda mais a inconveniência de um enorme (e improvável) pum de um elefante!

Imagem 4 – Poesia “Um elefante no nariz”



Fonte: Capparelli (2000, p. 8)

A aliteração fez-se presente no poético. Por meio dos fonemas /S/ e /Ch/ nós temos certa musicalidade que atua sobre o plano melopeico e aproxima a criança do gênero, ao explorar as redes fônicas do poema, fazendo com que cada vocábulo seja mais significativo (FRONCKOWIAK, 2008, p. 03) e, prendendo o infante a ele, por meio da imagem e do seu significado. O elefante busca equilibrar-se na ponta do nariz, imagem ilógica ao olhar adulto, e ao fazer isso, busca também, impedir um pum. Todavia, o teimoso escapa, de forma mais silenciosa, aliterando-se (ssssssssss, chhhhhhhhh), ao perder a estabilidade, estronda um grande pum. A criança, detém menos ditames sociais que o adulto, por isso, não fica constrangida com um pum, ao contrário, diverte-se.

A alma da poesia, o ritmo, leva em conta na escolha lexical não apenas o significado da palavra, mas também, todo o seu apelo sonoro e visual. Isso nos

é apresentado por Capparelli, com simples versos de duas sílabas poéticas, no poema “Nada se perde”:

Nada se perde

Um globo
De óculos
Vira *glóbulos*.

Um lobo
De óculos
Vira *lóbulo*s.

Um óculos
De óculos
Vira *binóculos*. (CAPPARELLI, 2000, p. 9 – grifos do autor)

Imagem 5- Poesia “Nada se perde”



Fonte: Capparelli (2000, p. 9)

O título do poema já indica que – seja lá qual for o seu tema – refere-se a algo imperdível, ou totalmente proveitoso. A ilustração aguça os sentidos, pois apresenta um lobo salivando. Será algo de comer? Alguma subversão ou

malvadeza desse mamífero carnívoro e feroz? As estrofes curtas possuem apenas três versos cada uma e, iniciada a experiência da leitura,

A locução adjetiva “de óculos”, segundo verso de todas as estrofes, não representa apenas uma repetição no plano linguístico, mas, no nível de significações, instaura o jogo lúdico. Isso porque, o paralelismo sintático de todas elas mostra um hilário processo de composição de palavras em que os dois primeiros versos dão origem a uma terceira coisa.

Assim, unem-se globo e óculos, tem-se glóbulos; junta-se lobo e óculos, visualizamos lóbulos; somam-se dois óculos e temos binóculos. Aqui “Nada se perde” tudo se transforma, do mesmo modo como na infância, em que uma caixa, não é uma simples caixa, podendo metamorfosear-se em distintas coisas, avião, caminhão, casa, esconderijo, caverna... A criança interage com o mundo por meio da brincadeira, ela brinca com seu corpo e investiga os objetos que encontra em sua volta, o brincar vai muito além de se ter um brinquedo estruturado em suas mãos (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2016), ele ultrapassa o imaginário, sua potência equipara-se “às da criação poética, e as afinidades entre poesia e atividade lúdica podem ser observadas na própria estrutura da imaginação criadora” (MARTHA, 2012, p. 46), dessa forma, vimos que o jogo, o brincar, a poesia coloca-se muito além da lógica, dos padrões preestabelecidos, do que chamam de convencional.

“Nada se perde” é marcado pela rima externa consoante *ócu/os-glóbu/os*, *ócu/os-lóbu/os*, *ócu/os-binócu/os*, em que as rimas emparelhadas provocam a imaginação, sentida como a “experiência da novidade, aberta e evasiva” (FRONCKOWIAK, 2013, p. 54), não algo previsível, mas algo improvável com um glóbulo, globo pequeno ou um elemento do sangue, derivar de um globo de óculos, ou ainda, um lobo com óculos ser um lóbulos (parte inferior da orelha). A imaginação, bem lembra Bachelard (2001, p. 01), não é a faculdade de formar imagens, mas a de “deformar as imagens fornecidas pela percepção”, [...] ela liberta-nos das imagens primeiras, de mudar as imagens. Se não há mudança de imagem, união inesperada das imagens, não há imaginação, não ação imaginante”.

A infância que transcende de “Um elefante no nariz” não é somente aquela que escuta a vocalização poética, mas também aquela que vocaliza para

si e para os demais. Essa infância já explorou as possibilidades de brincar consigo mesmo, com seu corpo, agora deseja avançar por novos enigmas, uma vez que aprendeu ou está aprendendo a decodificar o código, a brincadeira paira sobre a palavra, temos a chance, nas palavras de Montes (2020), de prová-las, ritmá-las, amassá-las, escutá-las, colocá-las em situações inesperadas e, ainda poderemos, como fez Capparelli, amarrar dois vocábulos, transformando-os em um terceiro, cujo significado extravasa a denotação, pois neste poema “Nada se perde”. E por nada se perder, sugerimos ter cuidado como o lobo que na ilustração de Alcy, está salivando com uma enorme bocarra adentrando no poema, almejando transformar as palavras em seu almoço, um alimento para o corpo e para a alma.

A brincadeira com a palavra, com os rabiscos da escrita, igualmente, estão presentes em “Ana”, seus sonhos, ainda, são povoados por animais, todavia a infância está migrando para outros espaços, um deles em que o giz é tão potente que se faz presença ao final das três décimas do poema.

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 tarrafa,
uma galinha
na cozinha

e marca de giz
bem na ponta
do nariz. (CAPPARELLI, 2000, p.12)

Os versos curtos e sons reiterados em posições semelhantes possibilitam a fluência leitora e o dinamismo sonoro, que são algumas características estruturais do poema “Ana”. O ritmo é equilibrado pela recorrência de sons abertos em pontos similares e versos breves, o que agiliza a leitura dos versos livres, sem preocupação com a métrica. Paz (1982, p. 89) adverte que as construções poéticas modernas se rebelam contra o sistema de versificação silábica [...]. “Em outros casos a revolta se apresenta como um regresso às formas populares e espontâneas da poesia, [...] “e escolhe como meio de expressão a prosa ou o verso livre”.

Ana possui inúmeras coisas, mas o que sempre prevalece é a “marca de giz bem na ponta do nariz”. Este elemento leva a crer que a criança está vivenciando seu processo criativo, deixando sua marca por onde percorre, e resíduos de sua criação estão na ponta do seu nariz. O traço com giz, um fazer sobre o mundo, assemelha-se ao poético, são manifestações da imaginação criadora. Em sua composição a criança evidencia seus sentimentos e emoções, representações e experiências, singulares no coletivo. De acordo com Gobbi e Richter (2011), meninos e meninas desde que nascem arranjam e desarranjam o mundo, a fim de conhecê-lo de diferentes maneiras e, durante este processo científico e poético, aprendem a projetar e criar coisas e significados. O humano inventa e reinventa meios de interação com o outro, cria elementos da cultura em diversos contextos sociais, nesses momentos a imaginação e a fantasia caminham juntas. “As artes atestam o poder humano de dar existência poética ao intangível” (GOBBI; RICHTER, 2011, p. 18).

A infância move-se para outros territórios, no entanto, a tradição oral a acompanha, de forma mais tênue do que em *Boi da cara preta* e em *A árvore que dava sorvete*, mas sua presença é sentida, em dois poemas, um deles é “Bia e Pio” e o outro “Quando eu era pequenino”. Na primeira poesia há indícios do trava-língua “Pia o pinto, a pia pinga. A pipa pinga e o pinto pia. Quanto mais o pinto pia, mais pinga a pia”, que foi lembrada por Capparelli em “Pintando o sete” no livro *Boi da cara preta*. O trava-língua é uma parlenda que objetiva brincar,

mas também desenferujar a língua, como recorda Melo (1981). As marcas da tradição cultural, de acordo com Fronckowiak (2008), possuem processos livres de criação, que visam a simplicidade estrutural e sintática, encantam a criança que, ainda não domina o sistema lógico da língua compreendido pelo adulto.

Quando avançamos ao criancamento das palavras, quando nos dispomos a observar as crianças em seus encontros com os textos literários, vislumbramos a infância do poético e seu perigo: dominar a materialidade da linguagem verbal – som, silêncio e imagem – para extrair da leitura (que para as crianças não leitoras é uma escuta) aprendizagem e conhecimento, a espécie de conhecimento que repercute experiências e encontros imaginados (FRONCKOWIAK, 2011, p. 97-98).

No texto, visualizamos um diálogo entre Bia e Pio, em que ambos se arrepiam com os pingos da pia e da pipa e os pios dos pintos. Referenciamos sucintamente, este poema (com marcas orais), pois, em escrita anterior, o olhar demorou-se mais nesta particularidade, a infância deleitava-se com maior apreço na tradição oral, nos anos precedentes.

As marcas da cultura oral prevalecem em “Quando eu era pequenino”, originário da quadrinha “Quando eu era pequeninho, / minha mãe me dava leite, / mas agora que eu sou grande/ minha mãe me dá porrete”. A criança cresceu e percebe as distintas ações dos adultos em relação a si, ao longo do tempo.

A primeira estrofe é semelhante à parlenda, as demais relacionam algo da infância nos primeiros tempos e o agora de um menino maior. Quando pequenino o eu poético ganhava leite, vivia de pernas para o ar, jogava bola, comia doce, peito e coxinha de galinha, recebia beijos; com o passar dos tempos, a realidade alterou-se e o menino necessitou trabalhar, ir para a escola, não ganha mais doce, só come o pé da galinha e, ainda, apanha de sua mãe. Em seis quartetos, com rimas intercaladas, rimando a segunda estrofe com a quarta, observamos essa inter-relação associada ao tempo, que a tudo modifica.

Os poemas até então expostos carregam algumas marcas da infância entranhada nos livros apresentados anteriormente, como a tradição oral e a presença de animais. No entanto, sentimos que houve mudança em relação ao olhar infantil sobre essas temáticas. Antes, a criança via-se nas ações dos bichos, eles eram seus companheiros no brincar, agora eles habitam o universo do *nonsense* como em “Um elefante no nariz”. Eles oportunizam a infância a

seguir por outros caminhos, a olhar para o tracejado do mundo escrito (leitura e escrita) e às novas oportunidades, ilógicas, por vezes, que esta outra direção oportuniza, como vimos em “Nada se perde” e “Ana”.

A tradição oral vai além do jogar, do brincar proposto pelo trava-língua, pelo acalanto, pela cantiga de roda, ela direciona à reflexão de uma infância mais crescida, que percebe as mudanças do tempo, como exposto em “Quando eu era pequenino”. Esta infância pode até estar presa no tempo e no espaço, mas livre em voos profundos e serenos do devaneio proposto pelo poético.

Vimos insistindo sobre a relevância dos bichos na poesia de Capparelli. Hélder Pinheiro (2018, p. 77) mostra outro motivo ao afirmar que, desde a “Grécia antiga, passando por La Fontaine, incursionado pela literatura popular oral, os bichos têm uma presença constante na literatura”. A poesia embriaga-se na tradição oral, mais ainda a dedicada à infância, e as poesias de Capparelli seguem a mesma linha. E, se no poema anterior a figura do lobo de óculos ou binóculos brincava inclusive na escrita, no poema “Zanzibar” o maior vínculo retorna para a vocalidade.

Em trinta e dois versos, divididos por oito quadras, apresentamos “Zanzibar”, o cavalo fantástico do eu lírico, num poema quase narrativo. O cavalinho, no poema, é originário de Zanzibar. Não há outra referência, mas, buscando informações adicionais, descobrimos tratar-se de um arquipélago de duas ilhas, ao largo da Tanzânia, na costa leste da África, cujo nome na língua Kiswahili é Unguja, mas que o povo árabe chamava de Zanj-Bar, o que significa costa dos Zanj ou negros. Uma região produtora de especiarias com cravinho, canela e pimenta¹¹.

Interessa-nos especialmente o fato de que este cavalo vem zanzando e zunindo pelo ar, pulando diversas coisas desde pedra, bacia até lugares como Maceió, Rio de Janeiro, a lua. Não parece gratuita a procedência do bichinho, já que, em Zanzibar, encontramos o povo Maasai – guerreiros de uma das tribos da Tanzânia, leste africano, conhecidos por sua enorme destreza para o pulo:

Uma das cenas mais memoráveis na cultura Maasai é o "Adumu", conhecido como a "dança de salto". Adumu é o ato de jovens pulando de forma competitiva. Tradicionalmente é uma parte do "Eunoto" - a

¹¹ Informações retiradas da Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Zanzibar>. Acesso em 08 out 2022.

cerimônia em que os jovens guerreiros escalam as fileiras da masculinidade na tribo. Hoje em dia, os Maasai recebem seus visitantes com uma pequena versão do Adumo.¹²

No poema, a princípio o cavalo pula sobre elementos que, normalmente, esse bicho saltaria, como uma pedra, uma bacia; todavia, no decorrer do poema, a imaginação criante extravasa, dando asas às possibilidades e o animal galga por Salvador, pela lua, pelo sol poente. Nada mais justo para um cavalinho de Zanzibar que se insere nesse rito de passagem da infância para a adolescência.

O quarteto ou quadrinha foi a métrica escolhida para esse poema. Como vimos na pesquisa acerca do livro anterior, as quadras são estrofes de quatro versos que, geralmente, desenvolvem um conceito relativo à filosofia popular. A quadrinha frequentemente tem as rimas no segundo e quarto verso, objetivando a fácil memorização, assim como as cantigas, que visam e ensejam experimentações ao poético, preservando a cultura popular ao explorar o seu “caráter oral, sua dimensão lúdica, sua forma original, com seus objetivos primeiros, que é brincar, contar, cantar, desafiar, rir, interagir” (ARAUJO, 2011, p. 27). Talvez, por isso, com o jogo de palavras, as imagens brotem, as expressões surjam de repente, por instantes brilhem ou lampejem, em seguida, apagando-se, ou nos fazendo identificar nos versos um menino que cresce. Isso porque as palavras são feitas de matérias inflamadas, que incendeiam ao toque da imaginação (PAZ, 1982, p. 42).

Octávio Paz (1982, p. 113), afirma que ouvir o ritmo da criação, podendo vê-lo e apalpá-lo, a fim de “construir uma ponte entre o mundo, os sentidos e a alma: missão do poeta”. Uma missão que Capparelli aplica, honrosamente, no texto em destaque. E a regularidade sonora, a previsibilidade da rima de construções sonoras estáveis e verificáveis (recuperando formas consagradas do popular), cedem lugar a certa instabilidade métrica, por meio da variabilidade na formação das sílabas poéticas, o que ameniza a rigidez da posição das rimas através da imprevisibilidade dos versos, contribuindo para a diversidade sonora (KLAUCK, 2013).

Zanzibar

Meu cavalinho,

¹² O povo e a cultura da Tanzânia. Disponível em: <https://www.safari365.com/pt/exploring-tanzanian-culture>. Acesso em: jan. 2023.

de Zanzibar,
vem zanzando
zunindo no ar.
.....CAPPARELLI, 2000, p. 10-11).

O zunindo provocado pelo cavalo ao trotar ao vento, é perceptível pelo uso recorrente da aliteração dos fonemas /Z/, /C/, /S/, /CH/ e /Ç/. O que permite sentir o texto (o zunido, o trote, o pulo do cavalo); sua vocalização, principalmente em voz alta, amplia o som projetado pela voz, que ressoa pelo e além do corpo. De acordo com Zumthor (2018, p. 25), é pelo corpo que, eu

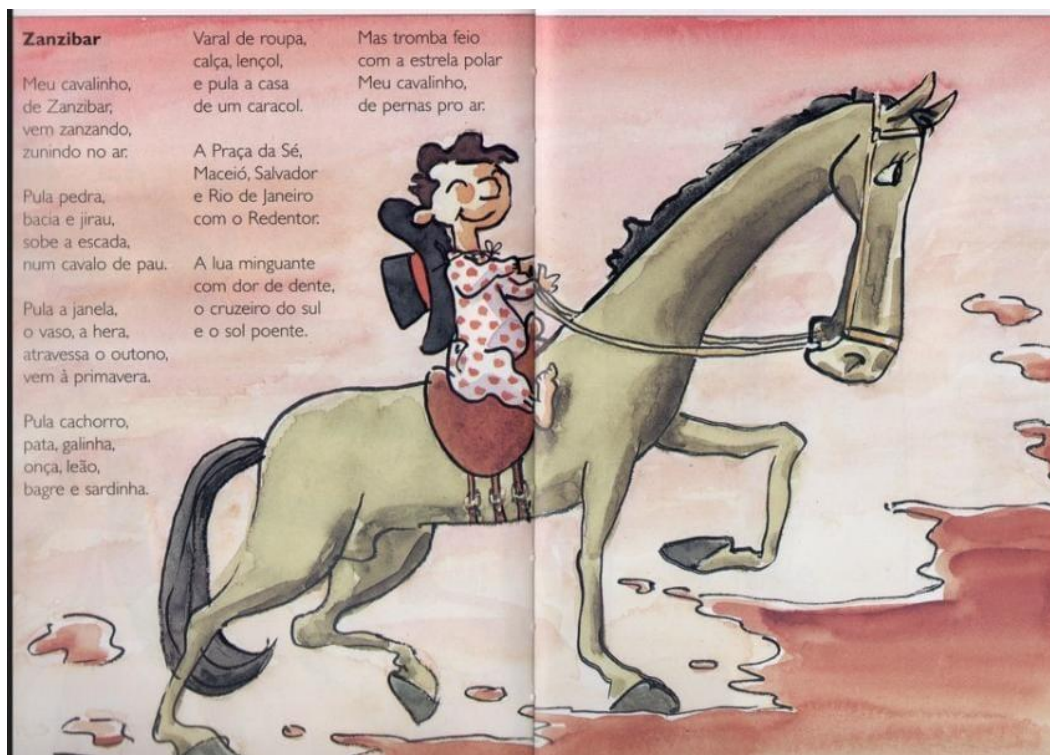
sinto reagir, ao contato saboroso dos textos que amo; ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão. O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo.

É pelo e no corpo que se vive o texto, sentimos o ressoar da musicalidade poética, as aliterações, assonâncias, onomatopeias que adentram no ser, o tocam, o modificam, assim como já o fizeram com os vocábulos, miscigenam-se, complementam-se, corpo, voz, palavra tornando-se uma única existência. Assim como na tribo Maasai de Zanzibar, em que o rito de passagem da infância para a adolescência ocorre, por meio da dança dos pulos¹³, acompanhamos um menino/adolescente e seu cavalo pulando mundo a fora. A infância metamorfoseando-se, pula por territórios conhecidos pela criança como a pedra, a bacia e o jirau, todavia almeja viver outras aventuras, como adolescente e, segue pela Praça da Sé, por Maceió, pelo Rio de Janeiro, pela lua e tromba feio com a estrela polar, que o deixa de pernas para o ar. A estrela polar, personificação do feminino, deixa o cavaleiro de pernas para o ar, cambaleando de amor.

A ilustração do poema vem selar e confirmar a nossa tese, de que a infância/criança pede passagem para a infância/jovem. Nas imagens, observamos um menino com roupa de criança (macacão infantil), todavia traz junto de si, um chapéu adulto e a postura de quem sabe o que quer.

¹³ Na dança dos pulos da Tribo Maasai, o rapaz demonstra sua vitalidade pulando, quanto mais alto se pula, mais atraente fica aos olhos das moças. Esse é um momento de flertar com as jovens donzelas, suas futuras esposas. Informações disponíveis em <https://www.geledes.org.br/entre-os-guerreiros-maasai-que-que-pula-mais-alto-ganha-atencao-das-jovens/>. Acesso em: 20 jan 2023

Imagem 6 – Poesia “Zanzibar”



Fonte: Capparelli (2000, p. 10-11)

A infância está desabrochando para o amor, já ficou de pernas para o ar em “Zanzibar”, e agora, está cheia de tremeliques no poema “Fico cheio de tremeliques”. O tremelique é resultado de aproximação ou afastamento do eu poético da pessoa de seu apreço. Um poema com duas estrofes, uma com dezoito versos e a última com apenas um verso “Estou morrendo de tremeliques”. Como todas as coisas têm um início, com o amor não é diferente, os sentimentos e as sensações que resultam do toque, do olhar, do riso, da tristeza, da aproximação, do distanciamento, da possibilidade ou não do telefone tocar, do abraço são indícios de que a infância está deslocando-se para outro território, uma zona desconhecida e divergente. O jogo simbólico cede lugar ao jogo de olhares e sorrisos; brinca-se menos com bola, boneca, carrinho e começa-se a brincar com o toque, com o abraço; as cantigas de ninar, trava-línguas e parlendas são deixadas para depois e espera-se o telefonema; a tranquilidade e serenidade de se viver o instante são vencidas pelo desejo da aproximação e o medo do distanciamento. O amor principia e traz consigo os tremeliques.

Fico cheio de tremeliques

Se você demora a sua mão nas minhas,
fico cheio de tremeliques;
Se o telefone toca durante a noite,
fico cheio de tremeliques;
Se o telefone não toca durante a noite,
fico cheio de tremeliques;
Se você esquece o seu olhar no meu,
fico cheio de tremeliques;
Se a sua risada explode clara,
fico cheio de tremeliques.
Se fica escuro na sua tristeza,
fico cheio de tremeliques;
Se você se afasta de mim,
fico cheio de tremeliques;
Se eu me afasto de você,
fico cheio de tremeliques;
E quando você me abraça,
fico cheio de tremeliques.

Estou morrendo de tremeliques. (CAPPARELLI, 2000, p. 17)

Em versos brancos, a anáfora (“Se você...”/”Se o!”), está extremamente presente no poema. A conjunção “se” demarca a possibilidade de algo acontecer e, logo, o seu resultado, igualmente, é uma repetição, agora dada através do paralelismo sintático de um verso repetido como um ritornelo (“fico cheio de tremeliques”). No antepenúltimo verso, verificamos uma mudança na estrutura, que deixa de ser uma alternativa para anunciar a confirmação do que já ocorreu e irá repetir-se novamente:

.....
E quando você me abraça,
fico cheio de tremeliques.
.....(CAPPARELLI, 2000, p. 17)

O ponto final encerra a estrofe (até então usava-se ponto e vírgula) para iniciar o último monástico característico do primeiro amor, o exagero, “Estou morrendo de tremeliques!”/ (CAPPARELLI, 2000, p. 17).

A infância embrenhando-se mais na floresta do amor é o que sentimos em “Três portas”. No poema são delineados três vínculos amorosos que proporcionam distintas experiências, uma dá segurança ao eu lírico, uma vez que “Nada comigo na escuridão”, outra mais ardente em que se tem “Beijo e abraço, abraço e beijo / E pétalas rubras jogadas no chão//”. E a última porta,

sendo a relação que ele permite estar e ainda pede que “fica comigo, comigo fica, / os dias passam, fim de estação//”.

As sensações sensíveis exaladas dos poemas nos levaram a crer que, também, houve transfiguração do amor vivenciado pelo eu lírico. Ele parte de afeto mais inocente, ficando apenas de pernas para o ar, em seguida, fica cheio de tremeliques ao toque da mão, ao olhar, ao ouvir a risada, ao afastamento ou aproximação do ente querido, igualmente durante o abraço, gesto mais íntimo. Por fim, em “Três portas”, esse sentimento alcançou outros patamares, pois não foi conquistado por uma criança, mas por um adolescente, ficando evidente que aqui revivemos a infância crescida, não mais casta, que mantém relacionamentos mais significativos.

A linguagem cristaliza-se em metáforas, que fixam as imagens. “As ovelhinhas”, poema curto, porém carregado de significado e simbologia, mostra ovelhas, que parecem estar à mercê do perigo, de um lobo, que poderá pôr fim em sua frágil vida. Neste poema, a infância exposta pelo sujeito lírico está desprotegida, desamparada, sozinha à espera de uma mamãe que, pela manhã, ainda não retornou. A pobreza do espaço é revelada pela trilha de barrancos, habita-se em um local distante do centro da cidade, já que se observam os prédios ao longe e, ainda, corre-se risco de morte, pois ouve-se barulho de tiros, “e as ovelhinhas do medo / estão sozinhas, balindo”//.

As ovelhinhas

Nasce o sol na neblina
e a mamãe está fora ainda.

A trilha entre os barrancos
Dá num barulho de tiros.

Os edifícios lá longe
são varejeiras de vidro.

E as ovelhinhas do medo
estão sozinhas, balindo (CAPPARELLI, 2000, p. 25).

A infância amadurecida de “As ovelhinhas” descobre uma nova área, vinculada ao social. Agora, há pobreza, abandono, violência, desigualdade e injustiça. A infância vai adentrando e explorando tantos territórios quanto desejar ou se fizer necessário, não há uma demarcação fixa, uma fronteira, visto que um

núcleo de infância permanece em todos nós seres humanos (BACHELARD, 2018), somos seres sociais, culturais e históricos em construção, que transitam por distintos territórios. O eu poético, da mesma forma, embrenha-se por locais conhecidos, como em “O louco da Redenção”, e vagueia no Parque, localizado na cidade de Porto Alegre, divagando por um espaço desconhecido e íngreme, o da desigualdade social.

O Louco vive na Redenção de forma desumana, exposto à violência, à fome, a doenças, à falta de higiene, no entanto, mesmo assim, ele da abertura para a vivência de uma infância duradoura. “A infância dura a vida inteira”, assegura Bachelard (2018, p. 20) e os poetas nos ajudarão a reencontrar em nós a infância viva, permanente, durável, móvel (p. 21).

As ações do louco assemelham-se ao brincar, ao jogo simbólico, extremamente, presente no dia a dia da infância cronológica da criança, essa, por sua vez, percebemos no rodopiar, no nadar, no pular corda, no transformar-se em algo impossível na vida real (cama, porão, santo, louco), ações que o louco se permite: “Pulo corda sem ter a corda / e acordo a escuridão // [...]. De noite sou um cardume / nadando sem direção// [...] Bumerangues, rodopios, / uma estrela em cada mão. // [...] Do quarto sou a cama / e do sótão sou o porão. // [...] Se dizem que sou louco, / eu finjo que sou são. // Eu, São Louco, o santo da Redenção //”. A infância aiônica, perceptível no adulto, desperta o desejo do reencontro com a criança que fomos e autoriza o brincar, o jogar, o dançar, o cantar, o transmutar-se naquilo que ambiciona o sensível. “É preciso viver, por vezes é muito bom viver com a criança que fomos. Isso nos dá consciência de raiz. Toda a árvore do ser se reconforta” (BACHELARD, 2018, p. 21).

O amor, tema basilar de inúmeras poesias, desponta em “Catando marinheiros”. O sentimento que transparece não é pelo sexo oposto, mas pela ação junto à mãe. As imagens singelas desencadeadas pela fanopeia são de uma profundidade amorosa que transcende o papel e nos arrebatam. Há um menino, uma mãe e muito amor. O sujeito lírico mostra um momento singelo, em que ele e sua mãe estão “escolhendo” o arroz, retirando os grãos que ficaram com a casca, prática muito comum, antigamente, quando o processo de descascamento do cereal ocorria em moinhos artesanais. Atualmente, raramente realiza-se a seleção do arroz, já que o mesmo é manufacturado e

chega até os lares com pouquíssimas impurezas. Por vezes, muito se perde com a tecnologia.

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. (CAPPARELLI, 2000, p. 30).

Na infância cronológica, a criança joga com a realidade, construindo sistemas de representações, logo o jogo simbólico constitui a gênese da metáfora, responsável pela construção do pensamento e a aquisição do conhecimento (KISHIMOTO, 2017). Por meio do jogo simbólico, do faz de conta, ela age e compreende o mundo. O eu lírico permite-se transpor a fronteira do real e adentrar em um mundo imaginário, em que os grãos de arroz (com casca) são marinheiros perdidos no mar de cereal. A imaginação criadora possibilita a liberdade e,

o conhecimento deixa de estar preso ao aqui e agora, aos limites da mão, da boca e do olho e o mundo inteiro pode estar presente dentro do pensamento, uma vez que é possível “imaginá-lo”, representá-lo com o gesto no ar, no papel, nos materiais, com os sons, com palavras (KISHIMOTO, 2017, p. 66).

No texto há ocorrências de falas e diálogos: “Diacho, escapou um! / Acudo mamãe. / Está aqui, é dos grandes. //” Os marinheiros, igualmente, dialogam com a mãe do eu lírico: “Um marinheiro levanta o braço: / – A senhora poderia.../ – Que mané senhora que nada! / Se não pode não pode, uai! //”. A linguagem é um instrumento fundamental para a construção do pensamento, é um canal subjetivo que concretiza as experiências vivenciadas e as transformam em elementos do pensamento interiorizado (KISHIMOTO, 2017).

De acordo com esse pesquisador, o ser humano não cria apenas porque deseja, mas sim por necessidade, visto que, “ele só pode crescer enquanto ser humano coerentemente, ordenando, criando...” (p. 66). A linguagem, portanto, ordena informações, ideias, sentimentos, organizando o pensamento em relação a si e ao mundo que nos cerca, materializando-se dentro de um contexto

sociocultural carregado de significações, por exemplo, “uai”, famosa interjeição mineira, cuja definição é amplamente discutida, variando, de acordo com o contexto em que foi dita. Em versos brancos e livres, a poesia segue, o eu lírico revela que a

.....
 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, de vista fraca.
(CAPPARELLI, 2000, p. 30)

Realidade e fantasia misturando-se, o sujeito do poema ora vive a sua realidade, ora penetra no fantástico. A capacidade de simbolizar e de jogar com a realidade, por meio da fantasia, possibilita ao ser humano adentrar em outra dimensão da realidade: o universo simbólico e a interiorização do mundo (KISHIMOTO, 2017). A realidade é exposta por Capparelli, mas mescla-se à fantasia, tem-se marinheiros em um mar de arroz, na Vila Taboca. Não há mar em Minas Gerais, no entanto, a Vila Taboca, atualmente, Bairro Bom Jesus, é parte da cidade em que se encontrava a maior parte da população pobre de Uberlândia, constituída de trabalhadores negros de olaria e da manufatura do arroz, mulheres que exerciam a tarefa de lavadeiras e domésticas. Havia muito “marinheiro” a ser salvo nesse mar da Vila Taboca.

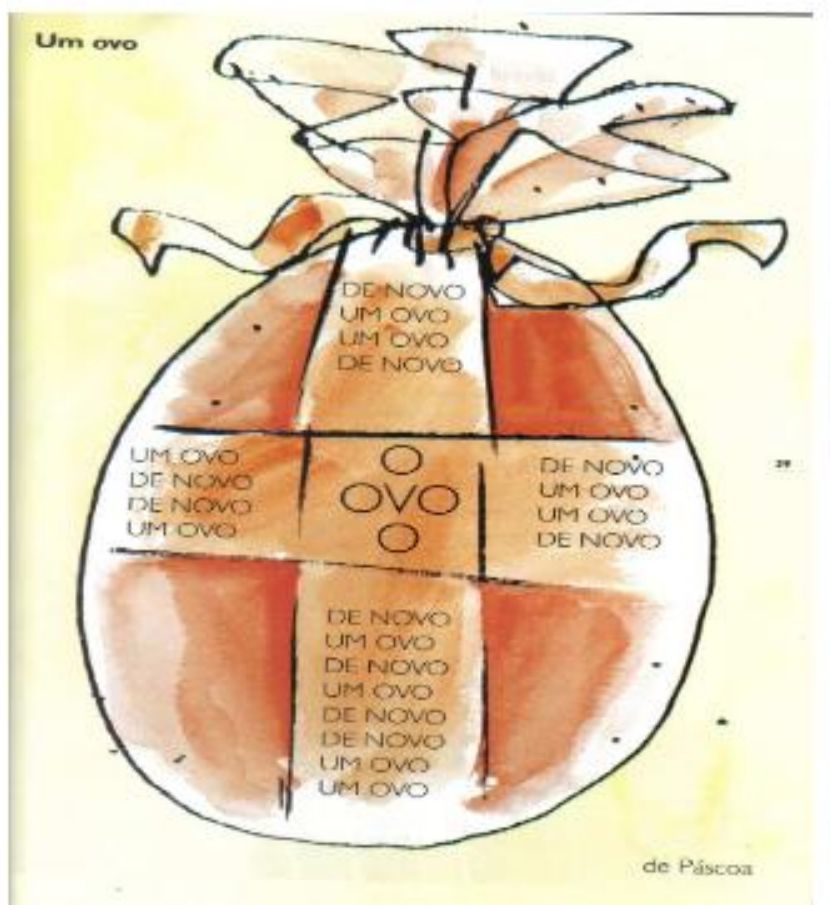
Nesse poema, o eu lírico expõem uma realidade social sentida por uma infância mais madura, que se percebe dentro de um contexto sociocultural, mas também, a descrição de um momento singelo junto à sua mãe. Um amor verdadeiro que cede espaço à confiança, pois sempre que o sujeito lírico estiver em perigo, sua mãe o salvará, colocando-o na “gamela boa”.

O contexto social exposto em “As ovelhinhas”, “O louco da Redenção” e “Catando marinheiros” revela que a infância amadureceu, possui um olhar criterioso acerca do que há em seu entorno. Observa, sente e transpassa para o papel toda a violência, o medo, a pobreza, a escassez e a desigualdade social que verifica. Essa infância almeja equidade e que todos estejam na “gamela boa”.

O caminho pela leitura da palavra escrita - despertado com os rabiscos de giz de “Ana”, adentra um pouco mais. Agora a leitura inclui a imagem, no poema

visual “Um ovo”. Um poema visual dificilmente será vocalizado ou lido em voz alta, eles exploram, como relata Cunha (2012, p. 76), a plasticidade das letras (suas variadas possibilidades: tamanho, formato, cor) e das palavras, a disposição espacial do texto no papel e sua relação com outros elementos visuais como linhas, traços, texturas, desenhos, fotos, colagens):

Imagem 7- Poesia “Um ovo”



Fonte: Capparelli (2000, p. 29)

Nestes poemas, costumamos não verificar estrofes, versos, eles revelam-se na folha unindo a escrita e a ilustração, permitindo a possibilidade de uma leitura dinâmica, que poderá ocorrer de cima para baixo, de baixo para cima, da direita para a esquerda, da esquerda para a direita e, em todos os olhares, lemos “ovo”. Aqui, o leitor “ se vê obrigado, ou convidado, a brigar, abrigar e brincar com uma rede de relações possíveis, numa leitura que aparenta ser desorientada, mas no fundo é uma invenção de trilhas [...] um re-explorar aberto ao imprevisível” (CUNHA, 2012, p. 77).

Por meio do recurso visual associado à escrita presenciamos a uniformidade do presente pascoal, ano após ano, o que se ganha é um ovo e, de novo, um ovo. A infância é a experiência da novidade, do imprevisível, da descoberta, do devir não fixado; saber que toda a vez, neste período, ganhamos o mesmo presente, não instiga a curiosidade, não há enigma, a surpresa anula-se, o aborrecimento instala-se.

Assim, como a poesia infantil, que priva pela sonoridade, possuem vertentes na tradição oral, como o acalento, as cantigas de roda, as trava-línguas, as parlendas, a poesia visual está ligada a uma tradição, que perpassa o Dadaísmo e a Poesia Concreta (CUNHA, 2012). No entanto, esta última é mais rara que aquelas que brincam com a musicalidade das palavras.

O “nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução, isso é a infância” (KOHAN, 2007, p. 112 apud FRONCKOWIAK, 2013) e Capparelli permite divagar com a infância por territórios diversos, ora transitáveis como os nascidos da tradição oral, ora perpassados pelo fantástico e pelo *nonsense*, permitido embrenhar-se na floresta, no imprevisível, no risco, no enigma; ora invadidos pelo visual e adentrando, sem pedir permissão, em um outro espaço, cuja sonoridade ocupa um lugar secundário (CUNHA, 2012), aquela que brinca com os hiatos, com as lacunas e o preenchimento do papel, a poesia visual.

Em *Um elefante no nariz* a criança e o poeta fundiram-se, tornando-se um único ser, o qual penetrou em territórios conhecidos pela infância, pousou, rapidamente, na tradição oral, isso por que, era uma velha conhecida sua e já tinham dialogado em demasia; percorreu caminhos do imaginário, do fantástico, do ilogismo, do *nonsense*, surpreendendo por onde transitava; brincou com as palavras “como se brinca, com bola, papagaio, pião” (PAES, 1991) e não se cansou, até amarrou dois óculos para se ter um binóculo e olhar mais ao longe; olhou para a sociedade, desejou mudá-la, extinguindo com o “balir”, com o medo, com a violência e com a desigualdade social; moveu-se por locais conhecidos, fez-se de louco para viver intensamente o aqui e o agora; atalhou por locais tortuosos e esbarrou em sentimentos novos como o amor, o sexo, que deixa a todos de tremeliques; sentiu saudades de um tempo que não volta mais, e se fez grande, mas não tão grande, que não carecesse de uma mãe ao amanhecer;

uma mãe que, de tão especial, torna um simples momento uma grande lembrança, com a promessa de salvá-lo, colocando-o na “gamela boa”; por fim a infância penetrou em uma rota divergente, não transitada anteriormente, nessa o visual apodera-se da folha e dialoga com o leitor, fazendo com que esse perca-se no caminho e reflita sobre as nuances do poético. Um passo a mais na floresta, um arrepio no corpo, não de medo, mas pelas descobertas incitadas pela coragem de explorar, pela infância que amadureceu e se fez grande. Ah, infância, por quantos territórios irás percorrer? O que encontraremos seguindo-te, fielmente? O quão forte você habita em nós?

3.4A Infância em *A lua dentro do coco*

Com Zumthor (2018, p. 12), reconhecemos que a “voz humana constitui em toda cultura um fenômeno central”, ela é valorizada por ser a portadora da linguagem, já que esta última “na voz e pela voz se articula às sonoridades significativas” (ZUMTHOR, 1993, p. 21). É essencial ressaltar que, ao articular um fonema, a língua transmite algo, que se perpetua por anos, uma memória, “sempre em recuo, mas prestes a servir para ressoar a língua, quase à revelia do sujeito que a teria como que aprendido de cor” (1993, p. 21), as narrativas, em verso ou prosa, passadas de geração para geração por familiares ou pessoas próximas foram, por muito tempo, a única forma de socialização dos textos.

Nas palavras de Zumthor (1993), admitir que em um determinado momento da existência, o texto tenha sido oral, vocalizado e performatizado, é compreender um fato histórico, visto que inúmeros textos são nascedouros da tradição oral, que precedeu a escrita. Assim, acontece frequentemente que se percebe no texto, “o rumor, vibrante ou confuso, de um discurso que fala da própria voz que o carrega” (p. 35) e, por isso, exige uma escuta distinta, ancorada nos índices de oralidade e nitidez. Zumthor (1993, p. 36) explica que, por

‘índice de oralidade’ entendo tudo o que, no interior de um texto, informa-nos sobre a intervenção da voz humana em sua publicação quer dizer, na mutação pela qual o texto passou, uma ou mais vezes, de um estado virtual à atualidade e existiu na atenção e na memória de certo número de indivíduos. (Grifos do autor)

A tradição oral, tão relevante à infância e presente na obra de Capparelli, como vimos mostrando, manteve viva inúmeras narrativas que, posteriormente, conceberam outras textualidades como livros, músicas e obras de arte. Ouvimos relatos de livros que se originaram a partir de histórias contadas por avós em momento de aconchego, em que a mediação, de palavra e de mundo, é inocente, mas eficaz e permanente. Desta forma, a “oralidade que precedeu a escrita como forma de preservação da memória está associada ao imaginário e ao ludismo sonoro, capaz de criar laços mais duradouros que a linguagem ordinária” (YUNES, 2002, p. 52).

Assim nasceu a obra *A lua dentro do coco* (2010)¹⁴ de Sérgio Capparelli, da Editora Projeto, cujo ilustração é responsabilidade de Eloar Guazzelli Filho. Ao final do livro, lemos que Capparelli ouviu a história do macaquinho que desejava pegar a lua, pela primeira vez, em Minas Gerais. O tempo passou, ele se aposentou e foi morar na China, local em que ouviu novamente esta narrativa, acrescida da informação de que o texto era considerado uma lenda chinesa. Ele “não se importou com a explicação, porque Minas Gerais e a China são o mesmo lugar, com nomes diferentes” (CAPPARELLI, 2010, n.p). Em São Paulo, escreveu a história em versos. Morando no norte da Itália, em uma cidadezinha chamada San Vito al Tagliamento, ao sair pelo campo com sua bicicleta e avistar a lua no alto de uma montanha, linda e majestosa, ele, então, ficou perplexo, por observar a mesma lua de sempre (CAPPARELLI, 2010).

Como já exposto acima, a obra, premiada em 2011 pela FNLIJ com o prêmio Odilo Costa Filho, melhor livro de poesia para crianças, obteve o 2º Lugar no Prêmio Jabuti e ainda, foi escolhida para integrar a lista de honra dos livros da Internacional Board on Books for Young People (IBBY) da Suíça. *A lua dentro do coco* é um poema narrativo. Única entre as obras de Capparelli, analisadas nessa pesquisa, a explorar explicitamente esse gênero, ela conta, através de versos, uma lenda, a de um Macaquinho que queria pegar a lua e, para tanto, planeja, em colaboração com outros macacos, meios para obter o desejado. Os sentimentos e as ações do Macaquinho (escrito com letra maiúscula, para diferenciar dos demais) assemelham-se a emoções e feitos de uma criança, pois

¹⁴ Todas as citações e referências à obra são da edição de 2010.

está sempre em movimento e é determinado, quando almeja algo não mede esforços para adquirir. Com versos curtos e rimas externas, a narrativa principia, assim:

A lua dentro do coco

Macaquinho achou um coco
E viu que era oco,

Um pouco de água tinha,
Docinha, docinha, docinha.

Com sede, a água bebeu,
De doçura, a sede morreu.

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.

Ela pintava as estrelas
E zupt, ia recebê-las.

Mas essa lua, tão bela,
Queria um céu só pra ela.

.....(CAPPARELLI, 2010, n.p)

A fronteira entre o real e o imaginário na infância cronológica é tênue e frágil. Assim, do mesmo modo como o macaco se depara com o coco e ingere sua água, de repente, a realidade exposta pela fanopeia nos apresenta a Via Láctea com seu pincel, pintando estrela no céu. Neste momento, o real cede lugar à imaginação que, nas palavras de Bachelard (1998, p. 18), não é o que sugere a “etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade. É uma faculdade de sobre humanidade”. Através do olhar do macaquinho, ao observar o céu, senti-lo em sua imensidão, acreditamos que apenas um bom pintor é capaz de conceber tamanha perfeição. Essa ação equivale a ultrapassar a realidade, a ter uma nova visão do que nos cerca, uma vida nova:

A imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver "visões". Terá visões que se educar com devaneios antes de

educar-se com experiências, se as experiências vieram depois como provas de seus devaneios (BACHELARD, 1998, p. 18).

Vários mecanismos auxiliam essa outra visão construída na parceria entre escritor e leitor. Um deles é a personificação, vista por muitos como sendo um tipo de metáfora. Em inúmeras passagens no texto seu uso atribui às coisas ou seres inanimados ações, sentimentos e sensações humanas. Assim como a criança conversa com as plantas, com os brinquedos, com os objetos, outorgando-lhes particularidades do ser humano e incluindo-os em histórias e em situações cotidianas, o eu lírico nos envolve no enigma dessa viagem.

Sabemos que as crianças acreditam que os objetos estão vivos e são dotados de intenções, de desejos, de sentimentos e de pensamentos, isto devido ao seu pensamento animista. Ação muito comum na infância em que a criança tem um alto grau de imaginação, parafraseando Huizinga (2000), ela vive algo mais belo, ou mais nobre, ou mais perigoso que o seu cotidiano. “Finge ser um príncipe, um pai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma [...], sem, contudo, perder inteiramente o sentido da “realidade habitual” (HUIZINGA, 2000, p. 21). Vamos nos colocar à escuta de mais um fragmento do poema:

.....
 Diante do espelho d' água
 Macaquinho sentiu mágoa.

Outro rio, planta e erva,
 Sua lembrança conserva.

E naquela vez ele ouviu
 Tiros e logo um assovio:

Sua mãe caiu sem vida,
 Flor rubra da despedida.

Macaquinho lembra da cena
 E de si mesmo tem pena.

E volta para a clareira,
(CAPPARELLI, 2010, n.p)

Mais uma vez Capparelli exterioriza uma infância marcada pela vida, infância que não está imune às mazelas e ao sofrimento; afinal, como muitas outras crianças, o Macaquinho perdeu sua mãe e é justamente sua percepção

desse fato que é compartilhada pelos versos. A criança de *A lua dentro do coco*, personificada no Macaquinho, é bastante divergente da exibida em *Boi da cara preta*. Neste último, observamos a partilha de uma infância protegida, acolhida e preservada, em que se valorizava (ou se tinha tempo) o jogar com a linguagem (cantigas, acalanto, parlendas) e as brincadeiras. A infância se reinventa, sua roupagem segue o estilo dos dias e das culturas em que ela habita, pois, assim como as pessoas, as infâncias são únicas e, simultaneamente muitas, distanciam-se e divergem, mesmo em um único tempo e espaço.

O Macaquinho “sentiu mágoa” e “de si mesmo tem pena”, ao lembrar “a flor rubra da despedida”. Porém, a infância não fica presa ao passado e nem migra para o futuro, ela vivencia o aqui e o agora, o presente, por isso, ele volta para a clareira,

.....
 E volta para a clareira,
 Onde reina a brincadeira,

 Do jogo de pega-pega,
 De cipó, de cabra-cega.
(CAPARELLI, 2010, n.p).

Durante a brincadeira, a criança Macaquinho se distancia da sua dor e adentra o mundo da imaginação, o amplo espaço do brincar. Os efeitos são positivos, pois aqui reina o sorriso, a alegria e o prazer, exploram-se combinações de ideias, comportamentos e ações, livremente; é um quadro no qual a realidade interna prevalece sobre a externa (KISHIMOTO, 2017), tanto para o Macaquinho quanto para o leitor, que experimenta o sofrimento, podendo dele sair (e voltar) tantas vezes quanto for necessário através da lúdica ação de ler. Como já mencionamos, tudo começa com a brincadeira, com o jogo. Esse brincar amplia o espaço, por isso, é natural que a criança brinque (MONTES, 2020), porém, algumas pessoas não desejam mais essa ação, pois, como lembra a autora, para “brincar é preciso ter esperança” (p.50), logo, o Macaquinho ainda tem esperança, a mesma que Capparelli parece possuir por desejar repartir a intimidade dessa narrativa.

Alguns adultos temem o brincar, inclusive alguns escritores, isso porque ele solicita “uma zona que não pode ser controlada de fora” (MONTES, 2020, p. 51), precisa estar incluído e, estar dentro, significa estar envolvido no brincar e, quando isso acontece, não se almeja mais controlar, deseja-se desfrutar, divertir-

se. Montes (2020) ainda argumenta que os adultos temem a brincadeira selvagem, preferindo o entretenimento, talvez porque nela sempre há a possibilidade de surpresas, de imprevisibilidade. Da mesma forma, o “bugio velho” que, nesta obra, representa o adulto, quiçá, o pai do Macaquinho, ambiciona finalizar a brincadeira:

.....
 Mas brincadeira tem hora,
 Até hora de ir embora.

– Voltamos agora para casa,
 Vamos dormir, macacada!

Um velho bugio é quem diz,
 Com um toco de raiz.
(CAPPARELLI, 2010, n.p).

O adulto, por vezes, tenciona uma espécie de dominação sobre a criança, desconhecendo-a como sujeito de direitos. Eles buscam, de certa forma, disciplinar seu corpo, seu movimento, seu brincar. De acordo com Sayão (2002, p. 57-58), a cultura “adultocêntrica” faz esquecer da infância cronológica, esquece-se do tempo que foi criança, período em que se cria um sistema de comunicação com o meio social, que integra a expressão ou o movimento. E Sayão (2002, p. 57-58) segue afirmando que:

Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos.

A infância, em sua peraltice, não desanima, ela se reinventa e, em todos os espaços e tempo podemos brincar, pois esse é o espaço do poético (MONTES, 2020). E o que é próprio do poético é o fazer sobre o mundo (VALÉRY, 1991), estando em si mais do que nunca. O tempo da infância, por sua vez, tem outra qualidade, é um tempo marcado pela intensidade, aiônico, potente, completo, sendo por isso que os macaquinhos crianças reclamam: “Ah, só mais um pouquinho! / Implora um macaquinho. //” E seguem tramando pretexto para prolongar a brincadeira:

.....
 Não sei o que há comigo,
 Não encontro o umbigo!

Espera só mais um instantinho,
Não sei onde está o meu focinho!

Espera um segundo só
Até eu achar meu cipó...
.....(CAPPARELLI, 2010, n.p).

A brincadeira, início de todos os hábitos, também o é da experiência criativa, do viver criativo (WINNICOTT, 1975), é um lugar de iniciação e progressão da infância, momento de encontrar o seu eu.

A linguagem, de acordo com Huizinga (2000), é o primeiro instrumento que o ser humano forjou para se comunicar, ensinar e comandar, ela permite nomear e designar tudo que observamos, dessa forma, a linguagem vai “saltando entre a matéria e a coisa pensada” (p. 12), com isso, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza.

Em *A lua dentro do coco*, o poeta, senhor de uma experiência adulta, reivindica que os macacos sigam brincando: “Todos contando lorotas / Em pulos e cambalhotas//”, até que os bichos crianças se deparam com uma lua cheia no céu e seus olhares voltam-se a sua magnitude: “Vejam, é uma lua cheia, / Que pelo céu passeia / por cima da sumaúma¹⁵/ Entre fiapos de bruma//”. O eu lírico relata que os macacos iniciam uma discussão, cada um com uma hipótese sobre de que a lua poderia ser constituída: banana, graviola, goiabada, pão de ló, açaí, tapioca ou cocada. Tal atitude é idêntica à das crianças, que estão a todo tempo se relacionando, dialogando, questionando e conhecendo o mundo. Por vezes, elas desmancham um brinquedo para ver o que há dentro, indagam o porquê disso, daquilo e daquilo outro e, quando os adultos tentam responder, novas questões são proferidas.

De acordo com Assmann (2004), a humanidade desenvolveu-se assim como as crianças, perguntando, acreditando em si, explorando o meio,

¹⁵ Sumaúma: considerada a árvore rainha da Amazônia. Com alturas que variam de 60 a 70 metros (mas que podem chegar a 90), a “mãe-das-árvores” é conhecida pela imensidão do tronco — que pode ter cerca de três metros de diâmetro — e pela capacidade de retirar água das profundezas do solo para abastecer não apenas a si mesma, mas também para irrigar outras espécies da região. Informação disponível em; <https://www.hypeness.com.br/2020/10/samauma-a-arvore-rainha-da-amazonia-que-guarda-e-distribui-agua-para-outras-especies/>. Acesso em: 23 jan 2023

levantando hipóteses, resolvendo desafios. Da mesma maneira como ousamos agir nesse estudo, indagando a nós mesmas e acolhendo a novidade. Os mais velhos, muitas vezes, acabam por podar a curiosidade infantil, não dispondo de tempo para a interação, terminando por não instigar ou responder suas explorações. É essencial que a literatura possa fazer resplandecer essa característica que nasce e impulsiona o humano. É essencial que o adulto proteja o germe dessa ousadia.

Os macaquinhos, assim como as crianças, observam a lua e fazem uma suposição do que ela é feita. De repente um macaco sugere: “E se pegasse a lua, / cada bugio a sua? //”, o outro macaco questiona: “Essa lua que se inclina? /Ou a outra, a bailarina? //” Como vemos, o poeta expõe a evidência, tão necessária em relação à experiência (também a da leitura) de que cada bugio enxerga a lua de acordo com sua perspectiva (uma inclinada, outra que baila pelo céu). As observações, os pontos de vista estão relacionados com as experiências que tiveram ao longo de sua trajetória, que são marcados por sensações, sentimentos, diálogos, reflexões, leituras, pela possibilidade da “travessia e do perigo, da abertura e da exposição, da receptividade e da transformação e da paixão” (LARROSA, 2020, p. 30).

Para termos experiência temos que ter coragem e estarmos dispostos ao novo, não termos todos os “espaços” preenchidos e nem todas as perguntas respondidas. Na experiência não prevemos um caminho ou prenciamos um resultado, ela é uma “abertura para o desconhecido, para o que não podemos antecipar nem pré-ver nem pré-dizer (LARROSA, 2020, p. 34), ela é o que torna a existência única, surpreendente e enigmática, pois as experiências são singulares e cada ser humano terá a sua; mesmo quando o fato ou o acontecimento forem iguais ou semelhantes, o experienciar é ímpar.

O diálogo entre os macaquinhos é como um fio que conduz todo o enredo, a partir do questionamento: “E se pegasse a lua, / Cada bugio a sua? //”. Dessa maneira, um novo cenário é traçado, uma aventura está prestes a iniciar, esquece-se o ditame anterior, de retornar para suas camas e dormir, eles ousam trilhar outra rota.

.....
E vão eles, tesos, no escuro
Escalando o lenho duro,

Como batalhão armado,
Avançando no telhado.

E o Macaquinho também
Dá a única ideia que tem:

– Não sozinho, mas juntos,
Um só, mas feito de muitos.

Todos juntos, mão na mão,
Unidos, em construção,

Pirâmides solta no ar
Para a lua alcançar.

..... (CAPPARELLI, 2010, n.p)

Diante deste contexto, notamos uma infância capaz de interagir com seus pares e com o social com enorme competência, uma infância que é potente para planejar e organizar formas de obter o desejado, revelando capacidade de lidar com aquilo que a rodeia, formulando e interpretando a sociedade, o outro e a si mesma.

A raiz etimológica do vocábulo infância - como vimos - denota ausência da fala, por isso, à palavra é dado o significado de alguém cuja voz não é autorizada, mesmo tendo-a, alguém marcado pela inferioridade frente ao adulto, não sendo possível, nessa condição, saber discernir o justo do injusto. Sob essa perspectiva, a infância “é o tempo da incapacidade, das limitações no saber e, também, no tempo; é a etapa de falta de experiência; é a imagem da ausência do saber, do tempo e da vida” (KOHAN, 2003). Contrariando todo o exposto, os macaquinhos determinados sistematizam, de forma organizada, meios para alcançar o seu objeto de desejo, a lua. Juntos, sabem que terão mais força e possibilidade de sucesso, por isso, um sobre o outro, em formato de pirâmide, intensificando a sua presença e valoração da sua voz, buscam tomá-la.

Pinto e Sarmiento (1997) ressaltam o quanto a infância cronológica é paradoxal, os adultos, de acordo com os autores, gostam e valorizam as crianças, no entanto, as famílias têm cada vez menos filhos, pois não querem dispor de tempo e nem de espaço para o seu cuidado; acreditam na importância dos pais estarem juntos a seus filhos, todavia vivem mais para seu trabalho que para eles; valorizam a espontaneidade infantil, porém as submetem a inúmeros ditames e regras; afirmam que as crianças são prioridades, mas decisões sociais

e econômicas que afetam a vida delas são tomadas por adultos que concordam que é importante educar para a liberdade e democracia. A organização social dos serviços para a infância é centrada no controle e na disciplina e, assim seguem a incoerência do olhar adulto sobre os infantes:

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando lhe diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas por suas 'soluções' originais para os problemas (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 13).

Os macaquinhos seguem em seu propósito, o de pegar a sua lua. Quando a pirâmide, que era “[...] pequena e fica grande” está formada, e o Macaquinho:

.....

Aproxima-se da lua
E, ofegante, treme e sua.

Diante dele, cheia de graça,
a lua cheia se despedaça:

A pirâmide se inclina
E despenca lá de cima.

Numerosos espantalhos,
Espalhados pelos galhos.

.....(CAPPARELLI, 2010, n.p)

Em toda a narrativa poética observamos um rigor rítmico, obtido pela rima e pela métrica, que, nas últimas duas obras analisadas, *Um elefante no nariz* e *A árvore que dava sorvete*, estava mais livre, menos rigorosa, havendo até versos brancos. Esta peculiaridade tem relação com o gênero, pois, rigorosamente, as rimas externas (AABB) e a métrica – praticamente todos os versos são redondilha maior - auxiliam na musicalidade do poema e são muito frequentes no poema narrativo tradicional (parlendas, por exemplo).

O fato de Capparelli agregar a essa obra a rima externa e o discurso narrativo que, como já mencionamos anteriormente, são itens fortemente apreciados pelas crianças pequenas, ao contrário dos versos brancos, não tão estimados, gera a possibilidade de que o texto funcione “como uma janela profícua para a iniciação da criança não leitora no universo da poesia” (FRONCKOWIAK, 2008, p. 12). Capparelli joga com o universo infantil,

confiscando para si mais um leitor, de forma intencional ou não, ele é um mediador potente.

E assim segue a narrativa, após a queda dos macacos, em que “[...] ninguém morreu, afinal, /Uma dorzinha não faz mal. //” (CAPPARELLI, 2010.n.p) Em seguida, os macaquinhos criança procuram à lua e:

.....
 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,

 – Salvemos a lua empoçada,
 Senão ela morre afogada!

 E depressa a macacada
 Acha a corda abandonada,

 Uma corda arrastada,
 Uma corda bem pesada,

 Arrastada até a areia
 Para salvar a lua cheia.

 Mas a corda não é corda!
 É uma cobra muito gorda.

 Abre a boca essa cobra,
 E depressa já se acorda.

 Nova corda, nova soga,
 Pois a lua já se afoga.
(CAPPARELLI, 2010, n.p)

Ao vocalizar o texto, embora percebamos a força dessas particularidades, observamos nessa tessitura, “que a força da narrativa, ou do poema, não se localiza no recurso, mas na organicidade da ação poética, que congrega a história e o acontecimento da imagem” (FRONCKOWIAK, 2013, p. 82). Na escuta, por meio da voz, todo o ser é conduzido a adentrar no poético e a experienciar o sofrimento dos macaquinhos em busca de salvar a lua. As imagens provocadas pela vocalização podem ser derivadas de duas forças

imaginantes distintas. De acordo com Bachelard (1998, p. 01), uma volta-se para a novidade, que nos diverte, como um acontecimento inesperado (como a lua em uma poça afogando-se); a outra força, escava o “fundo do ser” e quer encontrar no ser, ao mesmo tempo, o primitivo e o divino. São essas últimas que dominam a história. “Na natureza, em nós e fora de nós, elas produzem germes” que nos levam a almejar que os animais busquem uma forma de salvar a lua.

A lua dentro do coco não possui um texto estático, limitado à linha reta da página, ao contrário, temos a impressão de que ele se apropria da existência e significação dos vocábulos, atribuindo-lhes o direito a descer pela linha, quando o termo é “descer”; aumentar seu tamanho, quando for “zupt”; serem escrito de forma vertical, quando assim o desejar, como em “toco”. Aparecem letras que descem e sobem, em “pulos”; em formas circulares, como em “cambalhotas, focinho, umbigo”, que almejam serem esferas; que imitam o movimento, como em “Mas ao sibilo da brisa”. Há palavra que se “inclina”, sobem em direção ao céu; e fica “grande” de repente; outra que “treme, sua, despedaça, despenca” ou ainda, palavras que se movimentam, seguindo o formato de uma sogá, ou melhor, de uma cobra bem gorda e pesada.

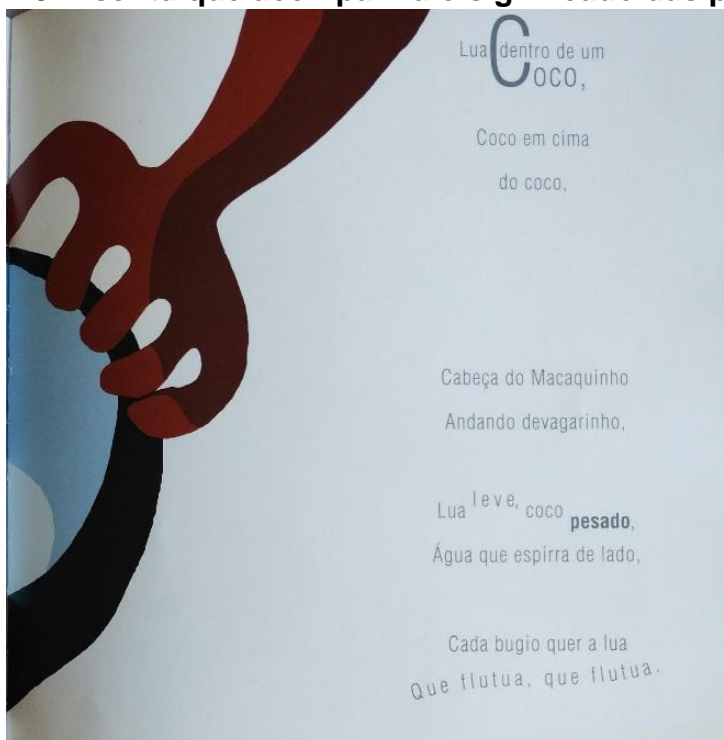
A surpresa, o inusitado é, com certeza, um dos meios mais eficazes para capturar um leitor, por vezes, os autores valem-se de termos incomuns, outras de novos significados dados a antigos conceitos, de neologismos, ou, como neste caso, Capparelli deu vida às palavras e elas permitiram-se viver.

Imagem 8- Escrita que acompanha o movimento da cobra.



Fonte: Capparelli (2010, n.p)

Imagem 9- Escrita que acompanha o significado das palavras



Fonte: Capparelli (2010, n.p)

Cunha (2012) ressalta que a poesia pode ser vista como um cubo multifacetado, no qual dois lados podem ser percebidos como opostos, a sonoridade e a visualidade. Isso porque a música aproxima-se com mais

facilidade do poema que as artes visuais, no entanto, o que observamos nessa obra é a comunhão entre o som e o visual, um diálogo que não se opõem, se complementando.

A infância é “um mistério, um enigma, uma pergunta” (KOHAN, 2015, p. 217), não somente um período da vida, como muitos acreditam ser. Ela é uma “condição que nos habita”, por vezes passa despercebida, outras nem tanto, mas é algo que está no ser humano desde o seu nascimento e permanecerá nele até que esse abandone o mundo. Seria contraditório afirmar, então, que a infância é a idade da ausência da linguagem, marcada pela inferioridade e pela invisibilidade, se ela está em todos. Bachelard (2018) também acredita nisso e reconhece,

a permanência, na alma humana, de um núcleo de infância, uma infância imóvel mas viva, fora da história, oculta para os outros, disfarçada em história quando a contamos, mas que só tem um ser real nos seus instantes de iluminação- ou seja, nos instantes de sua existência (BACHELARD, 2018, p. 94).

A infância inquieta, visível, tagarela e decidida tenciona um novo meio de “salvar” a lua que está a afogar-se no lago e, novamente a união de todos é a solução encontrada:

.....
Em um galho pendurados
Descem eles, transformados,

Numa corda, de mãos dadas,
Com os dedos bem trançados.

E suspensos, mão com mão,
Corpo a corpo vão ao chão.

Macaquinho já remonta
E do outro lado aponta.

Estende a mão, a água toca,
Que pula e não é pipoca.

.....

Macaquinho tem o coco,
Tem o coco e não é bobo,

E no coco o Macaquinho
Leva a lua de mansinho.

Lua dentro de um coco,
Coco em cima do coco,

Cabeça do Macaquinho

Andando devagarinho,

Lua leve, coco pesado,
Água que espirra de lado,

Cada bugio quer a lua
Que flutua, que flutua.

..... (CAPPARELLI, 2010, n.p)

Enfim, alcançaram o objetivo e têm a lua para si, o Macaquinho a carrega “devagarinho”, ela, a lua, está leve, mas o coco, pesado. Os vocábulos, como estamos mostrando, estão carregados de significações e a vocalização grita/exige que se transmita para a voz a potência de tais concepções, com os excessos necessários, isso porque “de todos os componentes da obra, uma poética da escrita pode, em alguns casos, ser mais ou menos econômica; uma poética da voz não pode jamais” (ZUMTHOR, 2018, p. 18). Além disso, a “voz é concreta, apenas sua escuta nos faz tocar as coisas” (ZUMTHOR, 1993, p. 09) e senti-las. Partilhamos o vagar lento do Macaquinho, o coco pesado com a lua, as imagens se formam em nosso corpo sensível e é impossível não reconhecer e ver tal a passagem, enquanto o Macaquinho segue a saga em busca da lua, ela que estava ali, tão junto de si, em suas mãos no coco, cai e vaza, não restando nada:

.....
– Me dá a lua, me dá a lua,
Ela é minha e não sua!

Com a briga cai o coco
Sobre a pedra, cai de borco.

Vaza a lua, vaza a luz,
Sonho vaza e reluz,

Pouco brilha, logo seca
E na rocha já resseca.

A lua some, resta nada,
Pedra lisa, represada.

Lua, ó, lua, cadê você?
Lua, lua, cadê, cadê?

A noite, o que ela faria
Sem o luar do fim do dia,

Tão sozinha, tão casmurra,
No seu mundo de amargura?

..... (CAPPARELLI, 2010, n.p)

“As palavras sonham que as nomeemos [...] sem cavar o abismo das etimologias” (BACHELARD, 2018, p. 47) elas esperam que busquemos o seu sentido em si mesmas e não em um acumulado de palavras (dicionário) que as aprisionam em significações definidas e estáticas. Bachelard (2018), um sonhador de palavras, relata que uma simples desinência gramatical de gênero não basta, isso faz crer que o feminino é um gênero subalterno. “Reabrir, nas próprias palavras, profundezas femininas, eis portanto um dos meus sonhos sobre as virtudes linguísticas”. (p. 18). E segue:

Sou, com efeito, um sonhador de palavras, um sonhador de palavras escritas. Acredito estar lendo. Uma palavra me interrompe. Abandono a página. As sílabas da palavra começam a se agitar. Acentos tônicos começam a inverter-se. A palavra abandona o seu sentido, como uma sobrecarga demasiado pesada que impede o sonhar. As palavras assumem então outros significados, como se tivessem o direito de ser jovens. E as palavras se vão buscando, nas brenhas do vocabulário, novas companhias, más companhias. Quantos conflitos menores não são necessários resolver quando se passa do devaneio erradio ao vocabulário racional! (BACHELARD, 2018, p.17)

Com isso, o filósofo francês apresenta dois conceitos retomados do latim e ressignificados por Carl Jung, anima (inconsciente feminino presente no homem) e animus (o inconsciente masculino na mulher), arquétipos subjetivos que habitam o inconsciente coletivo de todo o ser humano. O arquétipo está relacionado com os conteúdos desse inconsciente coletivo, em outras palavras, são “tipos arcaicos – ou melhor – primordiais, isto é, de imagens universais que existiram desde os tempos mais remotos” (JUNG, 2000, p.17). A anima é a responsável pelo devaneio, “o devaneio sem drama, sem acontecimento, sem história [que] nos dá o verdadeiro repouso, o repouso do feminino” (BACHELARD, 2018, p. 20). Também a anima, por meio dos devaneios, nos conduz à infância, uma infância que dura a vida toda. “Ela que vem animar amplos setores da vida adulta” (p.20), tornando-a mais alegre e radiante. Em animus encontramos o sonho noturno.

Um sonhador de palavras, como o são os poetas (e os leitores) almeja outras e novas concepções; devaneamos, a partir de Bachelard (2018), buscando agregar distintos significados aos vocábulos, porventura, não ponderados por muitos. O grande desejo dos macaquinhos, principalmente do Macaquinho, é a Lua. A lua, a grande personificação do feminino, regida por

anima, em que jaz a doçura, a lentidão, a paz, “elementos fundamentais para uma filosofia do repouso” (BACHELARD, 2018, p. 20). Sabemos que o Macaquinho perdeu sua mãe, dado relatado logo no início do poema narrativo pelo sujeito lírico, não é exagero perceber que, depois de um momento de tristeza, o animal vai à clareira, onde reina a brincadeira e lá inicia a sua aventura.

O arquétipo modifica-se por meio da conscientização e percepção de cada um, assim varia de ser humano para ser humano, visto que está relacionado com a consciência individual na qual se manifesta (JUNG, 2000). A lua, na concepção de Jung (2000), é um arquétipo maternal, assim como a terra, a floresta, a gruta, a árvore, a fonte, dentre outros, já que contém atributos como

simplesmente a mágica autoridade do feminino; a sabedoria e a elevação espiritual além da razão; o bondoso, o que cuida, o que sustenta, o que proporciona as condições de crescimento, fertilidade e alimento; o lugar da transformação mágica, do renascimento; o instinto e o impulso favoráveis [...] (JUNG, 2000, p. 92).

O Macaquinho aspira pelo carinho, cuidado e afeto de alguém, pois, ao lembrar da cena da morte de sua mãe, convém relembrarmos, “de si mesmo tem pena” e busca encontrar na imagem da lua o materno, o feminino, o crescimento, o sustento. Por fim, em uma página escura da obra, o sujeito lírico elenca como a noite iria sentir-se sem o luar: “A noite, o que ela faria/ Sem o luar do fim do dia, / Tão sozinha, tão casmurra, / No seu mundo de amargura? // Estes, também, são os sentimentos do Macaquinho que, desprovido de afeto maternal, vivencia a solidão, a melancolia, a amargura.

O devaneio dos sentimentos compartilhados com o luar, talvez, justifique que, de repente: “O bugio olha pra cima, / Dá um grito e se anima: / A lua cheia, redonda, / De novo, em sua ronda, / Diz, enquanto abana: / – Eu sou feita de banana! // E assim, finaliza-se *A lua dentro do coco* (2010), ela no alto, majestosa e feita de uma das coisas que os macacos mais amam, banana.

“A infância liga o real ao imaginário”, frase de Bachelard (2018 p. 102) que retrata, de certa forma, toda essa obra. A infância que Capparelli expõe nesse poema narrativo é amadurecida, marcada por uma grande perda, a da mãe, (o pilar afetivo da família), a realidade vivenciada por inúmeras crianças em nosso país. No entanto, o poeta mostra/inventa um Macaquinho que encontra no imaginário, no fantástico, a possibilidade de suprir ou esquecer, momentaneamente, a ausência da figura materna. Também ao leitor, adulto ou

criança, é dada a oportunidade de refugiar-se na brincadeira e em perseguir um desejo/sonho, simbolizado pelo livro e pela Lua. A Infância não se limita a uma única concepção, ela migra, adapta-se ao contexto social, cultural e individual, no entanto, com particularidades só suas como a alegria do brincar, do fantasiar, de ser inteira e presente em cada minuto vivido.

O DESVENDAR DE UM ENIGMA: O INÍCIO DE MUITOS

Iniciamos essa dissertação com a intenção de verificar como se constituía a infância em diferentes obras de Sérgio Capparelli. Selecionamos as obras infantis e infantojuvenis premiadas porque elas poderiam nos mostrar o que estava sendo laureado em distintos momentos históricos e por variadas entidades. Ao fazermos questionamentos às obras, contudo, fomos reconhecendo que estávamos implicadas nas conclusões e notamos – podendo afirmar – que o processo de investigação passava necessariamente pelas nossas concepções de infância nos tempos que nos eram dados viver. Assumimos, então, que nosso trabalho ia escutar estas infâncias que em nós se faziam presentes, tentando mostrá-las, sem nenhuma intenção de que nossa escuta fosse a única possível, uma vez que somos singulares.

Em nosso auxílio apontamos a evidência de que, ao observar os estudos históricos sobre a infância, conferimos que o olhar social pairou sobre ela há pouco tempo. Temos informações fragmentadas acerca da sua história, pois os registros historiográficos que se tem conhecimento são escassos, dentre eles o de Philippe Ariès, realizados na obra *História social da criança e da família*, originalmente publicado em 1960, na França. Com esta obra, o pesquisador traçou uma linha histórica sobre a infância a partir de sua observação iconográfica da arte medieval.

A partir dele, constatamos que a consciência acerca dela é uma invenção da modernidade e sua aparição condizente com o surgimento de instituições educacionais protetoras das crianças e dos adolescentes. A infância (cronológica), neste período histórico, assemelhava-se à fase adulta em que a criança, passada a dependência materna, realizava e estava presente em todas as atividades dos mais velhos, sem divisão territorial e de afazeres relacionados à idade; não havia o sentimento de infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida (ARIÉS, 2014).

Para Walter Kohan (2005), autor que fez algumas críticas de caráter filosófico às abordagens de Ariès, a infância não se resume a um período cronológico com tendência a ter início, meio e fim. O filósofo afirma que ela, mais do que uma matéria-prima utópica de filósofos, de governantes e de educadores,

demarca a intensidade de um período, que não se mensura por horas e minutos, mas por quão intenso e profundo foi o momento. Bachelard (2018, p. 20), na mesma direção, já ressaltara que a infância é uma condição humana, e vive dentro de cada criança ou adulto. Em suas palavras, ela vem para animar os setores da vida adulta, nunca abandonando suas moradas noturnas, todavia desperta por meio do devaneio que trabalha a história de cada um.

Gaston Bachelard evidencia que “os poetas nos ajudarão a reencontrar em nós a infância viva, essa infância permanente, durável, imóvel” (2018, p. 21). Em nosso estudo, Sérgio Capparelli foi o poeta eleito para aguçar as infâncias que, por vezes, repousam nos seres exauridos pelo frenesi da vida adulta. Desde 1979, ele se aventura pela literatura, recebeu inúmeras premiações, não só no gênero da poesia infantil, o que comprova que sua produção é singular. Em relação à palavra poética, Capparelli toca profundamente o ser que entra em contato com seu texto, sua poesia é transformação.

Diante das obras de poesia premiadas e estudadas (*Boi da cara preta* – primeira edição de 1983; *A árvore que dava sorvete* – de 1999; *Um elefante no nariz* – de 2000 e, finalmente, *A lua dentro do coco*, de 2010), podemos elencar particularidades próprias do poeta. Sua escrita brinca com o signo linguístico, logo com o leitor de qualquer idade, desafiando-o a olhar para a palavra como se ela adquirisse uma nova roupagem, modificando seu sentido, principalmente aquele estático no dicionário. A palavra transforma-se, metamorfoseia-se naquilo que deseja expressar, em uma imagem, um som, uma melodia, uma emoção.

E assim, nós leitores de Capparelli, vamos percorrendo os seus labirintos e nos deparando com o jogar linguístico, com a perplexidade e o enigma, com a imaginação potente que transcende o real e conduz a outros horizontes. A imaginação sentida como capacidade da consciência de fazer surgir os objetos imaginários, esses estando ausentes ou sendo inexistentes. Chauí (2000) afirma que “graças à imaginação, abre-se para nós o tempo futuro e o campo do possível” (p. 240). A imaginação permite compreender o sentido profundo e invisível das coisas e das situações, ela suscita variações até das lembranças da infância, o que prova a existência de um núcleo de infância duradouro em cada ser (BACHELARD, 2018).

Adentramos a floresta da pesquisa, percorremos caminhos tortuosos, desafiadores e nos deparamos com uma infância viva em nós, que pulsava jubilosa aos acordes do poético. A sonoridade nos levou por territórios habitáveis, outros íngremes, todavia nos conduzia para dentro de nós mesmas, para um tempo aiônico e enigmático. A ritmicidade de *Boi da cara preta*, nos fez reviver nossa infância cronológica, nos aconchegamos na palavra viva e nela permanecemos. As parlendas, os trava-línguas, as cantigas de ninar e de roda vocalizadas por avós, pais, tios sempre estiveram, ali, presentes, adormecidas talvez, mas cravadas em uma memória, cujo espaço engrandecido aguardava pelo poético de Capparelli para ressurgir e nos arrebatam.

Na floresta encontramos outros que já se debruçaram sobre o poético, Bachelard (2018) nos acompanhou, porque ele, assim como nós, acredita que a “infância dura a vida inteira” (p. 20), afirmação já feita anteriormente, ressaltada por sua significação.

Diante das imagens oferecidas por Capparelli, muitas foram significativas, nos levando à ação de poetizar. O que não garante que o sejam para todos, pois a fenomenologia nunca é passiva. Diante do fenômeno da linguagem poética, ouvimos o trotar de um cavalo na estrada, o som de suas patas, uma melodia cotidiana para crianças interioranas do estado gaúcho, revivemos em nós todos os reflexos da poesia, sentimos o vento, o movimento, a liberdade, devaneamos, nossa imaginação livre abriu-se: nos tornamos um tatu, escavando a terra arável em busca de aventura; uma vaca que desafia a todos, ao silêncio ou ao riso; um jacaré que não possui tempo para pormenores (escovar os dentes); assim como tigres, sapos, pinguços... A infância evocada em *Boi da cara preta* é nossa conhecida, vivemos nela, com ela e por ela.

Algumas imagens invadem os ares, vão de um mundo a outro, e chamam por nossos olhos e ouvidos (BACHELARD, 2018). Sentimos seu toque, sabor e cheiro e, através delas, a permanência da infância que ainda é brincante, que joga com a tradição oral, mas que, com passos lentos, invade novos territórios. Essa é a infância presente em *A árvore que dava sorvete*. Na obra, a infância, assim como em nós, vai se modificando lentamente, transfazendo em constância, um passo por vez. Revisita a tradição popular, nossa parceira em *Boi da cara preta*, todavia revigora-se com imagens e sentimentos novos e

desafiadores. Ela está descobrindo o amor, não sabe ao certo o que sente, por isso o confunde, acredita estar adoentada, mas, como uma criança teimosa que não quer ser vencida pelo sono, segue... e move-se para o quarto de uma menina em busca de um sabonete.

Bachelard (2018, p. 24) diz que “toda a nossa vida é uma leitura” e as compreensões que empreendemos partem de nossas experiências. É possível, sem nos escravizarmos no biografismo, sentir que Capparelli poetiza vivências suas, partes de sua historicidade, momentos que nós, seres dotados de sentimentos, padecemos juntos ao visualizar uma infância desafortunada, que contempla os seus sonhos secando ao calor braseiro do sol, ou ainda, melancólica e nostálgica, que questiona as perdas e, imperativa, deseja um tempo que não existe mais. A infância de “Depois da colheita de arroz, em Uberlândia (1957)” e “De volta”, não nos permite idealizar este período aiônico, ao contrário, nos possibilita ressignificar o ser humano que somos e o mundo que almejamos viver.

E assim seguimos, embrenhando-nos na infância poética de versos premiados, mas, também, adentrando verticalmente em nós mesmas, uma vez que todo o sentir é nosso, é parte do humano que se permitiu experienciar. Alguém com espaços a serem preenchidos pelo devaneio. E enquanto sonhadoras de palavras (BACHELARD, 2018), permitimo-nos, por vezes, o abandono da página, o levantar dos olhos, atitude que, a princípio, pareceria desrespeitosa (BAJOUR, 2012), mas que, na verdade, comprova que o agitar das palavras cava profundamente.

Partimos, então, nos sentindo exploradoras de nós mesmas e, mais à frente, encontramos, em *Um elefante no nariz*, uma infância crescida, juvenil. Ela não abandonou totalmente a tradição oral, sua cultura, sua história a constituiu, faz parte de si, mas ela se percebe grande, mudada, já não vive jogando bola, não toma mais leite e nem ganha doce, inicia um processo de amadurecimento em que os fazeres – escola e trabalho – tomam conta do seu cotidiano. O amor inocente dos tremeliques invadiu o espaço das paixões ardentes e a infância se encaminha para a adultez.

A infância alastrou-se por lugares especificados, como o Parque da Redenção, fomos com ela; pulamos corda sem ter corda, acordamos a

escuridão, nadamos sem direção, vivemos intensamente como uma criança/mendigo. Aproveitamos *kairós* – o tempo grego das oportunidades – na intensidade *aiônica* da infância. E, nesse caminho, experimentamos a infância no sentido reflexivo da adulez do poeta, quando fomos lançados para um momento afetuoso de possível recordação entre uma mãe e um filho (o poeta?) escolhendo arroz na Vila Taboca em Minas Gerais. Esse simples – mas não simplificado – livro, jorrou em nós a luz de imagem nova (BACHELARD, 2018), a respiração funda abarcou projeções só nossas, de instantes intensos que se tornaram eternos por serem divididos simplesmente com quem amamos.

E essa infância amadurecendo brincou com o signo, amarrou nós no fio condutor de significados e gargalhou com as suas descobertas. Riscou tanto o mundo que ficou com marca de giz na ponta do nariz; leu o verbo, a imagem e a comunhão de ambos. Quantas descobertas num curto “espaço” de páginas, dadas na intensidade de um longo transcorrer de tempos! E mesmo se sentindo abandonada, ovelhinha sozinha na madrugada, por vezes ainda ousou brincar de cabra-cega no abismo e elevou a sua voz reivindicando o direito de ser cuidada e protegida.

A floresta consentiu que caminhássemos mais um pouco, as infâncias emergem de todos os lados, o céu é o limite. Talvez não! Quando se tem uma infância que acredita em sua força e deseja aprisionar “A lua dentro do coco”. Neste lugar, a infância, que outra vez se identificou com a cultura oral (a lenda chinesa de um macaquinho que desejava pegar a lua), vive momentos de grande dor, a partir da perda da sua mãe. Existe em nós, “uma imagem, um centro de imagens que atraem as imagens felizes e repelem as experiências do infortúnio” (BACHELARD, 2018, p. 119), sem, entretanto, negá-las. A forma de rechaçar a tristeza é por intermédio da brincadeira. E como já mencionamos, o brincar é o grande começo do espaço poético (MONTES, 2020). Na brincadeira, o enigma nos envolve, exploramos o movimento, a sensação, a percepção, estamos inteiros naquele instante, outra categoria de tempo.

A esperança move a infância, a voz adulta até tenta redirecionar a intenção, no entanto, a infância não se deixa dominar e visualiza artifícios para continuar deslumbrando-se com o poético. A infância encontra na lua, arquétipo feminino, uma razão para manter a esperança no brincar/viver. E essa a infância

potência que nos habita e impulsiona a seguir sempre, é ela que nos visita nos sonhos noturnos e colorindo nossa existência, sem ela, não conseguiríamos recomeçar a cada raiar do sol.

Dizia o poeta Alexandre Arnoux (BACHELARD, 2018, p. 106): “Tantas infâncias tive, tantas / Que me perderia ao contá-las”. Tal premissa foi sentida nesse estudo e as infâncias tornaram-se parte de nós, nos constituíram a partir do momento que nos desafiamos a mergulhar no poético das obras premiadas de Capparelli. Vivemos infâncias protegidas e acalentadas pela sonoridade do verbo; conhecemos infâncias brincantes, aiônicas, alegres; nos transmutamos com as infâncias que se perceberam cavalos, vacas, jacarés, sapos, macacos; sentimos as dores das infâncias desprovidas de alimentos, de tetos, de cuidados, de amor; almejamos, assim como as infâncias, um mundo mais justo e igualitário.

E se as infâncias há muito nos habitam, foram elas, nutridas pelo poético de Capparelli, que nos redirecionaram na intenção da luz. Encorajadas a adentrar na floresta não domesticável que somos, fizemos germinar o que nunca acaba, arquétipo da novidade de nossas primeiras vezes. Neste momento, ainda perplexas, compreendemos que o enigmático, aquilo que nos desafiava, não estava fora, mas dentro, na profundidade do nosso ser. Ambicionamos encontrar a infância em Capparelli, e chegamos às nossas, vindouras da cronologia de um tempo, mas sempre vivas e presentes pela intensidade de instantes compartilhados.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.
- ABREU, Márcia. Percursos da leitura. Prefácio. In: _____ (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- AGUIAR, V. T.; ASSUMPÇÃO, S.; JACOBY S. CASTILHOS, L. *Poesia fora da estante*. Ilustrações de Laura Castilhos. 6. ed. Porto Alegre: Projeto, 1999.
- ANTÔNIO, Severino. *A utopia da palavra: Linguagem, poesia e educação: algumas travessias*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- ARAUJO, L. C. de. *Quem os desmafagatizar bom desmafagatizador será: textos da tradição oral na alfabetização*. Salvador: EDUFBA, 2011. 64 p. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/Licaraujo/textos-da-tradio-oral-na-alfabetizao>. Acesso em 12 out 2022.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução Dora Flakman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- ASSMANN, H. *Curiosidade e Prazer de Aprender: O papel da curiosidade na aprendizagem criativa*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2004.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BACHELARD, Gaston. *A Poética do Devaneio*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos: Ensaio sobre a imaginação em movimento*. Tradução Antônio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BÁRCENA, Fernando. A aprendizagem do novo: reflexões sobre a tragédia do começo. In: I Seminário Internacional de Educação de Campinas: *a escola como centro do processo pedagógico*. 2001. Campinas. Anais Eletrônicos. Disponível em http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/seminario/seminario_pronto_fernandobarcena.htm.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BERTOL, Sônia. Resenha bio-bibliográfica de Sérgio Capparelli. In: MELO, M.; GOGGI, M. C.; SANTOS, M. *Contribuições brasileiras ao Pensamento Comunicacional Latino-Americano*: Décio Pignatari, Muniz Sodré e Sérgio Capparelli. São Bernardo do Campo: Cátedra Unesco: Unesp, 2000.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Pesquisa Qualitativa: significados e a razão que a sustenta*. Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos, São Paulo, vol.01, nº1, 2009. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/7>; Acesso em: 20 nov. 2021.

BICUDO, M. A. V. Prefácio. In: MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. (Org.). *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo: Moraes, 1983.

BOCHECO, Eloí Elisabet. *Poesia infantil: o abraço mágico*. Chapecó: Argos, 2002.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Pesquisa Qualitativa: significados e a razão que a sustenta*. Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos, São Paulo, vol.01, nº1, 2009. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/7>; Acesso em: 10 nov 2021.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BOSI, Alfredo. *Leitura de poesia*. São Paulo: Ática, 1996.

CANDIDO, Antonio et al. *O direito à literatura*. São Paulo: Duas Cidades, 2012.

CAPPARELLI, Sérgio. *Boi da cara preta*. Ilustrações de Caulos. 36. ed. Porto Alegre: L&PM, 1983.

CAPPARELLI, Sérgio. *A árvore que dava sorvete*. Ilustrações de Laura Castilhos. Porto Alegre: Projeto, 1999.

CAPPARELLI, Sérgio. *Um elefante no nariz*. Ilustrações de Alcy Linares. Porto Alegre: L&PM, 2000.

CAPPARELLI, Sérgio. *A lua dentro do coco*. Ilustrações de Eloar Guazzelli Filho. Porto Alegre: Projeto, 2010.

CARMO, Luis do. *Função de Preto: Trabalho e Cultura de Trabalhadores Negros em Uberlândia/MG 1945-1960*. PUC. São Paulo. 2000.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

COLASANTI, Marina. *Como se fizesse um cavalo*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CUNHA, L. (org.). *Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas*. Curitiba: Piá, 2012.

DOS SANTOS, I. C.; EMERIM, C. Aspectos teóricos sobre a vida e a obra de Sérgio Capparelli. *Pauta Geral – Estudos em Jornalismo*, v. 5, n. 2, p. 106-131, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/12304-Texto%20do%20artigo-209209214947-1-10-20181221%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/12304-Texto%20do%20artigo-209209214947-1-10-20181221%20(4).pdf). Acesso em: 02 abr 2022.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

FRONCKOWIAK, Ângela. *Com a palavra a palavra: escutar crianças e adultos em convívio poético*. 2013. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/83831/000907382.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em dez 2021.

FRONCKOWIAK, Ângela. Como andar sem poesia? *Reflexão & Ação*. Santa Cruz do Sul, V. 16, n.1. p. 68-83 , 2008. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>>. Acesso em 30 maio 2022.

FRONCKOWIAK, Ângela. Poesia e infância: o corpo em viva voz. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 93-107, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/m5QPXNbc8XHTTwBWBDKgbgx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2022.

FRONCKOWIAK, A; BARBOSA, M. C. S. Educar para ler desde a infância: O valor poético da vocalidade e da imaginação. *ETD- Educação Temática Digital*. Campinas, SP v.23 n.1 p. 157-176 jan. /mar.2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8656086>. Acesso em: 29 maio 2022.

FURTADO, João Carlos Dias. *Poesia Premiada: a produção contemporânea para crianças e jovens no Brasil (2000 a 2009)*. 2011. 132 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letra, Departamento de Letras, Universidade Estadual do Maringá, Maringá, 2011. Disponível: www.ple.uem.br/defesas/pdf/cdfurtado.pdf. Acesso em 25 fev. 2022.

GOBBI, Marcia; RICHTER, Sandra. Apresentação Interlocução possível: arte e ciência na educação da pequena infância. *Pro-Posições*, v. 22, n. 2, p. 15-20, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Marcia-Gobbi/publication/262591601_Apresentacao/links/56be3d4108aee5caccf2fb81/Apresentacao.pdf Acesso em 12 out 2022.

GOLDSCHMIED, E., JACKSON, S. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Penso, 2016.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1995.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento de cultura*. Tradução João Paulo Monteiro. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

INSTITUTO ESTADUAL DO LIVRO. *Literatura sul-rio-grandense: Sérgio Capparelli*. 3. ed. Porto Alegre: IEL, 1990.

JEAN, Georges. *Na escola da poesia*. Porto Alegre: Instituto Piaget, 1989.

JUNG Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Tradução de Maria Luíza Appy e Dora Mariana R. Ferreira da Silva. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KEFALÁS, Eliana. *Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário*. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

KISHIMOTO T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.

KLAUCK, Ana Paula. *A poesia Infantil de Sérgio Capparelli: Um caminho para a infância*. 2013. 307 f. Tese (Doutorado em Letras) - da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

KOHAN, Walter Omar (Org.) *Lugares da infância: filosofia*. DP&A, 2003.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância - Ensaio de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LAJOLO, M. *Infância de papel e tinta*. In: FREITAS, M. C. de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 229-250.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LUZ, Sonia Maria Dettenborn. *A construção da infância na obra de Sérgio Capparelli*. Porto Alegre, 2001. Ensaio (Programa das disciplinas do Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MARANGONI, Marli Cristina Tasca; RAMOS, Flávia Brocchetto. *Um estatuto para a poesia infantil contemporânea: reflexões a partir do PNBE*. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 50, p. 330-350, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/nKZDL7wcQd9dHmZc7ZPzg9K/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 15 abr 2022.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. *Pequena prosa sobre versos*. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Orgs.). *Poesia infantil e juvenil*

brasileira: uma ciranda sem fim. Assis: ANEP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (45 – 73)

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em Psicologia*. Fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes, 1989.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Summus, 1979.

MELO, Veríssimo. *Folclore Infantil*. Rio de Janeiro, Cátedra: INL, 1981.

MONTES, Graciela. *Buscar indícios, construir sentidos*. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna, 2020.

MOURA, Daniela Ruppenthal; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Experiência poética e artes plásticas na infância. Salão de Iniciação Científica, 2007: Porto Alegre, RS). *Livro de resumos*. Porto Alegre: UFRGS, 2007., 2007. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss12_05.pdf. Acesso em: 06 ago. 2022.

PAES, J. P. *Poemas para brincar*. Ilustração de Luiz Maia. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

PAES, J. P. Poesia para crianças: um depoimento. São Paulo: Giordano, 1996. p. 24-25.

PALO, M. J.; OLIVEIRA, M. R. D. de. *Literatura infantil: voz de criança*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução Olga Savari. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PERKOSKI, Norberto; FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. Vivências poéticas: Mobilizando leitores. In: GOMES, L. S; GOMES, N. M. T. *Aprendizagem de língua e literatura: Gêneros & vivências de linguagem*. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2006.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à diversidade*. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: 34, 2010.

PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. São Paulo: Idéias & Letras.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, centro de estudos da criança, 1997.

PONDÉ, G.M.F. Poesia e folclore para a criança. In: ZILBERMAN, R. *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

POUND, Ezra. A arte da poesia: ensaios escolhidos. 2. Ed. São Paulo: Cultrix, 1988. In: PERKOSKI, Norberto; FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. Vivências poéticas: Mobilizando leitores. In: GOMES, L. S; GOMES, N. M. T. *Aprendizagem de língua e literatura: Gêneros & vivências de linguagem*. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2006. 271 p.

POUND, Ezra. *O ABC da literatura*. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11. ed. São Paulo, Cultrix, 2013.

QUINTANA, M. *Apontamentos de histórias sobrenatural*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2012.

RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura infantil: de ponto a ponto*. Curitiba: CRV, 2010.

ROSA, Olliver Mariano; CAMARGO, Goiandira de Fátima Ortiz. *A performance da voz e a subjetividade na poesia contemporânea*. 2013. Disponível: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/18680>. Acesso em: 17 set 2022.

SANDRONI, L. et al. *Um imaginário de livros e leituras: 40 anos da FNLIJ*. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2008.

SANTAELLA, Lucia. Poesia e música: semelhanças e diferenças. In: SEKEFF, Maria de Lourdes; ZAMPRONHA, Edson S. *Arte e cultura: estudos interdisciplinares II*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270>. Acesso em: 20 dez 2022.

SPRITZER, Mirna. A peça radiofônica: vocalidade, escuta e narração. In: MEDEIROS, Fábio; MORAES, Taiza. *Contaço de histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo: Sesc São Paulo, 2015.

TREVISAN, Armindo. *A poesia – uma iniciação à leitura poética*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação, Secretaria Municipal da Cultura, Uniprom, 2001.

VALÉRY, Paul. Primeira aula do curso de Poética. In: _____. *Variedades*. Tradução Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 2011.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YUNES, Eliana. Mediadores e Leitura. *Instituto de Leitura Quindim*. Caxias do Sul, 2021. Disponível em <https://www.institutoquindim.com.br/post/mediadores->

e-leitura-por-eliana-yunes?postId=f7e3d4ab-0c28-4398-9a2c-5e09f34e7a5c.
Acesso em: out 2021.

YUNES, Eliana. *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro, Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, Regina. *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

ZUMTHOR, P. *A letra e a voz: a literatura medieval*. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. Companhia das Letras, 1993

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu, 2018.