



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES (CCHLA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGL)

NATHALYA STEPHANNI SILVA TEIXEIRA E CALDAS

A CRIAÇÃO ESTÉTICA DA POESIA INFANTIL DE JOSÉ PAULO PAES

JOÃO PESSOA

2025

NATHALYA STEPHANNI SILVA TEIXEIRA E CALDAS

A CRIAÇÃO ESTÉTICA DA POESIA INFANTIL DE JOSÉ PAULO PAES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito necessário para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Literatura, Teoria e Crítica.
Linha de Pesquisa: Leituras Literárias
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marinês Andrea Kunz

JOÃO PESSOA

2025

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C145c Caldas, Nathalya Stephanni Silva Teixeira e.
A criação estética da poesia infantil de José Paulo
Paes / Nathalya Stephanni Silva Teixeira e Caldas. -
João Pessoa, 2025.
100 f. : il.

Orientação: Marinês Andrea Kunz.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. José Paulo Paes. 2. Leitura literária. 3.
Literatura infantil. 4. Poesia infantil. I. Kunz,
Marinês Andrea. II. Título.

UFPB/BC

CDU 028.4(043)



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO(A) ALUNO(A)
NATHALYA STEPHANNI SILVA TEIXEIRA E CALDAS

Aos vinte e quatro dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e cinco, às catorze horas, realizou-se, por videoconferência, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada: “A CRIAÇÃO ESTÉTICA DA POESIA INFANTIL DE JOSÉ PAULO PAES”, apresentada pelo(a) aluno(a) Nathalya Stephanni Silva Teixeira e Caldas, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de MESTRA EM LETRAS, área de Concentração em Literatura, Teoria e Crítica, segundo encaminhamento do Prof. Dr. Roberto Carlos de Assis, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e segundo os registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação da Pós-Graduação. O(A) professor(a) Doutor(a) Marinês Andrea Kunz (PPGL/UFPB), na qualidade de orientadora, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte o(a)s Professores Doutore(a)s Daniela Maria Segabinazi (PPGL/UFPB) e Zila Leticia Goulart Pereira Rêgo (UNIPAMPA). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente convidou os membros da Banca Examinadora para comporem a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) mestrando(a) para apresentar uma síntese de sua dissertação, após o que foi arguida pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final, ao qual foi atribuído o seguinte conceito: aprovada. Proclamados os resultados pelo(a) Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Marinês Andrea Kunz (Secretário/a *ad hoc*), lavrei a presente ata, que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

João Pessoa, 24 de julho de 2025.

Parecer: O trabalho cumpre os pré-requisitos para uma dissertação de mestrado, e a banca solicita que sejam realizadas as modificações apontadas. Também propõe que a dissertação seja publicada em forma de artigos.

Documento assinado digitalmente
gov.br MARINÊS ANDREA KUNZ
Data: 24/07/2025 16:13:18-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Marinês Andrea Kunz
(Presidente da Banca)

Documento assinado digitalmente
gov.br DANIELA MARIA SEGABINAZI
Data: 24/07/2025 16:28:39-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br ZILA LETICIA GOULART PEREIRA REGO
Data: 24/07/2025 16:22:08-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Zila Leticia Goulart Pereira Rêgo
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br NATHALYA STEPHANNI SILVA TEIXEIRA E CALDA
Data: 24/07/2025 16:46:15-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Nathalya Stephanni Silva Teixeira e Caldas
(Mestranda)

RESUMO

O leitor é considerado peça fundamental no processo de leitura, pois ele é responsável por atribuir sentido ao texto. Dessa maneira, a obra literária só se concretiza nas relações entre o texto e o leitor, ou seja, quando a obra é experienciada na consciência do leitor. A partir disso, esta dissertação tem como objetivo evidenciar a construção estético-composicional da poesia infantil de José Paulo Paes, especificamente nos poemas *Convite* e *Paraíso* da obra *Poemas para Brincar* (2011) e nos poemas *Raridade* e *Barriga cheia*, da obra *Olha o Bicho* (1993), a fim de refletir sobre a sua importância para a formação de leitores. A investigação tem como fundamentação os estudos de Compagnon (2010) e Eagleton (2001) e a Teoria do Efeito Estético, formulada por Wolfgang Iser (1996, 1999), que descreve o ato da leitura e o efeito que um texto literário tem sobre o leitor, quando a obra literária se concretiza nessa dinamicidade entre o texto e o leitor, mostrando que o texto se realiza através da “consciência receptora”. Além disso, esta pesquisa se aprofundará em um estudo sobre a formação do leitor literário a partir de, entre outros, estudos de Colomer (2003, 2007, 2017), Candido (2006), Zilberman (2012, 1991); sobre poesia infantil com base em Bordini (1986), Paz (1982), Lajolo e Zilberman (1984, 2011) e Ceccantini e Aguiar (2012); sobre a ilustração no livro infantil com base em Dondis (2007), Salisburys e Styles (2013), Ramos (2018), Camargo (1998); sobre a criação estética da poesia de José Paulo Paes, com Duarte (2001), Pereira (2012), Silva (2001), Silva (2016), e a importância desse tipo de poesia para a literatura infantil e a formação do leitor literário. Este estudo de cunho qualitativo é do tipo exploratório e tem como procedimento a pesquisa bibliográfica e investiga o campo de Leituras Literárias, especificamente da Literatura Infantil. A partir das leituras e das análises dos poemas constatamos que a poesia infantil de José Paulo Paes consegue equilibrar o lúdico e o pedagógico da poesia infantil, abrangendo características como o jogo poético, o humor, a sensibilidade e a simplicidade da linguagem presentes na elaboração dos recursos linguísticos e das temáticas abordadas na sua obra, criando diversas possibilidades de reflexão para seu público, que é peça fundamental na sua poesia e que se mantém no lugar de prestígio ao longo da sua obra. Portanto, esperamos que as reflexões aqui suscitadas sirvam para incentivar novos estudos sobre a poesia infantil de José Paulo Paes, contribuindo, assim, como um novo recorte teórico para futuros estudos e pesquisas acadêmicas.

Palavras-chave: Leitura Literária. Literatura Infantil. Poesia Infantil. José Paulo Paes.

ABSTRACT

The reader is considered a fundamental part of the reading process, as he or she is responsible for attributing meaning to the text. In this way, the literary work only becomes concrete in the relationship between the text and the reader, that is, when the work is experienced in the reader's consciousness. Based on this, this dissertation aims to highlight the aesthetic-compositional construction of José Paulo Paes' children's poetry, specifically in the poems *Convite* and *Paraíso* from the work *Poemas para Brincar* (2011) and in the poems *Raridade* and *Barriga cheia*, from the work *Olha o Bicho* (1993), in order to reflect on their importance for the formation of readers. The research is based on the studies of Compagnon (2010) and Eagleton (2001) and the Theory of Aesthetic Effect, formulated by Wolfgang Iser (1996, 1999), which describes the act of reading and the effect that a literary text has on the reader, when the literary work is realized in this dynamism between the text and the reader, showing that the text is realized through the “receptive consciousness”. In addition, this research will delve into a study on the formation of the literary reader based on, among others, studies by Colomer (2003, 2007, 2017), Candido (2006), Zilberman (2012, 1991); on children's poetry based on Bordini (1986), Paz (1982), Lajolo and Zilberman (1984, 2011) and Ceccantini and Aguiar (2012); about illustration in children's books based on Dondis (2007), Salisburys and Styles (2013), Ramos (2018); about the aesthetic creation of José Paulo Paes' poetry, with Silva (2001), Silva (2016), Duarte (2001) and the importance of this type of poetry for the formation of the literary reader. This qualitative study is of the exploratory type and has as its procedure the bibliographic research and investigates the field of Literary Readings, specifically Children's Literature. From the readings and analyses of the poems we found that José Paulo Paes' children's poetry manages to balance the playful and pedagogical aspects of children's poetry, encompassing characteristics such as poetic play, humor, sensitivity and simplicity of language present in the elaboration of the linguistic resources and the themes addressed in his work, creating diverse possibilities of reflection for his audience, which is a fundamental part of his poetry and which maintains a place of prestige throughout his work. Therefore, we hope that the reflections raised here will serve to encourage new studies on the children's poetry of José Paulo Paes, thus serving as a new theoretical framework for future studies and academic research.

Keywords: Literary Reading. Children's Literature. Children's Poetry. José Paulo Paes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Ilustração do livro Por Quê? (2000).....	33
Figura 2: Ilustração do livro Por Quê? (2000).....	33
Figura 3: Ilustração do livro Leila (2019)	34
Figura 4: Ilustração do livro Zoo (2017)	35
Figura 5: Poema Susto, de Sidónio Muralha	47
Figura 6: Poema Prisioneiro, de Sidónio Muralha	49
Figura 7: Poema Corvo, de Sérgio Capparelli.....	57
Figura 8: Ilustração do poema Marmota.....	61
Figura 9: Ilustração do poema Desenho apagado	62
Figura 10: Foto de José Paulo Paes	64
Figura 11: Imagem representativa do livro O Aluno (1947).	66
Figura 12: Imagem representativa do livro É isso ali (2005)	68
Figura 13: Capa do livro Poemas para Brincar (2011).....	71
Figura 14: “Poema Dicionário”	72
Figura 15: Capa do livro Olha o Bicho (1993).....	73
Figura 16: Ilustração do poema “Sem barra”	73
Figura 17: Capa do Livro O menino de Olho-d’Água (1991).....	74
Figura 18: Trecho em verso e prosa	75
Figura 19: Ilustração do poema “Convite” - 35,0 cm x 30,0 cm.....	83
Figura 20: Ilustração do poema “Paraíso” - 35,0 cm x 30,0 cm.....	88
Figura 21: Ilustração do poema “Raridade” - 38,0 cm x 22,0 cm	92
Figura 22: Ilustração do poema “Barriga cheia” - 38,0 cm x 22,0 cm	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 A LITERATURA E O LEITOR: UMA RELAÇÃO SIMBIÓTICA	13
1.1 Literatura, linguagem e leitura	13
1.2 O leitor literário e a teoria do efeito estético, de Wolfgang Iser.....	17
1.3 Poesia: reflexões	26
1.4 A ilustração e sua importância para a construção de sentidos no livro infantil	28
2 A FORMAÇÃO DO LEITOR E DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL	37
2.1 A formação e a nacionalização da literatura infantil	37
2.2 A poesia infantil no cenário brasileiro	42
3 VAMOS BRINCAR DE POESIA?	64
3.1. José Paulo Paes: o poeta e sua poesia	64
3.2 Análise dos Poemas	76
3.2.1 Convite: o jogo poético e a linguagem	76
3.2.2 Paraíso: o desejo de transformar o mundo.....	83
3.2.3 Raridade: a poesia como denúncia	88
3.2.4 Barriga cheia: o ritmo e o riso através da poesia	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98

INTRODUÇÃO

“[...] a poesia podia ser muito mais do que eu pensava que fosse. Podia ser a linguagem da surpresa diante dos mistérios do mundo, o mundo fora e o mundo dentro da gente...”
(*Poesia para crianças, José Paulo Paes*)

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, surge a partir das experiências desta pesquisadora enquanto leitora de poesia, especificamente de poesia infantil. Essa experiência cresceu e se intensificou na graduação em Letras na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, quando tive a oportunidade de cursar uma disciplina de Literatura Infantojuvenil e a professora nos apresentou uma antologia de autores de poesia.

Segundo Bamberger (1987), a poesia é o único gênero capaz de despertar leitores em qualquer faixa etária, de modo que foi durante a graduação em Letras na UEPB, que tive a primeira experiência e o primeiro contato com as obras de José Paulo Paes na disciplina de Literatura Infanto-juvenil. A professora dessa disciplina nos apresentou poemas e narrativas bem interessantes e divertidas, como uma *Antologia de Poesia Infantil* com poemas de autores como Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa, José Paulo Paes, Mario Quintana, Sérgio Caparelli, Sidônio Muralha e Vinícius de Moraes, além de apresentar narrativas como Bem do seu tamanho, de Ana Maria Machado, e Reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato.

A partir dessa experiência, pude perceber que o despertar do gosto pela leitura literária pode se tornar um papel decisivo na formação do indivíduo, na formação da criticidade e no aprimoramento do processo de aprendizagem da linguagem como meio de construção e representação da realidade. Esse despertar acontece principalmente na escola, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, por isso, o texto literário deve ser apresentado às crianças nos primeiros anos escolares. Assim, a escola precisa aproveitar todos os contextos e gêneros literários, como poemas, contos, novelas, romances, para buscar ultrapassar limites e estimular a interpretação das crianças, bem como sua escrita e produção textual. No contexto escolar, principalmente se não tiver contato com livros e com poesia no ambiente familiar, a criança precisa vivenciar a leitura literária quando começar a frequentar a escola, ou seja, na Educação Infantil.

Diante disso, já tinha em mente cursar o Mestrado em uma linha que englobasse o gênero poesia infantil. Apesar de saber que a poesia ainda é um dos gêneros menos prestigiados no fazer pedagógico, como ressalta Pinheiro (2018), fiquei entusiasmada para estudar esse gênero voltado para a público infantil. Foi nessa disciplina que surgiu o interesse pelas poesias de José Paulo Paes voltadas para o público infantil e quais seus efeitos na formação do leitor literário. Parecia uma literatura mais receptiva e afetiva ou, como José Paulo Paes exalta: “a poesia tende a chamar a atenção para a surpresas que podem estar escondidas na língua [...] fala todos os dias sem se dar conta delas” (Paes, 1996, p. 24).

Paes (1996) rompe com o conservadorismo da poesia infantil que está ligado ao aspecto didático e ao ensinamento de valores morais, mostrando que os assuntos da poesia infantil devem abordar o cotidiano da criança e empregar uma linguagem mais lúdica e livre, sempre buscando desenvolver a autonomia e o imaginário do leitor infantil. Entretanto, na escola, nota-se certa resistência em oferecer poesia para as crianças. Na maioria das vezes, a sociedade olha para a criança como um ser frágil que precisa ser moldado. De acordo com Bordini (1986), a sociedade enxerga a criança como um patrimônio da futura civilização que precisa ser moldado pelas regras e pelo saber institucionalizado da escola, esquecendo de situar a poesia infantil, especificamente, no mundo da infância. Na escola, o professor tem dificuldade de abordar o gênero ou está focado nos aspectos estruturais e didáticos, esquecendo de despertar a curiosidade da criança para a leitura e a interpretação de textos literários.

Além disso, o fazer literário sofre pressões e restrições sociais, de modo que percebemos certo afastamento das crianças em relação aos textos literários, principalmente quando se trata de poesia, seja pelo despreparo por parte dos professores, pela educação neoliberal que não se importa com a formação do leitor, pelo anseio de ensinar conteúdos moralizantes e informativos que não aprofundam as discussões nem desenvolvem o interesse por esse gênero, ou até mesmo pelo ensino equivocado e focado na classificação dos elementos da língua. Para Bordini (1986), a vocação pedagógica está muito presente na poesia infantil e destrói, na maioria das vezes, a espontaneidade da relação entre a criança e a poesia, sempre tentando moldá-la com aspectos moralizantes que não satisfazem artisticamente os anseios infantis.

Diante do gênero poesia juvenil, especificamente a poesia de Paes, consideramos a leitura de poesia um prazer lúdico, uma brincadeira de palavras, que “remete-nos para o mundo da infância que se caracteriza como uma fase de descobertas” (Silva, 2001, p. 1). Nesse sentido, interessa-nos analisar a construção estético-composicional da poesia infantil de José Paulo Paes, especificamente poemas das obras *Poemas para Brincar* (2011) e *Olha o Bicho* (1993).

Para alcançar esse objetivo, definimos como objetivos específicos: A) Estudar a importância da linguagem verbal e da visual, da literatura e da leitura literária no processo de formação humanizadora e social do sujeito; B) Refletir sobre o cenário da poesia infantil brasileira, em que se insere a produção de Paes; C) Analisar a linguagem, o lúdico, o projeto gráfico, as ilustrações e a construção de sentidos da poética de José Paulo Paes nos poemas *Convite e Paraíso*, da obra *Poemas para Brincar* (2011), e do poema *Raridade e Barriga cheia*, da obra *Olha o Bicho* (1993).

No que concerne à relevância do estudo, destacamos que a atual pesquisa visa ao estudo da temática da poesia infantil e sobre a obra do poeta José Paulo Paes. Para isso, realizamos uma pesquisa e uma revisão de estudos acadêmicos sobre o tema. De acordo com quadro de referências abaixo, os principais estudos sobre essa temática foram encontrados no Google Acadêmico e nos repositórios das Universidades. As palavras-chave usadas na busca desse material foram: Literatura infantil; Poesia infantil; José Paulo Paes. Com isso, percebemos que os estudos relativos à poesia infantil de José Paulo Paes se concentram na formação do leitor literário, na aquisição da linguagem e no lúdico

O artigo *Brincando com as palavras: Leitura da poesia infantil de José Paulo Paes*, de Silva (2003), aborda o modo como a poesia do poeta convida o leitor a uma brincadeira com as palavras e situações que estimulam sua sensibilidade e novas possibilidades de construção do pensamento e da criatividade poética através da brincadeira.

A dissertação intitulada *A Poesia está morta, mas juro que não fui eu*: a obra de José Paulo Paes e a formação do leitor de poesia, de Guimarães (2018), apresenta uma proposta de intervenção a partir de oito poemas do livro *A poesia está morta, mas juro que não fui eu*, do autor José Paulo Paes, com o objetivo de trabalhar o letramento literário na sala de aula. Nessa pesquisa foi realizada uma pesquisa-ação com a turma do 9º ano de uma rede municipal do Estado de São Paulo. O autor usou como principal referencial teórico os estudos de Otavio Paz sobre poesia e também os de Rildo Cosson sobre letramento literário. Como metodologia, o autor usou a observação e a participação dos estudantes durante as discussões, análise do material escrito e também questionários sobre as atividades realizadas durante a pesquisa.

No final da pesquisa, o autor conseguiu comprovar a importância da figura do professor como mediador literário e também como principal incentivador na leitura e na produção textual. Além disso, mostrou a importância da intervenção didática para o incentivo e aperfeiçoamento do letramento literário, pois possibilitou uma maior interpretação de textos que dialogam com o cotidiano, fazendo com que os alunos ocupassem um lugar central e ativo no processo de leitura. Como principais resultados, o autor demonstrou que o trabalho com a leitura de poema

pode ajudar no aprimoramento da prática pedagógica dos professores e também pode incentivar a leitura e fruição da poesia junto aos alunos.

O artigo *Brincando com as palavras: lúdico e linguagem na poesia de José Paulo Paes*, de Silva (2016), se torna mais específico, pois tem como temática analisar a produção poética de José Paulo Paes, enfatizando o trabalho do poeta com as palavras e o lúdico relacionado à linguagem verbal. Silva (2016) mostra em seu texto os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos da poesia do poeta e expõe como esses recursos desempenham e enfatizam a fruição estética e contribuem para a aquisição linguística da criança.

Sendo assim, para a construção desta pesquisa enfatizamos a importância dos estudos anteriores que abordaram essa temática, mas também nos concentramos em trazer um recorte teórico diferente que contribuísse para explicar a relação entre a literatura, linguagem e o leitor com Bordini e Aguiar (1988), Candido (2011), a importância do texto literário com Colomer (2003, 2007), Zilberman (1991). Além dos autores que abordam o papel ativo do leitor para a construção de sentidos, como o Iser (1976, 1996, 1999), Eagleton (2001), Compagnon (2010). Para a realização deste trabalho, recorremos a uma pesquisa bibliográfica, em que construímos uma fundamentação teórica a partir da leitura e do fichamento de textos teóricos e usamos as reflexões dessas leituras para entender e relacionar essas teorias com as obras de José Paulo Paes apresentadas.

No que se refere à estrutura da dissertação, esta encontra-se dividida em três capítulos. No primeiro capítulo intitulado “A Literatura e o leitor: uma relação simbiótica”, discorreremos basicamente sobre a importância da literatura, da linguagem e da leitura no processo de formação humanizadora e social do indivíduo, evidenciando a importância e a necessidade da literatura nessa formação humana e na relação da questão do enriquecimento da percepção e da visão de mundo. Pontuamos que o literário foi definido como algo além da literariedade, ou seja, passou a ser entendido como o uso da linguagem em um aspecto comunicativo.

Refletimos sobre a importância das teorias recepcionais, especificamente a teoria do efeito estético de Iser, principalmente no que tange à concepção do leitor implícito como uma estrutura textual, que se estrutura como um conjunto de pré-orientações que determinado texto oferece. Concentramo-nos nas definições de lugares vazios, ou seja, indeterminações e lacunas presentes no texto literário, que vão agir como um estímulo potencial, ou seja, uma possibilidade para a construção de significados. Nos aprofundamos em algumas reflexões sobre a poesia e sua função social e também nos conceitos básicos da poesia infantil brasileira. Além disso, nos concentramos em discutir sobre a importância do aspecto visual e ilustrativo para a construção de sentidos no texto literário.

No segundo capítulo, denominado “A formação do leitor e da literatura infantil no Brasil”, nos concentramos em explicar a formação do leitor brasileiro e como aconteceu o processo de formação desse leitor na sociedade. Ainda nesse capítulo, tratamos da formação da literatura infantil no Brasil e o primeiro aparecimento de obras destinadas a esse público e a consolidação do gênero poesia infantil na sociedade e sua importância no contexto da leitura literária, não só para a formação escolar, mas também para a formação pessoal e o desenvolvimento da sociabilidade. Por fim, nos aprofundamos nas contribuições da poesia infantil brasileira, explicando como o gênero foi consolidado no Brasil. Para isso, usamos de um quadro teórico de vários autores que contribuíram para a expansão do gênero no nosso país ao longo do tempo.

No terceiro capítulo, abordamos o contexto de produção e a obra do autor José Paulo Paes. Para isso, abordamos um depoimento do autor intitulado Poesia para Crianças, em que ele expõe o seu primeiro contato com a poesia e como ele começou a escrever esse gênero literário. Além disso, abordamos como o autor se descobriu capaz de escrever para crianças e como elaborou seus primeiros livros para esse público. Ainda nesse capítulo, mostramos algumas obras infantis da vasta bibliografia do autor e alguns poemas importantes para explicar as principais características da poesia desse autor para o público infantil. Por fim, analisamos dois poemas da obra *Poemas para Brincar* (2011) e dois poemas de *Olha o Bicho* (1993).

Vamos brincar de poesia?

1 A LITERATURA E O LEITOR: UMA RELAÇÃO SIMBIÓTICA

Neste capítulo, discorreremos sobre a definição da literatura como uma construção histórica e social e como fator indispensável para a humanização do homem. Aprofundamos a questão da importância da literatura, do processo de leitura e do papel do leitor literário. Em seguida, nos concentraremos na discussão acerca da Teoria da Estética da Recepção, especificamente a Teoria do Efeito Estético de Wolfgang Iser. Para finalizar, refletiremos sobre a função da poesia e sobre a relação do aspecto visual e ilustrativo com o texto literário.

1.1 Literatura, linguagem e leitura

Antes de abordar e nos aprofundarmos nos aspectos e nas características da poesia infantil de José Paulo Paes, primeiramente devemos nos concentrar na questão que abrange o papel e a importância da literatura. Antes de definir e discutir literatura, precisamos entender o fenômeno da linguagem verbal. Como abordam Bordini e Aguiar (1988), a linguagem verbal é a principal ferramenta de comunicação do homem e as trocas linguísticas são instauradas por grupos sociais não homogêneos, pois são compostos por pessoas diferentes e com diferentes saberes, as quais participam de relações internas e de trocas linguísticas.

A concretização da linguagem verbal no código escrito acontece a partir do livro, que é o documento que registra a consciência humana de forma individual e social. Ao fazer a leitura de determinado texto, o leitor consegue estabelecer relações com as manifestações culturais e sociais daquilo que foi escrito, independentemente do espaço ou tempo que ele ocupa. Portanto, o leitor é visto como um sujeito histórico-social e o acesso aos mais variados tipos de leitura, seja científica ou literária, é visto como um sistema de socialização.

Nesta pesquisa, discutiremos precisamente a linguagem do texto literário ou da obra literária, que é definida como “a tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor” (Bordini; Aguiar, 1988). Desse modo, percebemos que o texto literário se mostra mais significativo que os outros gêneros, pois já não importa simplesmente descrever ou detalhar especificamente um fato, mas sim engendrar a linguagem de forma que amplie os significados de tempos, lugares e pessoas. Portanto, ao representar o mundo com suas nuances, o texto literário consegue ampliar os sentidos de forma mais abrangente do que outros gêneros de texto. A literatura é, portanto, um constructo elaborado a partir de um processo histórico e social, e dessa maneira:

A linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares novos (Bordini; Aguiar, 1988, p. 14).

As autoras apontam como exemplificação a leitura de uma história infantil ou um romance, em que o leitor estabelece com o autor um pacto literário, em que, no momento da leitura, o receptor esquece de sua realidade e mergulha no mundo imaginário que aquele criou, sentindo as emoções dos personagens da história. Nesse sentido, “ao ler o texto, o leitor entra nesse jogo, pondo de lado a sua realidade momentânea, e passa a viver imaginativamente, todas as vicissitudes das personagens da ficção” (Bordini; Aguiar, 1988, p. 14). Para Bordini e Aguiar (1988),

a literatura se diferencia pelo uso não utilitário da linguagem, ou seja, possui uma autonomia de significação. A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano (Bordini; Aguiar, 1988, p. 15).

Portanto, o texto literário tem a capacidade de não depender dos elementos do mundo real já que ele é coerentemente estruturado com elementos que possuem uma significação específica que têm como principal objetivo capturar ou transpor o leitor para outro mundo, como, por exemplo, as histórias de terror ou fantasias. Logo, “o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la” (Colomer, 2007, p. 27). Desse modo, esse processo é extremamente importante, pois o texto literário, ao oferecer instrumentos para compreender a atividade humana e ao verbalizar essa atividade reconfigurada, acaba construindo um novo espaço “no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura” (Colomer, 2007, p. 27).

Já Candido (2011) considera a literatura uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, sendo uma das principais formas de comunicação em cada cultura. Nesse sentido, “chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [...]” (Candido, 2011, p. 176). Dessa maneira, o autor também define a literatura como uma arte que deve ser entendida como um direito do ser humano, pois ela contribui diretamente para a humanização do leitor, uma vez que amplia os significados da existência humana.

É por essa humanização que conseguimos exercitar nosso pensamento crítico e reflexivo, o saber, nossas emoções e compreender o mundo e a sociedade em que vivemos. Portanto, a literatura é uma manifestação ou criação de determinada sociedade e cultura, ou seja, ela é tida como um “fator indispensável de humanização” (Candido, 2011, p. 177) do homem e da sociedade. A sociedade cria as suas manifestações com o objetivo de atender a essa necessidade universal, de modo que a literatura está ligada ao papel humanizador.

Refletindo sobre a forma de ação da literatura, Candido (2011) aponta suas três faces:

- (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;
- (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo como indivíduos e dos grupos;
- (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (Candido, 2011, p. 179).

A literatura não é apenas formadora de conhecimento ou aprendizado, ela é a junção desses aspectos. Quando falamos do aspecto referente à construção como estrutura e significado, abordamos um dos aspectos mais importantes da literatura. Candido (2011) explica que toda obra literária é um objeto construído e a maneira como esse objeto é organizado é o principal fator do caráter humanizador da literatura.

A linguagem e a organização composicional do texto literário sempre comunicam algo, ou seja, o leitor recebe o impacto dessa produção que é uma junção ou fusão de um conteúdo e da composição narrativa ou poética. Dessa forma, o objetivo de quem produziu ou organizou o texto é impressionar o leitor, ou seja, “a possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu” (Candido, 2011, p. 180). Todas as produções literárias intentam satisfazer as necessidades do ser humano em relação à questão do enriquecimento da percepção e da visão de mundo:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela), o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Candido, 2011, p. 182).

Dessa forma, independentemente do gênero literário, pode ocorrer a humanização ou o enriquecimento do homem ou grupo que teve contato com uma obra literária. De acordo com Candido (2011), o contato do homem com a literatura faz com que se desenvolva a humanidade, pois a obra literária consegue tornar o homem mais aberto para a sociedade com o exercício da reflexão, da visão do mundo e da aquisição do saber. Isso se dá pela construção de sentido

operada por meio do deciframento da estrutura autônoma que é o texto literário. O receptor movimenta-se cognitiva e emocionalmente ao ler o texto, podendo, assim, desenvolver a alteridade, colocando-se no lugar do Outro. Dessa maneira, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2011, p. 182).

Colomer (2007) também aponta que a literatura contribui e também perpassa os campos da filosofia e de outras disciplinas das áreas de humanidade devido a seu papel na construção social do indivíduo e do coletivo. Conforme Bronckart (1997, p. 17, *apud* Colomer, 2007, p. 29), a literatura é “[...] um patrimônio [...] de debates, de trabalho imperativo a propósito da pessoa humana, de sua sociabilidade, da diversidade sociocultural, e das possibilidades do uso da língua”.

Portanto, o texto literário é o elemento que une o sujeito ao mundo, ou seja, ler “passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto” (Zilberman, 1991, p. 18). Nessa perspectiva, o leitor assume um dos principais papéis no processo de criação da obra literária, e a ação de ler se torna uma consequência do sujeito que vive em sociedade. A obra literária, além de ser entendida como um elemento que une o sujeito ao mundo, deve ser compreendida, assim, como uma interação criativa.

Dessa forma, a literatura assume os mais diversos papéis, entre eles, o papel de elemento ou fenômeno comunicativo. Colomer (2003) explica que a literatura como fenômeno comunicativo apresenta uma conceituação de aprendizagem e uma relação entre os textos e o conjunto do fenômeno literário. Essa conceituação recebeu o nome de competência literária, que seria uma habilidade relacionada ou determinada por fatores históricos, sociológicos e estéticos. Portanto, a teoria literária deixou de ser centrada somente nos textos, e o contexto histórico, cultural e social foi incorporado à definição de literatura. Nesse sentido, Colomer (2007) defende que a literatura ocupa um lugar central na construção do indivíduo, ou seja, “a contribuição da literatura na construção social do indivíduo e da coletividade não apenas é essencial, mas simplesmente inevitável” (Colomer, 2007, p. 20).

Para Brayner (2023), a literatura tem a capacidade de “criar” uma realidade, ou seja, consegue criar vidas por meio das personagens em dado espaço e tempo, fazendo com que ficção e vida real se aproximem, se confundam e se interpenetrem. Para essa autora, a literatura conduz o leitor para uma experiência subjetiva de ressurreição. Com relação a conceituação do texto literário, Colomer (2003) explica que o texto literário foi definido como algo além de códigos da língua natural e normas literárias, que possui códigos artísticos, ideológicos e de todos os sistemas que compõem a sociedade. Dessa forma, o significado de literário deixou de

ser somente relacionado à literariedade e passou a ser entendido como o uso determinado da linguagem em um ato comunicativo.

Essa concepção de literatura como ato comunicativo mostra que é necessário entender como um texto é considerado literário, quais os traços necessários para isso. No entanto, Colomer (2003) explica que a teoria da recepção aborda que o texto não é o único componente do fenômeno literário, sendo necessário explicar a reação do leitor ao texto literário. Podemos observar essa concepção de acordo com o sistema literário proposto por Antonio Candido (2012), que considera a literatura um elemento de contato entre os homens e de interpretação de diferentes realidades, um sistema de obras com denominadores comuns. Esse sistema é formado por um conjunto de produtores literários, um conjunto de receptores com um público diversificado e um mecanismo transmissor, ou seja, a linguagem. Esse sistema composto por três elementos formam a literatura – para além do texto literário –, uma forma de “comunicação inter-humana” (Candido, 2012, p. 25) dentro um sistema de valoração.

Com a discussão sobre a linguagem, a leitura e a literatura, iremos adentrar no próximo subtópico para abordar o papel do leitor literário e a importância da participação ativa do leitor para a existência da obra literária.

1.2 O leitor literário e a teoria do efeito estético, de Wolfgang Iser

Desse modo, as teorias recepcionais nascem com o objetivo de examinar o papel do leitor na literatura. De acordo com Eagleton (2001), quando falamos da história da moderna teoria literária, devemos, portanto, separá-la em três fases: a fase de preocupação com o autor; a preocupação exclusiva com o texto e a fase de preocupação com o leitor. Dessa forma, só acontece literatura quando “o leitor é tão vital quanto o autor” (Eagleton, 2001, p. 103).

O estudioso afirma, ainda, que segundo a estética da recepção, o leitor concretiza a obra literária e que, “sem esta constante participação ativa do leitor, não haveria obra literária” (Eagleton, 2001, p. 103). Para essa teoria, toda e qualquer obra tem indeterminações ou hiatos que o leitor deve preencher ao longo da leitura. Esses elementos dependem, portanto, das interpretações do leitor. Porém, essas indeterminações podem ser diferentes ou conflitantes, como afirma Eagleton, “o paradoxo disso é que quanto mais informação a obra transmitir, mais indeterminada ela se tornará” (Eagleton, 2001 p. 105).

Os estudos referentes à teoria do efeito estético centram-se basicamente na maneira como a obra afeta o leitor, visando ao efeito produzido e à resposta do leitor ao texto. O texto é, portanto, uma “uma estrutura potencial concretizada pelo leitor, na leitura, um processo que

põe o texto em relação com normas e valores extraliterários, por intermédio dos quais o leitor dá sentido à sua experiência do texto” (Compagnon, 2010, p. 146). Tudo o que encontramos no decorrer da leitura nos obriga “a reformular nossas expectativas e a reinterpretar o que já lemos, tudo que já lemos até aqui neste texto e em outros” (Compagnon, 2010, p. 146). Portanto, no momento da leitura, o leitor vai para o texto com suas normas e convicções e no decorrer e no processo de experiência da leitura, elas podem ser modificadas.

Ainda de acordo com Compagnon (2010), a teoria iseriana analisa o processo de efeitos e respostas na leitura e descreve que o texto representa um efeito potencial que é realizado na leitura, ou seja, o texto “é um dispositivo potencial no qual o leitor, por sua interação, constrói um objeto coerente, um todo” (Compagnon, 2010, p. 147). Para Iser (1976), o texto e o leitor interagem devido a uma construção ou visão de mundo compartilhada, ou seja, o texto apresenta um “efeito potencial” no leitor, porque apresenta uma imagem da realidade ou repertório que se relaciona às estratégias utilizadas pelo autor no momento de construção do texto e também pelo leitor no ato de compreensão.

Portanto, o repertório e as estratégias constituem a base principal do ato da leitura. Para fazer determinada leitura, o leitor precisa, então, estar familiarizado com as técnicas adotadas pelas obras, ou seja, o leitor deve “ter compreensão de seus ‘códigos’, entendendo-se por isso as regras que governam sistematicamente as maneiras pelas quais ela expressa seus significados” (Eagleton, 2001, p. 107). Assim, o leitor deve ter conhecimento de alguns códigos e contextos sociais para entender aquele texto de maneira adequada.

No entanto, Eagleton (2001) afirma que “para Iser não é isso o que acontece ao se ler literatura” (Eagleton, 2001, p. 108), porque não é o bastante para se ter literatura. Esta não acontece somente por causa de adequação de códigos, pois a obra literária deve estimular o leitor “a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais” (Eagleton, 2001, p. 108). A obra literária mais eficiente consegue mudar nossas percepções habituais, ou seja, ela “violenta ou transgride esses modos normativos de ver e com isso nos ensina novos códigos de entendimento” (Eagleton, 2001, p. 108). Dessa maneira, a leitura leva o leitor a uma autorreflexão ou autoconsciência, em que nossos entendimentos convencionais ou rotineiros são questionados, levando-o a uma reflexão crítica e, também, a repensar seus entendimentos e suposições.

Com isso, a teoria do efeito estético de Iser considera a leitura um processo de autoconsciência, ou seja, quando o leitor consegue modificar o texto pela autorreflexão, o texto também muda o leitor simultaneamente. Para Eagleton (2001), essa teoria se baseia em uma ideologia liberal humanista, pois o leitor deve ter uma mente aberta e flexível para que, no

processo de leitura, suas crenças possam ser questionadas e modificadas. Portanto, a “pluralidade e a abertura do processo de leitura são possíveis” (Eagleton, 2001, p. 109), uma vez que estão relacionadas à unidade do sujeito leitor, que quando passa por um processo de autoconsciência é devolvida ao leitor, de modo mais completo.

A teoria iseriana concede ao leitor maior grau de participação, ou seja, diferentes leitores conseguem concretizar a obra de diferentes maneiras. Dessa forma, “não há uma única interpretação correta que esgote seu potencial semântico” (Eagleton, 2001, p. 109). No entanto, Iser (1966), afirma que o leitor deve construir o texto para torná-lo internamente coerente, como se as indeterminações dos textos estimulassem o leitor para encontrar uma significação estável, ou seja, essas indeterminações devem ser domesticadas para que se encontre uma estrutura firme de sentido.

Para Iser (1966), o estudo de uma obra literária não pode ser centrado somente na configuração do texto, mas sim nos seus atos, sendo o texto composto por dois polos: o artístico e o estético. O polo artístico trata especificamente do texto criado pelo autor, e o polo estético, da concretização e realização do texto por parte do leitor.

Nesse sentido, Iser (1996) explica que a obra literária navega nessa polarização, pois “é mais que o texto, só na concretização que ela se realiza” (Iser, 1996, p. 50). A obra literária tem, portanto, um caráter virtual porque não pode ser reduzida meramente à realidade do texto e nem somente às caracterizações do leitor. A partir disso, a virtualidade da obra resulta nessa dinamicidade e trata especificamente dos efeitos provocados pela obra. Nesse sentido, a obra literária não pode ser entendida como o próprio texto ou até mesmo a concretização, pois ela se concretiza nessa dinamicidade do texto e do leitor, ou seja, o texto se realiza através dessa “consciência receptora” (Iser, 1996, p. 51). Somente na leitura a obra adquire caráter próprio, ou seja, ela só se concretiza quando existe um processo de constituição do texto e consciência do leitor.

De acordo com Compagnon (2010), o sentido é o efeito que foi experimentado pelo leitor, já que o texto literário é definido por sua incompletude, sendo a literatura somente concretizada pela leitura. Dessa maneira, nessa perspectiva teórica, o objeto literário é definido como a interação entre o texto e o leitor: “esquema virtual [...] feito de lacunas, de buracos e de indeterminações, ou seja, em outros termos, “o texto instrui e o leitor constrói” (Compagnon, 2010, p. 147). Iser defendia que, se determinada obra permite a percepção de uma estrutura, as concretizações daquele determinado processo são inumeráveis.

Desse modo, o lugar virtual da obra se realiza com a constituição dos polos do texto e do leitor, de modo que não se pode isolar os polos, já que isso significaria uma redução da obra

“à técnica de representação do texto ou a psicologia do leitor” (Iser, 1996, p. 51). Essa interação só seria possível a partir das estruturas que compõem o texto e, de acordo com Iser (1986), essas estruturas são de natureza complexa, pois apresentam suas funções na medida em que afetam o leitor do texto. Os textos ficcionais, portanto, apresentam uma estrutura verbal e uma estrutura afetiva.

O aspecto verbal dirige a reação e impede sua arbitrariedade; o aspecto afetivo é o cumprimento do que é preestruturado verbalmente pelo texto. Uma análise da interação resultante dos dois pólos promete evidenciar a estrutura de efeito dos textos, assim como a estrutura da reação do leitor (Iser, 1996, p.51).

Iser (1996) explica que lidamos com fatores não psicológicos ao estudar a construção rítmica de uma passagem verbal, porém ao analisar esse tipo de construção como algo que consegue estimular uma reação no leitor, reproduzimos traços de uma reação estética. No entanto, deixa claro que a reação estética dessa maneira não será pessoal, não refletindo um processo psicológico individual. Para Iser (1996), os processos constitutivos da interação entre o texto e o leitor acontecem quando os textos são experimentados nas leituras, ou seja, quando os textos são lidos. A compreensão dessa experiência significa ter consciência dos atos que se originam a partir do contanto com a arte e que vão se atualizando como experiência. O efeito estético não é datado ou cristalizado como algo existente, porque “se o efeito estético significa o que advém ao mundo por ele, então ele é o não-idêntico ao de antemão existente no mundo” (Iser, 1996, p. 53).

De acordo com Iser (1996), quando tentamos relacionar esse não-idêntico a algo similar ou familiar, o efeito desaparece, já que ele só é considerado efeito quando “o que é significado por ele não se funda em nada senão nele mesmo” (Iser, 1996, p. 53). Ao ter contanto com uma obra, o leitor deve ser perguntado não sobre o significado daquela obra ou poema, mas o que acontece quando sua leitura consegue “vivificar” os textos ficcionais.

Além disso, o conceito de leitor está vinculado ao leitor implícito, construído na malha textual. O leitor implícito não é concreto ou real, pois ele só se concretiza dentro da estrutura do texto e “materializa o conjunto de pré-orientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis” (Iser, 1996, p. 73). Dessa maneira, o leitor implícito só se concretiza a partir da estrutura textual, quando acontece o ato de leitura. Para esse autor, o processo de leitura acontece quando a construção do texto permite a constituição do sentido na consciência recacional do leitor:

A concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor. O preenchimento dessa forma vazia e estruturada não se deixa prejudicar quando os textos afirmam por meio de sua ficção do leitor que não se interessam por um receptor ou mesmo quando, através das estratégias empregadas, buscam excluir seu público possível. Desse modo, a concepção do leitor implícito enfatiza as estruturas de efeitos do texto, cujos atos de apreensão relacionam o receptor a ele (Iser, 1996, p. 73).

Para Iser (1996), o leitor implícito seria a estrutura que está embutida nos textos. O leitor implícito não tem uma existência real, ele se materializa de acordo com o conjunto de pré-orientações que o texto ficcional oferece, como condições de recepção a seus leitores possíveis. O leitor implícito é construído pela estrutura textual, ou seja, as condições de atualizações de um texto acontecem dentro da própria estrutura textual, permitindo a constituição de sentido na consciência receptiva do leitor.

Iser (1996) explica que o texto literário oferece determinados papéis ao leitor, definidos como estrutura do texto e estrutura do ato. Quando se fala em estrutura do texto, cada texto literário representa uma perspectiva do mundo criada por seu autor. O texto não será “uma mera cópia do mundo dado, mas constitui um mundo do material que lhe é dado” (Iser, 1996, p. 73). É nessa constituição que vai se manifestar a perspectiva do autor, ou seja, o texto literário não apresenta apenas uma perspectiva de mundo do autor, ele é próprio uma figura de perspectivas que consegue criar a “determinação dessa visão, quanto à possibilidade de compreendê-la” (Iser, 1996, p. 73).

Para Iser (1996), não importa a posição dessas perspectivas no texto porque nenhuma delas se identifica exclusivamente com o sentido do texto. Essas perspectivas irão marcar um centro de orientações que deverá ser relacionado para que se construa um quadro de referências comuns. Quando determinada estrutura textual é apresentada, o leitor assume um ponto de vista que permite produzir a integração das perspectivas textuais.

Esse ponto de vista resulta da perspectiva interna do texto. O ponto de vista do leitor só vai se tornar adequado quando todas as perspectivas do texto convergirem em um quadro comum de referências. Esse ponto de vista e o quadro comum de referências vão resultar da construção perspectivística do texto. Iser (1996) explica que o leitor ganha a oportunidade de assumir um ponto de vista que é proporcionado pelo texto, com o objetivo de construir um quadro de referências das perspectivas textuais. Dessa forma, resulta “o esquema elementar do papel do leitor delineado no texto” (Iser, 1996, p. 74). Esse papel exigirá que cada leitor assuma um ponto de vista que foi previamente dado, pois somente desse modo ele conseguirá juntar todas as perspectivas divergentes no texto em um mesmo sistema de perspectividade.

O papel do leitor não pode coincidir ou se confundir com a ficção do leitor, pois esta é um processo imaginativo do leitor real, ou seja, é o resultado da leitura, uma projeção pessoal do leitor que acontece durante o ato de ler. A ficção do leitor mostra a imagem do leitor que o autor pensava no momento em que escrevia e que agora interage com outras perspectivas do texto. Já o papel do leitor resulta da interação de perspectivas e se desenvolve na atividade orientada da leitura, sendo uma estrutura do texto que representa uma intenção que se realizará através dos atos estimulados no receptor. Dessa maneira, a estrutura do texto e o papel do leitor estão unidos.

Assim, a concepção do leitor implícito representará “um modelo transcendental que permite descrever as estruturas gerais de efeitos de textos ficcionais” (Iser, 1996, p. 78). O papel do leitor é perceptível no texto e a estrutura do texto estabelece o ponto de vista para o leitor (leitor implícito), mostra que nosso acesso ao mundo sempre é de natureza perspectivística.

É no processo de constituição do texto que se concretiza a perspectiva do autor, porém o texto não apresenta apenas a perspectiva do mundo do autor, ele possui uma estrutura central composta pelo narrador, personagens, enredo e ficção do leitor, porém nenhuma dessas estruturas está relacionada exclusivamente com o sentido do texto. Para Iser (1996), essas estruturas marcam centros de orientação dentro do texto que devem ser relacionados para se concretizar um quadro de referências. As estruturas são apresentadas para o leitor, que assume determinado ponto de vista integrando as perspectivas textuais.

De acordo com Compagnon (2010), a noção de leitor implícito criada por Iser foi influenciada pela noção de autor implícito de Wayne Booth. Esse crítico defendia que o autor do texto nunca se retira completamente da sua obra, deixando sempre um substituto, ou seja, o autor implícito. Compagnon (2010) explica que “Booth afirmava que o autor ‘constrói o seu leitor, da mesma forma que ele constrói seu segundo eu’” (Compagnon, 2010, p. 148). Desse modo, a leitura só é bem-sucedida e tem eficiência quando o autor e o leitor entram em um acordo, havendo em todo o texto um lugar livre para o leitor ocupar.

Com isso, o leitor implícito seria uma construção textual imposta ao leitor real pelo autor no momento da leitura, com base no acordo literário entre esses dois. Iser (1996) defende que o leitor implícito executa todas as perspectivas que são fornecidas pelo texto para que a obra literária exerça um efeito. Compagnon (2010, p. 149) explica que Iser (1996) defende um universo literário controlado, ou seja, “semelhante a um jogo de papéis programados [...] o texto pede ao leitor para obedecer às suas instruções”. Dessa maneira, o leitor implícito exige a presença de um receptor a partir da estrutura construída no texto, ou seja, o leitor implícito é uma estrutura textual que cria um papel a ser assumido pelo receptor. O leitor implícito cria um

modelo para o leitor real, definindo determinado ponto de vista, fazendo com que o leitor real possa atribuir sentido ao texto.

De acordo com Compagnon (2010), o leitor real é guiado pelo leitor implícito ao longo do texto e tem um papel tanto ativo quanto passivo sendo, assim, “percebido simultaneamente como estrutura textual (o leitor implícito) e como ato estruturado (a leitura real)” (Compagnon, 2010, p. 149). O ato da leitura seria, basicamente, a concretização da visão esquemática do texto, ou seja, a leitura seria entendida como uma resolução dos enigmas do texto. O leitor, portanto, construiria uma coerência a partir dos elementos incompletos ou dos lugares vazios durante a leitura.

No entanto, esse ponto de vista resulta da perspectiva interna ao texto. O leitor só se realiza quando todas as perspectivas do texto se relacionam no quadro de referências, quando acontece o ato. De acordo com Iser (1996), o papel de cada leitor delineado no texto acontece quando o leitor assume o ponto de vista previamente dado e apresentado, colocando-se em implicitude, só assim, o leitor consegue entender todas as outras perspectivas divergentes no texto e juntar dentro de um sistema.

Para Iser (1996), os textos literários e ficcionais oferecem papéis aos seus leitores, sendo o papel de leitor uma estrutura do texto e estrutura do ato. A estrutura do texto estaria ligada à representação do mundo criada pelo autor, ou seja, o texto não apresenta uma cópia do mundo, mas sim uma constituição do mundo a partir do material que lhe é apresentado.

No entanto, o leitor interage com variadas perspectivas, porque seu papel está atrelado à atividade de constituição do texto que foi proporcionada aos receptores. Dessa forma, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intrinsecamente relacionados. As perspectivas do texto visam a um ponto comum, e é nesse ponto que o papel do leitor foi delineado na estrutura do texto, ganhando um caráter efetivo. O papel do leitor é ativar os atos de imaginação que despertam a diversidade das perspectivas, desse modo, reunindo-as em um horizonte de sentido. De acordo com Iser (1996), o sentido do texto é imaginável, pois ele não é apresentado de maneira explícita e somente se atualiza na consciência imaginativa do receptor.

Em seu livro *O ato da leitura*, Iser (1999) explica como acontecem os atos de apreensão do texto. Os modelos textuais se limitam a pré-estruturar o potencial do texto, cabendo, assim, ao leitor, construir o objeto estético. A estrutura do ato se constitui no momento em que o texto se concretiza na consciência do leitor. Essa transferência do texto para a consciência do leitor é vista como algo produzido somente pelo texto, porém essa transferência só será concretizada de maneira bem-sucedida se o texto conseguir ativar a capacidade de apreensão e o processamento na consciência do leitor.

De acordo com Compagnon (2010), Iser recorre à metáfora do viajante para descrever o processo de leitura. A leitura seria um processo de expectativa e de modificação de expectativa durante a “a viagem através do texto” (Compagnon, 2010, p. 150). O leitor, portanto, tem um ponto de vista móvel, que pode ser modificado durante o processo de leitura. A cada momento da leitura, ele perceberá alguns aspectos, relacionando-os a sua memória, estabelecendo, assim, uma estrutura coerente.

O processo de leitura é descrito por Iser (1996) como uma “interação dinâmica” entre o texto e o leitor, pois todas as estruturas textuais e os signos presentes no texto têm como principal objetivo estimular os atos que vão ser transferidos para a consciência do leitor. De acordo com Iser (1996), é como se o autor e o leitor participassem de um jogo de fantasia, em que a leitura só se torna algo prazeroso quando consegue fazer com que o leitor exerça todas as suas capacidades. O ato de produção de uma obra seria incompleto se existisse somente o autor, pois esse ato só se concretiza se incluir o processo de leitura. Dessa maneira, o ato de produção de uma obra e o processo de leitura dependem um do outro, “o esforço unido de autor e leitor produz o objeto concreto e imaginário que é a obra do espírito. A arte existe unicamente para o outro e através do outro” (Iser, 1999, p. 11).

Ao discutir o jogo no texto, Iser (1996) explica que o conceito de jogo explicita essa dinâmica autor-texto-leitor. O texto é o campo do jogo, os autores jogam com os leitores. O texto seria resultado de um ato intencional do autor, em que o autor “se refere e intervém em um mundo existente” (Iser, 1979, p. 54). Mesmo o ato sendo intencional, não é algo que ainda seja acessível à consciência do leitor. É como se o texto fosse composto por um mundo que ainda há de ser decifrado e que é pensado com o objetivo de incitar o leitor a imaginar e interpretá-lo.

Essa dinâmica de imaginar e interpretar faz com que o leitor comece a visualizar vários cenários possíveis desse mundo que há de ser decifrado, fazendo com que o mundo representado no texto comece a sofrer várias modificações. Para Iser (1996), como o mundo é ficcional, existe um pacto ou um contrato entre o autor e o texto, performando o mundo como se fosse uma realidade, “assim o que quer que seja repetido no texto não visa a denotar o mundo, mas apenas um mundo encenado” (Iser, 1999, p. 54). O mundo encenado performa uma realidade, mas não tem consequências dentro daquele mundo real que foi referido, como se fosse um jogo.

Iser (1996) revela que o texto é repleto de indeterminações que são as lacunas, ambiguidades e espaços vazios, presentes no texto literário e que vão exigir a participação ativa do leitor para dar sentido à obra. Os espaços vazios agem como um estímulo ou uma conexão potencial. Os lugares vazios resultam da indeterminação do texto, mostrando a necessidade de

combinação, que vão servir de estímulos para a formação de esquemas que irão se relacionar para a formação do objeto imaginário.

Para Iser (1996), os lugares vazios incorporam os relés do texto, já que vão articular as perspectivas de apresentação, sendo a condição essencial para que os segmentos textuais sejam conectados. Os lugares vazios liberam os esquemas e as expectativas para serem interligados pelos atos de representação do leitor, abrindo uma multiplicidade de possibilidades para a combinação de esquemas textuais, sugerindo possibilidades de conexões. Iser (1996) usa como exemplo a diferença entre textos ficcionais e linguagem de comunicação pragmática.

De acordo com o autor, na comunicação pragmática a linguagem sempre busca eliminar ambiguidades para a transmissão de informações clara e objetiva, restringindo, na maioria das vezes, significados e interpretações. Já os textos literários possuem mais indeterminações e lacunas que possibilitam mais significações e exigem a participação do leitor. De acordo com Iser (1999, p. 108), quando “as normas despragmatizadas e as alusões literárias perdem seu contexto familiar”, essa despragmatização será marcada no texto como um lugar vazio, possibilitando mais significados e abrindo espaços para interpretação. Essas interrupções indicadas pelos lugares vazios vão se conectar com elementos do repertório que permanecia oculto.

Os lugares vazios vão fazer com que os leitores reformulem o texto, abandonando sua zona de conforto, aceitando a indeterminação e trabalhando ativamente com ela, expandindo a consciência do leitor. Acontecem vários tipos de movimentações dentro do texto, extratextuais e intratextuais, constituindo os vazios dentro do texto, que põem o jogo em movimento. A todo momento, acontecem essas movimentações de ida e vinda dentro do texto, quando as posições são postas em confronto, e a diferença desses movimentos precisa ser erradicada para que se alcance um resultado, ou seja, o sentido:

O movimento contínuo entre as posições revela seus aspectos muito diferentes e como cada um traspassa o outro, de tal modo que as próprias várias posições são por fim transformadas. Cada uma dessas diferenças abre espaço para o jogo e, daí, para a transformação, que, mesmo no estágio preliminar de meu argumento, pareceria descreditar a noção tradicional de representação (Iser, 1999, p. 108).

Os vazios do texto são preenchidos com o repertório do leitor em busca de um sentido, e se as diferenças não conseguem ser transpostas ou removidas, o jogo chega ao fim. A relação entre o texto e o leitor está em constante movimento, pois o leitor se move no texto e o apreende em fases, e os dados do texto estão presentes em cada fase e em cada momento de leitura, sendo

que o sentido do texto nunca é idêntico. Por isso, os vazios precisam de várias sínteses para serem preenchidos e para que haja uma concretização do sentido. Portanto, por causa dessas sucessões de sínteses, o texto é traduzido para a consciência do leitor, fazendo com que o dado textual comece a se constituir como um “correlato da consciência”.

Esse repertório seria basicamente uma bagagem trazida pelo leitor na hora da leitura, ou seja, “um conjunto de normas sociais, históricas, culturais, trazidas pelo leitor” (Compagnon, 2010, p. 150), assim como o texto também necessita de um repertório específico. Para que a leitura seja concretizada, é necessário que os repertórios, tanto do texto quanto do leitor real, sejam compatíveis, isto é, que haja uma interseção.

Portanto, entre as teorias recepcionais, principalmente a teoria iseriana observamos a importância das estratégias e dos mecanismos que compõem o texto literário e como essas estratégias serão essenciais para a construção de sentido do texto literário pelo leitor, especificamente quando entendemos a leitura como jogo de papéis programados. Ao trazer essa perspectiva para a discussão da poesia, iremos refletir sobre algumas particularidades e potencialidades do texto poético, refletindo sobre a poesia a partir da teoria iseriana.

1.3 Poesia: reflexões

Antes de nos aprofundarmos na poesia infantil e no tema central desta dissertação, primeiramente devemos nos conectar ao significado da poesia como elemento de fruição. Octavio Paz, na obra *O arco e a lira* (2012, p. 22) define a poesia como “conhecimento, salvação, poder e abandono. Operação capaz de mudar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza”. De acordo com esse autor, nem toda obra construída estrutural ou metricamente para ser poesia é poesia, pois a poesia existe quando “se dá como condenação do acaso ou é uma cristalização de poderes e circunstâncias alheios à vontade criadora do poeta, deparamos com o poético” (Paz, 2012, p. 22). O autor define o poeta como fio condutor e transformador da corrente poética, e a poética é a poesia ainda sem estado definido. É no poema que a poesia irá acontecer, onde ela vai se isolar e se revelar constantemente.

O poema é uma forma ou organismo verbal que contém ou transmite a poesia. Portanto, é definido como “o ponto de encontro entre a poesia e o homem” (Paz, 2012, p. 22). Nessa perspectiva, os poemas têm um único ponto em comum, ou seja, eles são produtos humanos, no entanto, todo poema é único, criado por uma técnica poética que morre no momento da criação. Essa técnica, no entanto, não é um elemento transmissível, pois ela difere do estilo, que seria o ponto ou modo comum de criação de poetas ou grupos de artistas de uma mesma época.

No entanto, Paz (2012) classifica esse estilo como um ponto de partida ou como uma iniciativa criadora. Quando adquire esse estilo, o poeta se transforma em um criador ou construtor de artefatos literários, utilizando ou adaptando o estilo do seu tempo, para criar uma obra única, de forma que se alimenta desses estilos, que nascem, crescem e morrem. Esses poemas permanecem e constituem algo único, que nunca mais será repetido.

Eliot (1991), em seu livro *De poesias e poetas*, afirma que a poesia pode ter um propósito social que é bem claro e definido e exemplifica pelo uso da poesia para rituais religiosos ou na entonação de um hino, mostrando que estamos usando a poesia com um propósito social. O autor explana ainda sobre a principal função social da poesia, isto é, a do gênero do prazer. A poesia deve proporcionar prazer, mas não somente isso, o poeta tem que proporcionar algo mais, uma nova experiência que amplie a consciência e aprimore a sensibilidade do leitor.

Segundo Eliot (1991), a poesia tem um valor diferente das outras artes, pois proporciona maior significação para o povo de um grupo étnico ou para a língua do poeta. Ele explica que “o impulso concernente ao uso literário das linguagens dos povos começa com a poesia” (Eliot, 1991, p. 30), o que está relacionado ao fato de que a poesia está interligada à emoção e ao sentimento do ser humano, pois é mais fácil sentir a poesia na sua língua nacional do que em uma língua estrangeira. A tarefa do poeta é direta com sua língua, pois ele terá que preservar, distender e aperfeiçoá-la para exprimir os sentimentos de outras pessoas e, ao mesmo tempo, modificar seu próprio sentimento, deixando os receptores conscientes sobre aquilo que sentem e o que são.

Além disso, o poeta, um ser distinto do outro, consegue fazer com que as pessoas partilhem de novos sentimentos que eram antes desconhecidos. Conforme Eliot (1991), o poeta consegue diferir do autor da prosa, simplesmente porque consegue descobrir novas sensibilidades, fazendo com que outras pessoas se apropriem daquilo que está sendo expresso, ao mesmo tempo que desenvolve e enriquece a língua falada.

A poesia tem um diferencial, porque ela “produz uma diferença na fala, na sensibilidade, nas vidas de todos os integrantes de uma sociedade, de todos os membros de uma comunidade, de todo o povo” (Eliot, 1991, p. 34). Dessa maneira, a influência da poesia está presente em todos os setores da sociedade, seja entre os mais letrados seja entre os menos letrados, os que têm contato com a poesia ou os que não leram nada parecido, uma vez que a poesia está presente nesses espaços, afetando a sensibilidade e a fala de toda uma sociedade. Eliot (1991) afirma, ainda, que o poeta deve entender a língua como uma matéria-prima para a construção da poesia, pois esta pode preservar e restaurar o idioma, fazendo com que ele se desenvolva nas mais diversas situações.

Antônio Candido, em sua obra *O estudo analítico do poema* (1996), derivada do seu curso de Teoria Literária, assim define a poesia:

Toda essa digressão vale para lhes mostrar a eminência do conceito de poesia, que é tomada como a forma suprema de atividade criadora da palavra, devida a intuições profundas e dando acesso a um mundo de excepcional eficácia expressiva. Por isso a atividade poética é revestida de um caráter superior dentro da literatura, e a poesia é como a pedra de toque para avaliarmos a importância e a capacidade criadora desta (Candido, 1996, p. 12).

Nesse sentido, Candido (1996) fala que a poesia é uma atividade criadora por excelência já que todos os outros gêneros eram cultivados em versos, ou seja, todo tipo de literatura surgiu a partir da poesia. Já Bosi (1996) defende que a poesia se divide em dois aspectos - o complexo de imagens e os sentimentos que essas imagens expressam - já que a poesia consegue evocar uma série de imagens, sendo elas, imagens de pessoas, de coisas, de gestos, de atitudes. Essas imagens nascem da relação única e íntima do poeta com a palavra, podendo ser imagens historicamente reais ou apenas produto da fantasia.

Na discussão sobre poesia infantil, Bordini (1986) detalha que esse tipo de poesia está situado no mundo da infância, porém foi sendo moldada e restringida pela sociedade ao longo do tempo. De acordo com a autora, a vocação pedagógica prejudicou a espontaneidade da poesia e a especificidade artística. Para Bordini (1986), a poesia infantil precisa “apesar do paradoxo, esquecer-se de seu alvo para poder agenciar o efeito poético que deverá provocar” (Bordini, 1986, p. 11). A autora detalha que a poesia é uma das maiores formas literárias e que mais exige introspecção, porque condensa múltiplos sentidos em um espaço textual menor, ou seja, o poema exige do seu leitor uma participação ativa do conteúdo “intelectual e afetivo preexistente ao contato, um ajustamento contínuo de emoções e desejos, juízos e avaliações, à medida que a leitura progride” (Bordini, 1986, p. 12).

Depois de discutir os conceitos de poesia e a função social da poesia, especificamente a poesia infantil, abordaremos o aspecto visual e as ilustrações e sua contribuição para a construção de sentidos do texto literário.

1.4 A ilustração e sua importância para a construção de sentidos no livro infantil

Nesse subtópico discorreremos de forma sucinta sobre a importância da ilustração na literatura infantil. Discutimos ainda sobre algumas teorias sobre a linguagem visual, principalmente quando falamos da utilização das cores como formas de expressão de emoções

e as funções das imagens no texto literário e também do projeto gráfico da obra. Para isso, utilizamos dos estudos de Donis A. Dondis (2017), Luís Camargo (1998) e Ramos (2020).

A ilustração seria uma forma de articular visualmente uma ideia sobre o papel, ou seja, raciocinar sobre o papel. De acordo com Barbara Bader (1976), os livros ilustrados são objetos de arte e a principal literatura na infância, pois eles oferecem aos leitores uma interação entre a narrativa visual e verbal. Assim como o livro infantil e a mudança no significado da “infância”, a ilustração do livro infantil passou por diversas fases. Uma delas é a “idade de ouro”, entre os períodos das duas guerras mundiais, em que a noção de infância era voltada para a construção do “olhar inocente” da infância. Já na era pós-moderna, a ilustração do livro infantil mostra que temáticas como “diversão, quebras de regras, fragmentação e incerteza são comuns” (Salisbury; Stiles, 2013, p. 75), porém ainda existe uma certa idealização romântica da infância que apela para a nostalgia do adulto.

No entanto, nem todo livro infantil é confortável ou acolhedor, por isso a ilustração do livro infantil deve mostrar que as crianças aceitam e toleram desafios, ambiguidades e *ilogicidades*. A ilustração atual mostra um potencial de quebras de regras, e os livros infantis de hoje mostram o respeito do artista para com as crianças e os jovens, colocando esse público frente a frente a desafios que vão precisar de esforços maiores para encontrar significações e interpretações nessa interação das palavras e das imagens.

Na maioria das vezes, as ilustrações funcionam como um acompanhamento visual das palavras, um auxílio para a imaginação e tem como principal objetivo enriquecer a leitura. Já no caso dos livros ilustrados, a imagem não serve apenas como um acompanhamento, mas ela complementa o texto, para resultar em um significado ainda maior para a obra. Ambas as linguagens não funcionam isoladamente, mas sim em uníssono, em uma relação dinâmica entre as palavras e as imagens. Em geral, essa relação é marcada por uma aproximação, mas também pode constituir uma contradição entre esses dois elementos. Percebemos que as fronteiras entre as imagens e as palavras estão sendo cada vez desafiadas, e, em alguns casos, as palavras tornaram-se elementos visuais e pictóricos.

Segundo Salisbury e Stiles (2013), essa interação entre as palavras e as imagens pode ser definida como uma “complementaridade”, quando a imagem reflete ou expande o significado do texto, ou quando uma preenche uma lacuna deixada pela outra. As palavras e as imagens colaboram ativamente para compor um discurso criativo. Já o “contraponto” acontece quando as palavras e as imagens contam histórias diferentes, apresentam informações alternativas ou se contradizem, resultando em diferentes leituras ou interpretações.

A linguagem visual é um aspecto definido como “[...] a história do pensamento sobre o que as imagens e os objetos significam, como eles são agrupados, como nós reagimos a ele ou os interpretamos” (Salisbury; Stiles, 2013, p. 77). Dessa maneira, é essencial que a criança inserida em um mundo cada vez mais pautado pelo visual consiga aprender a olhar, apreciar e interpretar aquele material visual presente no livro infantil ilustrado. Apesar de a criança fazer isso com frequência no momento em que é atraída por imagens, cores e formas, ainda em idade precoce, é necessário que a interpretação da linguagem visual seja estimulada.

Quando discutimos sobre a linguagem visual, temos que observar também a importância da consciência tátil, que é uma das primeiras experiências por que a criança passa em seu processo de aprendizagem. Além desse aspecto, essa experiência inclui o olfato, audição, paladar e também o contato com o ambiente. Esses sentidos são superados pelo plano icônico, que seria a capacidade de ver, reconhecer e compreender. Dessa forma, passamos a organizar nossas necessidades, prazeres e preferências de acordo com aquilo que vemos ou queremos ver. Isso mostra a dimensão da importância do sentido visual sobre a nossa vida. O sentido visual é aperfeiçoado e ampliado, convertendo-se em um instrumento essencial da comunicação humana.

Essa busca pela informação visual é uma tendência do comportamento humano, uma necessidade de buscar um reforço visual de nosso conhecimento por causa do caráter direto da informação, e o ser humano precisa da proximidade com a experiência real. Buscamos esse reforço visual, porque ver é uma experiência direta e representa a aproximação na qual o ser humano tem com a verdadeira natureza da realidade.

A experiência visual humana é fundamental para a compreensão do meio ambiente e para nos fazer entender e reagir a ele. Sendo um dos mais antigos registros da história humana, como observamos nas pinturas de cavernas. Visualizar é ter a capacidade de formar imagens mentais. Segundo Dondis (2007), essa formação de imagens mentais chamada visão ou pré-visualização está vinculada ao salto criativo ou à síndrome de heureka, já que o processo de dar voltas através de imagens mentais nos leva a resolver problemas e encontrar soluções. A linguagem visual é universal, porém até certo ponto, para se tornar eficaz, a linguagem visual precisa ser alcançada através do estudo. Na maioria das vezes, os métodos construtivos de aprendizagem visual são ignorados pelos sistemas de educação, constituindo uma deficiência.

Para Dondis (2007), todo acontecimento visual é uma forma com conteúdo, e esse conteúdo é influenciado pelas partes constitutivas, como a cor, a textura, a dimensão e a proporção. O processo visual é composto por elementos básicos, sendo eles:

a fonte compositiva de todo tipo de materiais e mensagens visuais, além de objetos e experiências: o ponto, a unidade visual mínima, o indicador e marcador de espaço; a linha, o articulador fluido e incansável da forma, seja na soltura vacilante do esboço, seja na rigidez de um projeto técnico; a forma, as formas básicas, o círculo, o quadrado, o triângulo e todas as suas infinitas variações, combinações, permutações de planos e dimensões; a direção, o impulso de movimento que incorpora e reflete o caráter das formas básicas, circulares, diagonais, perpendiculares; o tom, a presença ou a ausência de luz, através da qual enxergamos; a cor, a contraparte do tom com o acréscimo do componente cromático, o elemento visual mais expressivo e emocional; a textura, óptica ou tátil, o caráter de superfície dos materiais visuais; a escala ou proporção, a medida e o tamanho relativos; a dimensão e o movimento, ambos implícitos e expressos com a mesma frequência. São esses os elementos visuais; a partir deles obtemos matéria-prima para todos os níveis de inteligência visual, e é a partir deles que se planejam e expressam todas as variedades de manifestações visuais, objetos, ambientes e experiências (Dondis, 2007, p. 23).

Esses elementos visuais são manipulados de acordo com várias técnicas de comunicação visual, de acordo com aquilo que está sendo criado e com o objetivo da mensagem. Uma das principais técnicas visuais é o contraste, que “se manifesta numa relação de polaridade com a técnica oposta, a harmonia” (Dondis, 2007, p. 24). As técnicas são basicamente os agentes no processo de comunicação visual, e é através delas que a composição visual adquire determinada forma.

Para Dondis (2007), sempre estamos fazendo várias coisas ao mesmo tempo, vemos um vasto campo e também a partir de movimentos de cima para baixo e da esquerda para a direita. Portanto, acontece um processo multidimensional e simultâneo, e a visão não oferece “apenas opções metodológicas para o resgate de informações, mas também opções que coexistem e são disponíveis e interativas no mesmo tempo” (Dondis, 2007, p. 25).

O processo de composição determina o objetivo e o significado da manifestação visual, além de implicar como esse processo visual é transmitido ao espectador. No processo de percepção e comunicação visual, os aspectos visuais não estão ali por acaso. De acordo com Dondis (2007, p. 31), eles são “acontecimentos visuais, ocorrências totais, ações que incorporam a reação ao todo”. A informação visual pode ter uma forma definível através de significados incorporados em forma de símbolos ou de experiências compartilhadas no ambiente e na vida, como “acima, abaixo, céu, árvores verticais [...]” (Dondis, 2007, p. 31), sendo qualidades denotativas que todos compartilhamos visualmente. Dessa maneira, conseguimos entender e responder com conformidade a sua significação.

Já os elementos psicofisiológicos da sintaxe visual estabelecem o contato diretamente com as emoções e os sentimentos, encapsulando o significado essencial e atravessando o

consciente para chegar ao inconsciente. Entre os elementos estão: o equilíbrio, que é o estado oposto ao colapso, a referência visual mais forte e firme do homem, sendo a base consciente e inconsciente para fazer avaliações visuais; a tensão, que se relaciona com o equilíbrio; o nivelamento e o aguçamento, preferência pelo ângulo inferior esquerdo, atração e agrupamento, positivo e negativo, são igualmente elementos da sintaxe visual. A similaridade também afeta a linguagem visual, já que nesse tipo de linguagem “os opostos se repelem, mas os semelhantes se atraem. Assim, o olho completa as conexões que faltam, mas relaciona automaticamente, e com maior força, as unidades semelhantes” (Dondis, 2007, p. 45).

A substância visual de uma obra ou de uma comunicação visual é composta por elementos visuais básicos: o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a dimensão, a escala e o movimento. Esses elementos são a matéria-prima da informação visual, e essa estrutura vai determinar quais elementos estão presentes e qual sua ênfase.

Dentre os elementos mais importantes para esta pesquisa, utilizaremos a cor como referência principal. Dondis (2007) explica na sua obra *Sintaxe na Linguagem Visual*, que a cor tem uma afinidade maior com as emoções, estando impregnada de informações e constituindo uma das principais experiências que todos têm em comum. Por exemplo, no meio ambiente, conseguimos associar a cor das árvores, do céu, da terra como estímulos comuns a todos. As cores também estão associadas a significados simbólicos, como o vermelho, que associamos à raiva, bem como a perigo, amor, calor, vida etc. Cada cor oferece uma variedade de significados possíveis e possui dimensões.

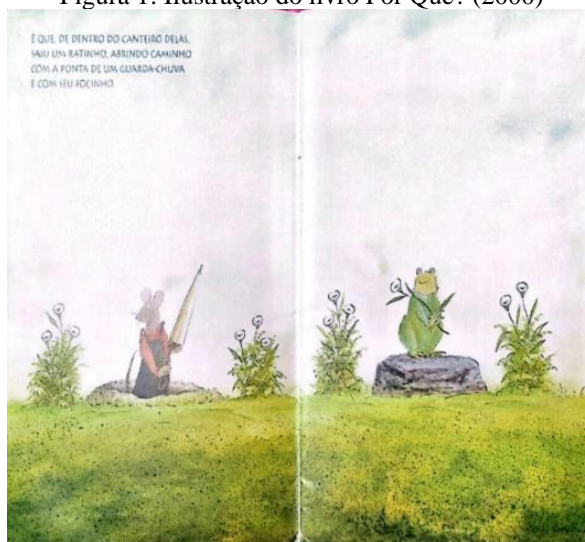
A primeira dimensão é a matriz ou croma, que é a cor em si. Cada matriz tem características individuais, e os grupos ou categorias de cores compartilham efeitos comuns. São matrizes primários ou elementares o amarelo, o vermelho e o azul. Cada cor representa qualidades fundamentais. O amarelo é a cor mais próxima da luz e do calor; o vermelho é a cor mais ativa e emocional; o azul é mais passivo e suave. De acordo com Dondis (2007), o amarelo e o vermelho tendem a expandir-se, já o azul tende a se contrair, quando misturados, novos significados são obtidos. Por exemplo, o vermelho é abrandado ou suavizado ao se misturar com o azul. A segunda dimensão seria “a saturação, que é a pureza relativa de uma cor, do matiz ao cinza”. Dondis (2007, p. 60) explica que a cor saturada é simples e sempre foi preferida pelas crianças. É explícita e inequívoca e compõe-se dos matizes primários e secundários.

As cores menos saturadas são sutis e repousantes e levam a uma neutralidade cromática, e até mesmo à ausência de cor (Dondis, 2007). Quanto mais saturada for a coloração de um objeto ou acontecimento visual, mais carregado estará de expressão e emoção. Os resultados informacionais fundamentam a escolha em termos de intenção. A percepção da cor é o mais

emocional dos elementos específicos do processo visual, tem grande força e pode ser usada para expressar e intensificar a informação visual. A cor não apenas tem um significado universalmente compartilhado através da experiência, como também um valor informativo específico, que acontece através dos significados simbólicos a ela vinculados.

Um exemplo do uso de cores diferentes para compor uma narrativa é apresentado no livro *Por Quê?* (2000) de Nikolai Popov, as cores acrescentam significados a cada parte da narrativa. O início da narrativa é marcado pela vivacidade do verde e das flores que representam a floresta bem preservada (Figura 1). Já no final da narrativa esse mesmo lugar acaba virando um campo de batalha e perdendo as flores e toda a significação e simbologia de vida que era representada pela cor verde (Figura 2).

Figura 1: Ilustração do livro *Por Quê?* (2000)



Fonte: *Por Quê?* (2000), de Nikolai Popov

Figura 2: Ilustração do livro *Por Quê?* (2000)

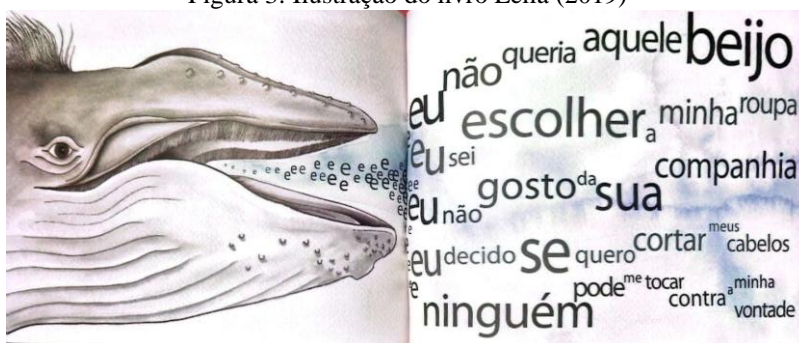


Fonte: *Por Quê?* (2000), de Nikolai Popov

Além do significado cromático e permutável da cor, cada um de nós tem suas preferências pessoais por cores específicas. Mas são muito poucas as concepções ou preocupações analíticas com relação aos métodos ou motivações de que nos valem para chegar a nossas opções pessoais em termos do significado e do efeito da cor. Nossas escolhas pessoais têm definições menos claras, porém quando mostramos uma preferência por determinada cor, revelamos muitas coisas ao mundo.

Dessa maneira, a ilustração no livro infantil deve ser entendida e compreendida como uma narrativa visual que dialoga com o texto literário e se constrói a partir dele, pois não pode ter simplesmente uma função ornamental. Nesse sentido, Camargo (1998) defende que a ilustração é um texto e tem significados próprios. Para o autor, a ilustração não é somente um prolongamento do texto, mas sim um texto visual ou um discurso visual que forma um todo significativo. O autor explica que a ilustração e o texto convivem e interagem, dessa maneira, a ilustração é uma imagem que acompanha o texto e não que traduz o texto. Podemos observar como exemplo a ilustração da obra *Leila* (2019), de Tino Freitas, com ilustrações de Thais Beltrame, que relaciona o verbal com o visual formando um discurso significativo que compõe a narrativa do texto, como apresentado a seguir.

Figura 3: Ilustração do livro *Leila* (2019)

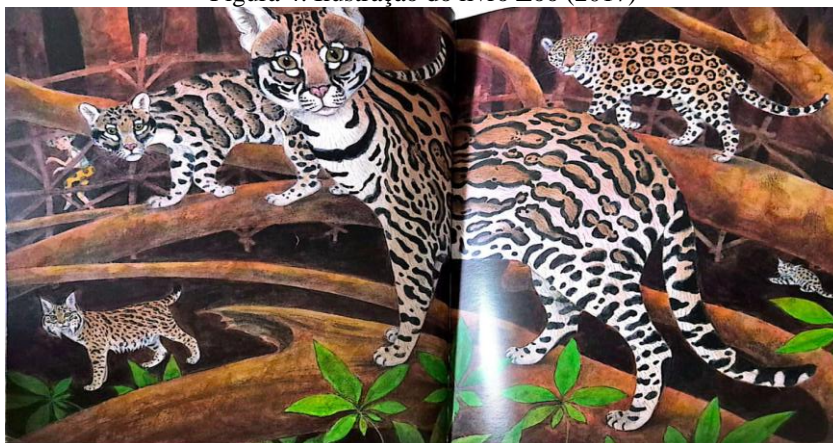


Fonte: *Leila* (2019), de Tino de Freitas

Utilizando dos estudos de Roman Jakobson sobre as funções da linguagem, Camargo (1998) desenvolve uma teoria sobre as funções da imagem. De acordo com o autor, a ilustração pode ter várias funções, como: representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica, conativa, metalinguística, fática e de pontuação. A imagem tem uma função representativa quando imita a aparência daquilo a que ela se refere. Tem função descritiva quando detalha essa aparência do ser a que se refere. Apresenta função narrativa existe quando situa o ser representado através de processos de transformações ou ações. Um exemplo de ilustração com função narrativa aparece no livro *Zoo* (2017), de Jesús Gabán, em que

acompanhamos uma sequência de imagens sem texto verbal, em que um personagem criança acompanha todos os grupos de animais apresentados, dependendo do modo que está posicionado em cada página. Segue abaixo o exemplo:

Figura 4: Ilustração do livro Zoo (2017)



Fonte: Zoo (2017), de Jesús Gabán

A função simbólica existe quando sugere significados aos seus referentes. A função expressiva quando releva sentimentos e valores do produtor da imagem, ou seja, quando ressalta as emoções do ser representado. A função estética se enfatiza a configuração visual, ou seja, quando orientada para a sua forma. A lúdica, quando a imagem é orientada para o jogo. A função conativa, quando a imagem é orientada para o destinatário, ou seja, uma função apelativa que visa influenciar o receptor/leitor, por exemplo em propagandas. A função metalinguística, quando o referente da imagem é a linguagem visual. Já a função fática, quando a linguagem enfatiza o papel do seu suporte. Por último, a função de pontuação, quando a imagem é orientada para o texto no qual ela está inserida, sinalizando o início, o meio e o fim, criando pausas e destacando seus elementos.

Complementando essa discussão, Graça Ramos (2020) explica que a arte da ilustração surge a partir de imagens e se fundamenta na criação de representações que substituem seres, coisas, sentimentos ou ações. E todos nos necessitamos da simbolização do real para que ocorra o desenvolvimento. Como o livro infantil está inserido no mundo da infância, que está repleto de signos e símbolos, percebemos a importância dos livros ilustrados e com ilustrações para mostrar as representações dos símbolos que acompanham esse período da vida humana.

Na sua obra, Ramos (2020) aborda a avaliação da comunicação pela imagem visual e apresenta algumas questões sobre o projeto gráfico. O projeto gráfico indica como o livro foi construído, se foi construído de maneira inovadora, com um formato diferente ou se sua identidade pode ser definida somente no tratamento interno das páginas. A capa do livro irá

indicar o tipo de produto, se ele é surpreendente ou apenas previsível. Para a autora, a capa pode tornar mais ou menos legível e visível o texto. A forma do texto também se torna uma comunicação por imagem, denominada “enunciação gráfica”. A colocação do texto verbal em diálogo com o visual também é uma questão importante no projeto gráfico. O mais comum é a colação do texto verbal fora da ilustração, ou seja, acima, abaixo ou o lado da ilustração.

As ilustrações podem ser colocadas sem margem, livres nas páginas ou contidas em uma moldura demarcando o espaço. De acordo com Ramos (2020), a forma do livro colabora para esmiuçar a relação entre o texto verbal e visual, principalmente no livro ilustrado, em que o texto escrito, isto é, a palavra tem predomínio, já que as ilustrações têm a função de acompanhar a narrativa. Para a autora, não é a quantidade de ilustrações que define um livro, mas sua função. As ilustrações podem assumir diversas funções: a de reiteração, contradição, ampliação ou sugestão. Assim, as imagens podem concordar, tencionar, negar, expandir ou propor uma visualidade nova para o texto. Elas se tornam mais ricas quando exploram diversas potencialidades expressivas de linha, cor de forma, criando ritmos visuais. Para a autora, esses elementos plásticos contribuem para a narrativa.

Além disso, a posição das imagens contribui para a leitura do texto, e “a ilustração “sangra” quando ocupa todo espaço da página ou da página dupla. Ramos (2020) também chama atenção para os traços da ilustração que adquirem diversas características: os esquemáticos se aproximam do código visual infantil, com o uso de desenhos mais simplificados, já os mais elaborados representam corpos e seres com mais detalhes. Para a autora, qualquer texto visual que exagere nesse tipo de traço acaba parecendo “artificial” para a criança.

Ramos (2020) explica que os traços podem ser figurativos quando formam imagens reconhecíveis para o mundo. Ou abstratos, quando se afastam da ideia de realidade objetiva. Já as cores vão revelar os estados de ânimo: as cores quentes tendem representar algo mais agitado e dinâmico; as frias expressam sentimentos mais calmos e serenos. Concluindo esta discussão, podemos observar a importância da ilustração para a construção e interpretação do todo significativo do texto e como as imagens e suas respectivas funções conseguem ampliar as significações, compondo, assim, um discurso visual dentro do texto literário.

Ademais, contextualizaremos a formação do leitor e da literatura infantil no Brasil com o objetivo de situar historicamente a poesia infantil no cenário brasileiro e o espaço ocupado por José Paulo Paes nesse gênero, que é o um dos objetivos que constituem esta pesquisa.

2 A FORMAÇÃO DO LEITOR E DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

2.1 A formação e a nacionalização da literatura infantil

Lajolo e Zilberman explanam na sua obra *A Formação da Leitura no Brasil* (2011) sobre como a história do leitor se iniciou especificamente com o fortalecimento da escola e da obrigatoriedade do ensino. Além disso, a valorização da família foi outro fator que contribuiu para a expansão da leitura, principalmente quando falamos do padrão familiar de ideologia burguesa, a qual vinha se expandindo social e financeiramente.

Com a esfera pública dominada pelos ideais da economia de mercado, a esfera privada fica centrada na família que intensifica o gosto pela leitura. E esta se tornou necessária para a formação moral das pessoas e também para o entretenimento de uma nova sociedade que vinha se formando. O folhetim foi um dos primeiros gêneros produzidos pela sociedade burguesa para a expansão da leitura nos centros urbanos, com a ajuda do jornal, que também foi fortalecido na sociedade da época.

Nesse sentido, a escola surge para colaborar com a solidificação da burguesia, sendo vista como instrumento para ajudar as crianças a enfrentar o mundo, qualificando-se “como um espaço de mediação entre a criança e a sociedade” (Lajolo; Zilberman, 1984, p. 17). Dessa maneira, a literatura infantil irá trazer as consequências desse período, assumindo a condição de intermediária entre a criança e a sociedade, como instrumento da escolarização. Portanto, a literatura infantil assume uma postura pedagógica e se torna uma utilidade para endossar valores e comportamentos da burguesia. Entretanto, posteriormente, ela alcança outro patamar, superando essas limitações.

Para compreender a formação da literatura infantil no Brasil, devemos retornar à história da literatura infantil, que começa ainda na Europa e que irá influenciar a literatura infantil brasileira. Ainda no século XVII na França, ocorreu a produção de literatura voltada para a infância com Jean de La Fontaine, Fénelon e Charles Perrault. O escritor francês Charles Perrault se tornou um dos nomes mais importantes para a literatura infantil com sua obra *Os Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*. Também popularizou e legitimou o gênero literário Conto de Fadas, que antes só era visto como uma produção de “natureza popular e circulação oral” (Lajolo; Zilberman, 1984, p. 16).

No entanto, a expansão da literatura para crianças aconteceu na Inglaterra, paralelamente à Revolução Industrial. Com a urbanização e a consolidação da burguesia, acontece a consolidação da instituição família e a divisão do trabalho entre os membros da família, sendo que cabe ao homem a sustentação econômica do lar e à mulher, o gerenciamento da casa e dos filhos. Dessa forma, a criança se torna um dos personagens principais desse modelo de estereótipo familiar. A escola também surge para colaborar com a solidificação da burguesia e a literatura infantil se desenvolve com marcas e consequências desse período, assumindo a condição de intermediária da criança e da sociedade, como instrumento da escolarização, assumindo uma postura pedagógica e se tornando uma utilidade para endossar valores e comportamentos da burguesia.

Quando começou a se pensar em uma literatura voltada para a etapa escolar seu principal objetivo era a instrução moral, ou seja, a literatura se pautava basicamente pela memorização e compartilhamento de referências culturais que eram abordadas nos fragmentos de obras literárias. Portanto, a ideia predominante era de que os livros deveriam servir para ensinar diretamente às crianças sobre exemplos de comportamento. Essa mudança de perspectiva da literatura infantil só muda a partir do século XX, em que a literatura passou a ser vista como um objeto de prazer e entretenimento.

Com isso, a perspectiva da literatura infantil como algo além do pedagógico foi ganhando um espaço maior. Nesse sentido, Zilberman (1985) esclarece que a literatura infantil assumiu diferentes traços, se distanciando da mera missão pedagógica ou didática e se vinculando ao desenvolvimento cultural, considerada a intersecção entre o autor, o texto e a criança. A literatura infantil “pode ser motivadora da aprendizagem das crianças, conduzidas ao contato com os livros em casa, entre os pais e os amigos, ou na sala de aula” (Zilberman, 1991, p. 84).

Já a formação do leitor brasileiro começa a se desenhar por volta de 1840 com os mecanismos precários de circulação da literatura, tipografias, livrarias e uma escolarização precária. Essas manifestações eram produtos da economia que vinha se formando com a expansão do mercado do café e das relações com os interesses econômicos britânicos. Nesse momento, algumas obras conhecidas de Joaquim Manuel Macedo e de Manuel Antônio de Almeida ganham destaque na sociedade brasileira a partir da popularização do folhetim. A partir desse momento, começou a se desenhar o leitor brasileiro.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2011), com a publicação de *Memórias de um sargento de milícias* (1853), Manuel Antônio de Almeida inaugura a fase que conduz o leitor pela mão e o trata como um ser frágil e despreparado, empregando várias estratégias que

constantemente chamam a atenção do destinatário. As principais estratégias como a retomada de eventos, a evocação do leitor, a explicação do aparecimento de novas personagens e a simulação das reações do leitor eram as principais técnicas de condução do leitor no processo de leitura. Outra técnica que foi usada por Manuel Antônio de Almeida e Machado de Assis foi a construção da cumplicidade entre o narrador e o leitor, o leitor é visto como uma figura para quem se conta um segredo.

Ainda na República, a escola e o material didático continuavam a reproduzir as características do sistema capitalista e burguês que a sociedade brasileira se construía. Lajolo e Zilberman (2011) explicam que com o final do século XIX, a República começava a adotar algumas medidas educacionais em 1889, como a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública e com a reforma da instrução pública que se baseava nos modelos positivistas que era a filosofia dominante no período republicano, porém, em 1892, a Instrução Pública é transferida para o Ministério do Interior e Justiça e as mudanças só vão realmente ocorrer a partir de 1930. Nessa época a discussão sobre o livro didático continua em pauta, já que o governo brasileiro estava preocupado com a instrução pública e o país carecia de livros para a público jovem e infantil que era visto como o futuro da sociedade.

A realidade do sistema educacional brasileiro mostrava que poucos brasileiros tinham realmente acesso ao ensino e os investimentos em educação eram escassos. O século XX mantém o fracasso do século passado e o Estado não consegue resolver os problemas do sistema educacional e consequentemente a formação do leitor brasileiro. Essas consequências e a falta de investimento público vão sendo transmitidas de geração em geração, e somente em 1930, com uma nova mudança política, volta a ideia de tratar a instrução através de uma pasta específica, o Ministério da Educação. Houve, portanto, uma nova organização do sistema escolar e uma nova remodelação do material didático que precisava responder a vários problemas referentes ao ensino da leitura e da literatura.

Lajolo e Zilberman (2011) revelam que a importação do material didático se tornou um problema, pois o material importado era inadequado para o território brasileiro, já que ignoravam a independência e o forte nacionalismo que o país passava naquela época. O abasileiramento do material didático só começa no fim do século XIX, juntamente com a nacionalização desse produto didático para crianças. Os autores brasileiros buscavam ocupar o mercado local com obras destinadas à escola devido à carência e também à inadequação dos livros escolares portugueses. Com isso, o discurso da pedagogia nacionalista fortalecia a criação de um produto didático autenticamente brasileiro.

Além disso, a Imprensa Régia e a fundação da Biblioteca Real se tornam os principais marcos para a história da literatura no Brasil. Porém, o acervo que a Coroa Portuguesa trouxe para o Brasil era predominantemente clássico e devido a isso a literatura tradicional ganhou mais espaço dentro das escolas. O crescimento dos números de bibliotecas começou a estruturar a política de leitura no Brasil.

Especificamente no contexto brasileiro, a literatura infantil só surge oficialmente quase no século XX, embora haja um registro de aparecimento de algumas obras publicadas no século anterior. Com a implantação da Imprensa Régia no Brasil, que inicia oficialmente em 1818, atividade editorial brasileira começa a publicar livros para crianças, principalmente traduções e as coletâneas voltadas para histórias morais e também sobre a geografia, história do Brasil e de Portugal. Porém, essas publicações não vão ser suficientes para a caracterização de uma literatura infantil brasileira.

No Brasil, a poesia infantil, especificamente, passa a ser contemplada com poemas infantis de Zalina Rolim e sua obra intitulada *Livro das crianças*, publicado em 1897. Além disso, Olavo Bilac também editou sua obra *Poesia Infantis* (1904) e, em 1912, Júlio Silva e sua irmã Francisca Júlia lançaram *Alma Infantil*. As antologias folclóricas também foram lançadas nessa mesma época como material adequado para as celebrações escolares, como *A festa das aves* (1910), de Arnaldo Barreto, e *A Árvore* (1916), de Júlia Lopes de Almeida e sua irmã Adelina Lopes Vieira. Outras antologias se destacaram na época, como *Os nossos brinquedos* (1916) e *Cantigas das crianças e do povo e Danças populares* (1917) de Alexina de Magalhães Pinto. Todas essas obras foram de fundamental importância para a consolidação da literatura infantil brasileira.

De acordo com Lajolo e Zilberman (1984), apesar do projeto ideológico e da fase nacionalista que abrangia também a literatura infantil, não se chegava a ter uma representação fiel das várias características regionais do Brasil. O folclore, as catingas e os provérbios também passam por um apagamento da escola, devido às diferenças culturais e regionais do Brasil, o que só foi recuperado posteriormente com Alexina de Magalhães Pinto e suas obras *As nossas histórias* (1907) e *Cantigas das crianças e do povo e Danças populares* (1916).

Segundo Lajolo e Zilberman (1984), além de se preocupar com os sentimentos, as atitudes e os valores que deveriam ser aprendidos pelas crianças, a literatura assumia uma preocupação com “outro valor a ser assimilado, e que o texto deve manifestar com limpidez, é a correção da linguagem” (Lajolo; Zilberman, 1984, p. 42). Essa exaltação com a correção da linguagem levou alguns autores a reescrever seus textos folclóricos com o objetivo de uniformizá-los em um padrão de linguagem que pertencia a uma classe dominante e era mais

respeitado na época. Ademais, vale ressaltar que essa padronização estava ligada a um projeto político, ideológico e estético da nacionalização da literatura infantil no Brasil.

Na década de 60, com instituições e programas como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968) e a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (1979), voltados para a discussão da literatura infantil, começou a expansão da produção de obras infantis e juvenis no Brasil, principalmente com o investimento do Estado. Com isso, os livros infantis e juvenis começaram a ocupar um espaço em bancas, colégios e outros lugares da sociedade. Os livros começaram a ser produzidos de maneira ávida pelo mercado para as escolas devido a uma demanda do Estado. Além dos livros, também começaram a aparecer as fichas de leitura, questionários e os roteiros de compreensão de textos devido à preocupação com a população escolar com um baixo índice de leitura.

Com isso, ocorreu um desenvolvimento no comércio com o incentivo e abertura de livrarias específicas e um grande número de escritores e artistas gráficos se profissionalizam e se dedicaram ao público infantil. Com esse comércio especializado e o incentivo do Estado, começaram a surgir várias livrarias específicas para o público infantil, como também vários escritores consagrados como Vinicius de Moraes, Mario Quintana, Cecília Meireles e Clarice Lispector começaram a se dedicar a esse público, consolidando um mercado de livros infantis. Essa produção de obras para crianças é um dos reflexos do capitalismo que surge nos anos 60 no Brasil. Lajolo e Zilberman (1984) destacam que desde os tempos da influência de Lobato, a literatura infantil é pioneira na modernização da formação e circulação de textos literários no país.

Devido aos vários problemas apresentados com a formação de uma sociedade leitora brasileira, ainda hoje no Brasil a questão sobre a formação do gosto pela leitura literária na escola e fora da escola pelas crianças é algo amplamente discutido na sociedade e nos meios acadêmicos, percebemos ainda certa dificuldade e preocupação das instituições com a discussão sobre o ensino de literatura, que, basicamente, é voltado para atividades mecânicas de verificação de leitura, sem a preocupação de levar o leitor a refletir sobre o que lê com o intuito de formar um leitor crítico e competente. Nessa esteira, de acordo com Lajolo e Zilberman (1984), antes mesmo de sua legitimação, a literatura infantil era vista pelos olhos da crítica e das universidades como uma produção inferior, algo que não mudou completamente na sociedade moderna, em que a literatura infantil ainda carrega estereótipos de produção inferior até mesmo nos meios acadêmicos.

Nos contextos de modernização da literatura infantil brasileira e do rompimento com a poética tradicional, a poesia infantil foi se desvencilhando dos valores didáticos e pedagógicos. Com isso, a poesia infantil abandona a tradição didática com autores como Sidônio Muralha, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes e José Paulo Paes. Nesse sentido, abordaremos a seguir a poesia infantil no cenário brasileiro e os autores renomados que consolidaram o gênero.

2.2 A poesia infantil no cenário brasileiro

Considerando que esta pesquisa propõe uma análise literária que visa contribuir com a formação de leitores a partir da poesia infantil, interessa, neste quadro teórico, compreender a evolução desse gênero específico de poesia infantil no Brasil. Para isso, destacaremos alguns autores que foram de extrema importância para a poesia infantil brasileira, principalmente com sua construção e solidificação no país.

Bordini detalha, na sua obra *Poesia Infantil* (1986), que a poesia infantil está situada em um cenário específico: o mundo da infância. No mesmo sentido, Coelho (2000) destaca que poesia não é somente a palavra, sua essência está enraizada no modo diferente de ver as coisas. Essa visão vai além daquilo que já é visível e conhecido para captar algo que não se é percebido de forma imediata.

A poesia se multiplica em vários sentidos e não se esgota na palavra, pois ela é imagem e som, sendo que expressa emoções, sensações e ideias através de vários recursos como imagens, símbolos, metáforas, alegorias e, também, pela sonoridade, principalmente, através das rimas. Para Coelho (2000), é a partir desse jogo de palavras que a criança se sente atraída pela poesia, pois o jogo poético consegue atuar sobre todos os sentidos da criança, principalmente os sentidos e as sensações visuais e auditivas.

O nascimento da poesia infantil aconteceu por volta do século XVIII, quando se aproveitou das manifestações e criações do folclore do campo e de outros aspectos da poesia popular, momento em que houve a recuperação das cantigas folclóricas. As crianças atuaram como principal fator nesse processo de transmissão oral, aproveitando o uso da imitação e da memória para contribuição de manifestações culturais de maneira coletiva:

a poesia infantil aproveitou-se de criações folclóricas de origem camponesa, nem sempre adequadas às crianças, de cantigas de ninar, das parlendas e trava-língua; valeu-se da adaptação de poemas clássicos para os pequenos ou promoveu a criação de outros, com estilo próprio, seguindo, preferencialmente, o princípio da pedagogia, priorizando a moralidade, a

memorização de conhecimentos e a transmissão de normas de conhecimentos e civismo (Aguiar; Ceccantini, 2012, p. 45).

A produção popular gerou composições de tradição infantil, principalmente quando falamos dos brincos, das canções de ninar, dos jogos cantados e das cantigas de roda. As crianças transformavam os versos em atividade mais concretas, criando e recriando um ambiente de brincadeiras e jogos. O uso de adivinhas, trava-línguas, parlendas, cantigas de roda e quadrinhas folclóricas, canções de ninar e brincos, com suas variações regionais, se tornaram uma frente importante da poesia infantil. De acordo com Câmara Cascudo (1967), as parlendas podem ser divididas em brincos, mnemonias e parlendas propriamente ditas. As parlendas propriamente ditas precisam de um grau de sociabilidade avançado em relação aos brincos e mnemonias. Elas podem ser recitadas em situações específicas, geralmente em brincadeiras de rodas. Já a parlenda do tipo lenga-lenga, usa do non-sense, ou seja, da ilogicidade para provocar o riso. Exemplo:

Hoje é domingo
 Pede cachimbo
 O cachimbo é de barro
 Bate no jarro
 O jarro é de ouro
 Bate no touro
 O touro é valente
 Machuca a gente
 A gente é fraco
 Cai no buraco
 O buraco é fundo
 Cabou-se o mundo (Domínio Público).

Nesse sentido, Aguiar e Ceccantini (2012) apontam que a poesia infantil apresenta uma característica popular que é ter um destinatário específico, dessa maneira, o aspecto interdisciplinar e a simultaneidade temporal desse gênero são mais evidentes. Para esses autores, as manifestações folclóricas e outras obras “coexistem com criações novas e, no processo de leitura, são todas atualizadas, convivendo em uma mesma época” (Aguiar; Ceccantini, 2012, p. 12).

O gênero poesia infantil no Brasil remete precisamente às últimas décadas do século XIX, pois antes os primeiros versos destinados às crianças aparecem em versos afetivos nos ambientes familiares. De acordo com Aguiar e Ceccantini (2012), o primeiro livro de poesia desse gênero é *Flores do Campo*, de José Fialho Dutra, que tem como subtítulo Poesias infantis.

O autor desenvolve nessa obra, de forma poética, “temas cívicos, escolares, religiosos e sentimentais, em tom exemplar e normativo” (Aguiar; Ceccantini, 2012, p. 12).

Nesse contexto, Olavo Bilac (1865-1918) também é um dos precursores, ao escrever *Poesias infantis* (1904), obra que mantém o aspecto pedagógico de ensinar através da leitura, porém mostra sensibilidade ao adequar seu texto ao público-alvo: “tem em mente a necessidade de adaptar as regras do gênero à capacidade de compreensão da criança” (Aguiar; Ceccantini, 2012, p. 12). Sua obra se tornou um best-seller do gênero na época, pois conseguiu somar duas características opostas: a intenção pedagógica e a adequação estética ao leitor. Sua obra era considerada referência por “suas questões educativas e lidas pelas crianças por seu caráter lúdico, seus versos cadenciados, seus termos de fácil aceitação, seus poemas narrativos” (Aguiar; Ceccantini, 2012, p. 13). Depois da influência do autor parnasiano Olavo Bilac, a produção poética cresceu no Brasil, principalmente como um veículo para a transmissão de conteúdos disciplinares e moralizantes.

Um exemplo de poema voltado para a instrução moral e os deveres cívicos e familiares é o poema “Ave-Maria”, do livro *Poesias Infantis* (1904), de Olavo Bilac, que era uma das maiores presenças das antologias escolares. Podemos observar que sua está mais voltada para o aspecto pedagógico de ensinar através da leitura, “ênfatizando sobretudo os interesses do ensino, que se vale dos versos como um veículo agradável para a transmissão de lições morais e conteúdos disciplinares” (Aguiar; Ceccantini, 2012, p. 13).

Meu filho! termina o dia...
A primeira estrela brilha...
Procura a tua cartilha,
E reza a Ave Maria!

O gado volta aos currais...
O sino canta na igreja...
Pede a Deus que te proteja
E que dê vida a teus pais!

Ave Maria!... Ajoelhado,
Pede a Deus que, generoso,
Te faça justo e bondoso,
Filho bom, e homem honrado;

Que teus pais conserve aqui
Para que possas, um dia,
Pagar-lhes em alegria
O que sofreram por ti.

Reza, e procura o teu leito,
Para adormecer contente;

Dormirás tranquilamente,
Se disseses satisfeito:

“Hoje, pratiquei o bem:
Não tive um dia vazio,
Trabalhei, não fui vadio,
E não fiz mal a ninguém (Aguiar; Ceccantini, 2012, p. 13).

No entanto, com Henriqueta Lisboa (1901-1985) e sua poética modernista, a poesia infantil passou por uma grande mudança. De acordo com Aguilar e Ceccantini (2012), o contraste da autora com alguns autores que já escreviam para crianças como Monteiro Lobato e outros autores modernos se mostra bem nítido, e um exemplo disso é o seu poema infantil “O menino poeta”. Esse poema rompe com a “cadeia pedagogizante da literatura para infância” (Aguilar; Ceccantini, 2012, p. 13), pois inicia um novo tipo de literatura e poesia infantil, em que se privilegia o lirismo, utilizando a metáfora, o ritmo breve e as brincadeiras onomatopaicas. Além disso, o uso criativo e o aproveitamento do folclore também vai se tornando uma tendência marcante da poesia infantil brasileira, principalmente na poética dessa autora. Exemplo disso é o poema “Ciranda de Mariposas”.

Vamos todos cirandar
ciranda de mariposas
mariposas na vidraça
são joias, são brincos de ouro.

Ai! poeira de ouro translúcida
bailando em torno da lâmpada.
Ai! fulgurantes espelhos
refletindo asas que dançam.

Estrelas são mariposas
(faz tanto frio na rua!)
batem asas de esperança
contra as vidraças da lua (Aguiar; Ceccantini, 2012, p. 13).

A poesia infantil brasileira até a década de 1860 estava fortemente pautada no conservadorismo e no Parnasianismo, principalmente no que diz respeito ao seu compromisso com o aspecto pedagógico. Nessa fase, temos a presença da influência de autores consagrados como Olavo Bilac e Francisca Julia, que constavam nas antologias escolares. A temática desse tipo de poesia ainda se pautava pela preservação do acervo folclórico, a caracterização convencional da criança e os temas patrióticos. Exemplo dessa fase é a publicação do escritor Guilherme de Almeida, *O sonho de Marina* (1941), que dá livre curso a uma caracterização convencional da criança” (Lajolo; Zilberman, 1984, p. 146).

Todos sabem que Marina
 é muito boa menina,
 embora tal não pareça
 porque é um pouquinho travessa...
 Estudiosa, comportada,
 anda sempre muito asseada,
 ouve a mamãe, não reclama,
 vai cedinho para a cama.
 (...) (Almeida *apud* Lajolo; Zilberman, 1984, p. 146).

De acordo com Coelho (2000, p. 231), essa fase é conhecida principalmente pelos clichês poéticos, ou seja, “modelos estereotipados de pensamento e ação”, os quais começaram a caracterizar a literatura infantil, que foi classificada como um “gênero menor” no âmbito da literatura brasileira. Os principais clichês eram as mensagens de incentivo ou encorajamento como “boas maneiras” ou “bom comportamento”. A linguagem infantilizada com exclamações e “inhos”, a idealização da infância e a descrição estereotipadas de paisagens eram também formas poéticas cristalizadas que eram perpetuadas naquela época.

Porém, diferente do que estava acontecendo na poesia convencional, a literatura popular ganhava força com as cantigas folclóricas, de ninar, parlendas e as lengalengas que divertiam o público adulto e infantil. A linguagem poético-musical de natureza popular exercia um poder e atração no público infantil devido a sua construção com versos curtos e breves, rimas, repetição ágil, aliterações e onomatopeias e, também, sua natureza coletiva. Devido à urbanização e ao desaparecimento das brincadeiras de rua, contudo, houve o enfraquecimento da convivência comunitária e da herança popular. Porém, alguns poetas procuraram resgatar essa herança popular por meio da poesia infantil em suas obras, como Francisca Júlia e Zalina Rolim.

Com a fase de modernização da produção poética, percebemos não só uma consolidação, mas também uma paulatina desvinculação com o didático e o pedagógico. De acordo com (1984), a primeira marca dessa nova poesia é a desvinculação ou o abandono dessa tradição didática que tinha como objetivo transformar “o poema para crianças em veículo privilegiado de conselhos, ensinamentos e normas” (Lajolo; Zilberman, 1984, p. 146). Entre os autores que mais se afastaram ou romperam com esse aspecto didático, estão Sidónio Muralha, Cecília Meireles e Vinícius de Moraes.

De acordo com Zilberman e Lajolo (1984), essa independência da poesia infantil em relação ao aspecto pedagógico e didático aconteceu de forma bastante lenta. Exemplo disso é a publicação de Henriqueta Lisboa, *O menino poeta* (1943, pois, mesmo sendo abordada a

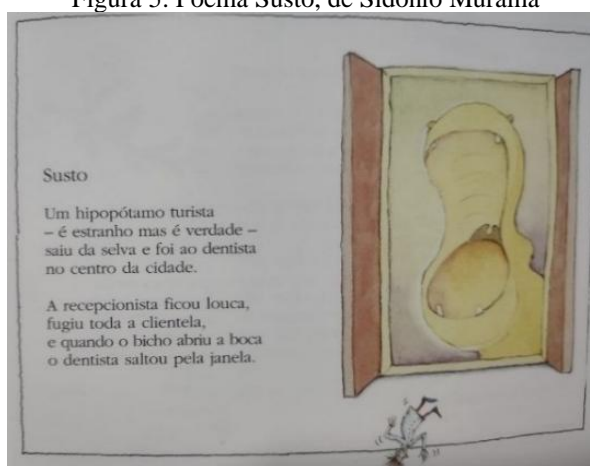
temática do cotidiano da criança, ainda são usados recursos tradicionais da poesia, como podemos perceber no poema a seguir.

Hoje completei sete anos,
Mamãe disse que já tenho consciência
Disse que se eu pregar mentira,
Não for domingo à Missa por preguiça,
Ou bater no irmãozinho pequeno,
eu faço pecado.

Fazer pecado é tão feio
Não quero fazer pecado, juro.
Mas se eu quiser, eu faço (Lisboa *apud* Lajolo; Zilberman, 1984, p. 146).

Portanto, esse desvinculamento da poesia infantil em função do aspecto de ensinar aconteceu lentamente, diferente da poesia produzida posteriormente em que a relação e mediação entre o poeta e o leitor acontece devido às temáticas relacionadas ao cotidiano infantil ou até mesmo do não convencional e do cômico, ou seja, poemas que fogem do recorte da realidade e criam um universo ficcional, como nos poemas *A Casa*, de Vinícius de Moraes, e *Susto*, de Sidónio Muralha (Figura 1). O cotidiano infantil se faz muito presente na poesia para esse público, e o texto fala das crianças, fazendo-se aliado, uma vez que “dá-lhes a palavras e muitas vezes, e sublinhar sua fragilidade perante as normas do mundo, ao mesmo tempo que salienta sua capacidade de rebeldia, criação e independência” (Lajolo; Zilberman, 1984, p. 149).

Figura 5: Poema Susto, de Sidónio Muralha



Fonte: *A dança dos pica-paus* (Muralha, 2000)

Na sua obra *Leitura de Poemas*, Helder Pinheiro fala sobre a realidade de produções de poesia infantil no Brasil e explana que, nas décadas de 80 e 90, houve um aumento significativo desse tipo de produção. Além de mostrar novos poetas infantis, Pinheiro aborda, no capítulo

“Poemas para crianças e jovens”, a importância de Sidónio Muralha, principalmente quando destacamos suas obras mais notáveis: *A televisão da bicharada* (1997) e *A dança dos pica-paus* (1998). O autor mostra a possibilidade do jogo lúdico e sonoro com a repetição e a construção estrófica irregular em seu poema “Conversa”, a obra *A televisão da bicharada* (1997):

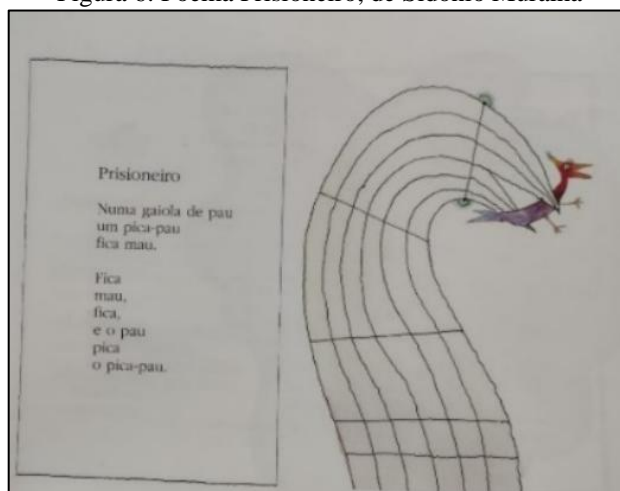
Quando um tatu
encontra outro tatu
tratam-se por tu:
- Como estás tu, tatu?
- Eu estou bem e tu,
tatu?

Essa conversa gaguejada
ainda é mais engraçada:
- Como estás tu, ta-ta, ta-ta, tatu?
- Eu estou bem e tu ta-ta, ta-ta, tatu?

pois nunca vi
um ta, ta-ta,
tatu
gaguejar (Muralha, 1997).

Com apenas duas obras, Sidónio Muralha conseguiu oferecer “poemas de grande valor e foi, possivelmente, quem explorou a nossa fauna aliando fantasia poética, humor e profundo senso humanístico” (Pinheiro, 2024, p. 211). O senso humanístico é considerado marca fundamental na poesia desse autor é “um fato importante, uma vez que, desde que fugiu do moralismo tradicional, a poesia infantil vem, muitas vezes, caindo numa espécie de ludismo frágil” (Pinheiro, 2024, p. 212). Nessa perspectiva, Sidónio Muralha vai além do senso humanístico, porque consegue movimentar seu leitor para o olhar social, trabalhando também o ponto de vista do outro representado no poema. Como no poema “Prisioneiro” (Figura 2), em que o autor demonstra ainda mais esse senso humanístico.

Figura 6: Poema Prisioneiro, de Sidónio Muralha



Fonte: A dança dos pica-paus (Muralha, 2000)

Além da temática voltada ao cotidiano infantil, a poesia moderna infantil conseguiu recuperar as modinhas infantis, canções de ninar e brincadeiras de roda e outros aspectos ligados à oralidade e ao folclore. Essa recuperação do repertório cultural enfatiza e potencializa vários recursos sonoros como rimas, onomatopeias e aliteraões que são explorados pelas crianças no momento da leitura. É o que acontece na narrativa poética “Pé de Pilão”, de Mário Quintana, publicado em 1968, e também em poemas de Henriqueta Lisboa.

O pato ganhou sapato,
Foi logo tirar retrato.

O macaco retratista
Era mesmo um grande artista.

Disse ao pato: “Não se mexa
Para depois não ter queixa”.

E o pato, duro e se graça.
Como se fosse de massa! (Quintana, 1981, p. 7-8).

Utilizando de uma estética mais espontânea e com influência do folclore, unindo a coloquialidade e o humor, Quintana também utilizou em seus poemas o fenômeno do conto de fadas e do final feliz. Com todas essas características, o autor conseguiu um lugar de grande destaque na poesia infantil brasileira. Ele também escreveu *Nariz de vidro* (1984) e *Sapato furado* (1994), sendo um dos poemas “Canção de Junto do Berço”:

Não te movas, dorme, dorme
O teu soninho tranquilo.
Não te movas (diz-lhe a Noite)

Que inda está cantando um grilo...

Abre os teus olhinhos de outro
(O Dia lhe diz baixinho).
É tempo de levatares
Que já canta um passarinho...

Sozinho, que já pode um grilo
Quando já tudo é revoadado?
E o Dia rouba o menino
No manto da madrugada... (Quintana, 1984).

Outro recurso essencial é a representação do mundo dos bichos na poesia infantil. De acordo com Lajolo e Zilberman (1984), o mundo dos bichos consegue salientar um desejo de naturalidade e ingenuidade descomprometidas com a civilização na poesia. Os animais adotam o dom da palavra e qualidades e defeitos que estão presentes nos humanos, ou seja, a antropomorfização aparece em várias obras, como em *A dança dos pica-paus* (1976), *TV da bicharada* (1997) e *Bichos, Bichinhos e Bicharocos* (1949), de Sidónio Muralha.

Com essa transformação na poesia infantil brasileira, Cecília Meireles é considerada um dos nomes mais importantes da desvinculação da poesia com a tradição didática. Os poemas da obra *Ou Isto ou Aquilo* (2012) mostram maneiras diferentes de enxergar as coisas mais simples do cotidiano infantil, focando também nas relações de seres e das coisas. No poema “Colar de Carolina”, o jogo poético se constrói a partir das relações de coisas diferentes como o vermelho do coral, do sol e das faces rosada da menina. O jogo sonoro e o ritmo do poema se constroem a partir dos sons semelhantes e das redondilhas.

Com seu colar de coral,
Carolina
corre por entre as colunas
da colina.

O colar de Carolina
colore o colo de cal,
torna corada a menina.

E o sol, vendo aquela cor
do colar de Carolina,
põe coroas de coral

nas colunas da colina (Meireles, 2012, p. 7).

A história de Cecília Meireles na poesia infantil se inicia com a publicação do livro *Criança, meu amor...* (1924), com ilustrações de Correia Dias. De acordo com Luís Camargo

(2012), o livro contava com a importância da circulação escolar, já que o livro foi adotado nas escolas do Distrito Federal. O livro tinha 37 textos, combinando textos em prosa e poesia. Alguns textos apelavam para o paradigma moral, com exceção dos quatro poemas. Essa obra é considerada um dos maiores livros infantis de Cecília Meireles, porém com a mudança de paradigma da literatura infantil a partir de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação e, também, com Monteiro Lobato, que inaugurou um novo paradigma que enfatizava a fantasia e a aventura, Cecília escreveu *A festa das letras* (1937), com o médico Josué de Castro.

Essa obra combinava poesia com informação, uma técnica que já era legitimada pela literatura infantil. Para Coelho (2000), lançada no período pós-lobatiano, essa foi considerada uma das primeiras obras modernas. Caracterizava-se por fazer parte da Série Alimentação, que fazia parte de uma campanha nacional sobre a importância da alimentação e de hábitos saudáveis necessários para o desenvolvimento de crianças fortes, inteligentes e felizes.

Coelho (2000) afirma que as características modernas estão evidentes na obra com o uso de recursos como ludismo e o ritmo ágil. Já, de acordo com Camargo, a obra abusava da enumeração e da aliteração e tem um recurso estético inferior ao primeiro livro da autora. Em 1969, a Editora Melhoramentos publica *Poesias*, com o subtítulo *Ou isto ou aquilo*, que na época incorporava 36 poemas, enquanto a edição atual apresenta 56. Essa obra com poemas lúdicos mostra novas maneiras de observar as coisas mais simples do cotidiano das crianças, mostrando também novas relações dos seres e das coisas, como no poema “Ou isto ou aquilo”, que aborda a necessidade da escolha e a relação entre as oposições.

Além de Cecília Meireles, Vinicius de Moraes também é considerado um dos consolidadores da poesia infantil brasileira. A obra *A arca de Noé*, de Vinicius de Moraes, publicado em 1970, serve com um dos marcos de consolidação da nova poesia infantil brasileira. De acordo com Aguiar e Ceccantini (2012), enquanto o livro de Vinicius de Moraes tem como temática principal poemas sobre animais, a obra de Cecília Meireles apresenta uma temática mais variada e experimental, utilizando o verso livre. Ao passo que a poesia de Vinicius de Moraes apresenta uma temática diferente em suas obras para adultos, na obra infantil de Cecília Meireles encontramos particularidades e características voltadas para o seu público adulto. Como, por exemplo, as temáticas da infância são bastante presentes na obra adulta de Cecília.

Aguiar e Ceccantini (2012) destacam que a diferença entre os poemas adultos que tratam da temática da infância de poemas infantis é que na obra infantil se tem uma simplificação da linguagem, com predominância da comparação sobre a metáfora e também o tom descritivo-narrativo. Cecília Meireles em sua obra infantil atualiza “suas experiências, sentimentos e

fantasias da Cecília menina, mas sem o tom nostálgico dos poemas para adultos” (Aguiar; Ceccantini, 2012, p. 199). Exemplo disso é o poema “O menino azul”, da obra *Ou isto ou aquilo* (2012), em que a autora recupera a presença dos burrinhos que são usados como temáticas em uma das suas crônicas. A autora também usa do comunicativo e do não convencional ou do nonsense, fazendo uma relação com o poema musicado *A casa*, de Vinicius de Moraes, como explicita o trecho final do poema:

Quem souber de um burrinho desses,
Pode escrever,
para a Rua das Casas,
Número das Portas
ao menino Azul que não sabe ler (Maireles, 1994, p. 812).

Cecília Maireles explorou “a musicalidade característica de sua obra, explorando versos regulares rimas, combinações de diferentes metros, versos livres e jogos de sons” (Aguiar; Ceccantini, 2012, p. 15). A poética da autora é marcada pelos jogos sonoros, a musicalidade, a recuperação do folclore de uma maneira mais inovada e do ilogismo, com o objetivo de sensibilizar os pequenos leitores com tudo aquilo que é belo, cultivando a criatividade com as possibilidades dos jogos poéticos.

Além disso, os temas da poesia adulta da autora também abrangem sua poética infantil, como a fugacidade da vida, o sentimento de passagem do tempo e a incompletude da existência. No poema “Passarinho de Sapé”, usa adivinha para a recuperação do folclore a partir de jogos sonoros, como assonância e aliterações: “P tem papo/ o P tem pé. / É o P que pia?”. A autora consegue abordar fortemente em sua poética infantil o cotidiano e o mundo da criança, sempre por meio do lúdico, das aliterações e das assonâncias, como no poema “Jogo de bola”.

A bela bola
rola:
a bela bola do Raul.

Bola amarela,
a da Arabela.

A do Raul,
azul.

Rola a amarela
e pula a azul.

A bola é mole,
é mole e rola.

A bola é bela,
é bela e pula.

É bela, rola e pula,
é mole, amarela, azul.

A de Raul é de Arabela,
e a de Arabela é de Raul (Aguiar; Ceccantini, 2012).

Vinicius de Moraes, em *A arca de Noé* (1970), também apresenta o aproveitamento de recursos da poesia oral, como quadra, a redondilha e a rima nos versos pares (Aguiar; Ceccantini, 2012). Além de tudo, a voz poética infantil e os temas voltados para as crianças foram musicados por figuras importantes da música brasileira, como, por exemplo, o poema “A casa”, criado e musicado pelo próprio poeta, é um dos poemas musicados mais conhecidos no Brasil.

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela, não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na rede
Porque na casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali
Mas era feita
Com muito esmero
Na Rua dos Bobos
Número Zero (Moraes, 1989, p. 44).

O poeta conseguiu criar o lúdico a partir da desconstrução da noção de casa em cada verso. Além do poema “A casa”, outro poema importante desse autor para a poesia infantil brasileira é “O pato”, o qual explora sonoramente o som representado pela letra /p/ por meio das repetições em cada verso, simulando o caminhar do pato e acentuando a ludicidade e o aspecto sensorial do poema.

Elias José (1936-2008), escritor, professor e poeta, especialista em literatura infanto-juvenil, começou a publicar em 1970, quando a Imprensa Oficial de Minas Gerais lançou *A*

Mal-Amada, uma coleção de minicontos, com o apoio do escritor Murilo Rubião, que reunia contos publicados em suplementos literários do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Portugal. Antes disso, já tinha conquistado o segundo lugar no Concurso José Lins do Rego, da Livraria José Olympio Editora, em 1968.

Na obra *Lua do brejo* (1987), o autor inventa novas estrofes para o acalanto Boi da cara preta, e para trava-línguas, como “O pato pia”. Conta de um modo bem-humorado a versão para “Atirei o pau o gato” do ponto de vista do gato e desenvolve uma história cíclica para “O rato roeu a roupa do rei”. Retoma a fábula “A formiga e a cigarra” atualizando-nos da situação da cigarra. Vale destacar que as ilustrações da escritora Graça Lima procuram recriar o fio brincante dos poemas. No poema “A Casa e o seu dono”, o poeta se vale do jogo sonoro e visual e brinca com os contrastes entre casas e animais, além de empregar a ironia para provocar o humor como no trecho: “Essa casa é elegante quem mora nela é o elefante”.

Essa casa é do caco
quem mora nela é o macaco.
Essa casa é tão bonita
quem mora nela é a cabrita.
Essa casa é de cimento
quem mora nela é o jumento.
Essa casa é de telha
quem mora nela é a abelha
Essa casa é elegante
quem mora nela é o elefante.
Essa casa, bela obra,
quem mora nela é a cobra.
E descobri de repente
que não falei de casa de gente (José, 2007, p. 9).

Outra figura importante para a poesia infantil brasileira é a poeta Roseana Murray (1950), que começou a escrever para crianças em 1980. A autora já publicou mais de cem livros, entre eles *Fardo de Carinho* (1999), que tem como influência direta de *Ou Isto ou Aquilo* (2012), de Cecília Meireles. Recebeu vários prêmios, como o Prêmio de Melhor Poesia pela Fundação do Livro Infantil e Juvenil e o Prêmio da Academia Brasileira de Letras de melhor livro infantil.

O poema “Beija-flor” mostra a riqueza de construção e significações usadas pela poeta com o uso de várias figuras de linguagem, como a personificação e também com o uso da rima/aliteração pela repetição “inho”, criando uma doçura melódica.

Beija-flor

Beija-flor pequeninho
que beija a flor com carinho
me dá um pouco de amor,
que hoje estou tão sozinho....

Beija-flor pequeninho,
é certo que não sou flor,
mas eu quero um beijinho
que hoje estou tão sozinho... (Murray, 1999, p. 8).

Além de Murray, também merece destaque o poeta Ricardo Azevedo (1994), que iniciou sua produção no final do século XX, voltando-se para a “valorização e o aproveitamento do folclore” (Aguiar; Ceccantini, 2012, p. 21). Além da poesia, o autor ilustra suas obras e também trabalha com diversos gêneros como contos, ensaios e narrativas longas. Sua poética é conhecida pelas “recriações de variadas formas de tradição oral (contos populares, adivinhas, trava-línguas, frases feitas, quadra populares, ditados, “brincadeiras”, entre outras)” (Aguiar; Ceccantini, 2012, p. 21). Com as obras *Ninguém sabe o que é um poema* (2005) e *Feito bala perdida e outros poemas* (2008), Ricardo Azevedo mostra o enriquecimento e as novas possibilidades de sentido da linguagem, como se vê no poema “Problemas de Cálculo” a seguir.

Qual o limite do sonho?
Qual o nível da beleza?
Quantos metros tem o amor?
Que peso tem a tristeza?

Qual o cálculo da culpa?
Qual a extensão do saber?
Que largura tem o tédio?
Quantos graus tem o prazer?

Que ordem tem a loucura?
Qual o tempo do brinquedo?
Quanto cria a invenção?
Que medida tem o medo?

Que força tem a vontade?
Qual o espaço do desejo?
Qual o limite do carinho?
Que tamanho tem um beijo?

Quanto alcança a esperança?
Que preço tem a idade?
Qual a espessura da dor?
Quanto custa a liberdade? (Azevedo, 2005, p. 58).

Na década de 80, Sérgio Capparelli (1947) se tornou um dos escritores mais importantes do gênero. Autor do livro *Boi da cara preta* (2003), Capparelli conseguiu atingir diversos públicos com sua qualidade e criação artística. Além do uso do folclore, a poética desse autor foi bastante influenciada por Henriqueta Lisboa e por Cecília Meireles. Podemos observar, no seu poema “Pintando o sete”, o modo como o autor brinca com o som representado pela letra /p/, acelerando o ritmo e usando o trava-língua para provocar o riso e fazer com que o leitor erre a pronúncia. Capparelli também se aprofunda na ciberpoesia com a autora Ana Cláudia Gruszynski. Nesse novo tipo de poesia, além de fazer a leitura dos poemas, o leitor também é convidado a compor os seus próprios versos.

Influenciado pelos poemas de Cecília Meireles, o autor também trabalha com a intertextualidade, como “O potrinho azul”, que dialoga com o poema da autora intitulado “O menino azul” e mostra “a relação metafórica menino versus potrinho/burrinho” (Aguiar; Ceccantini, p. 26, 2012). O autor também publica para o público juvenil e traz em seus poemas temas que acompanham a mudança de fase e as sensações da infância para o mundo adulto. Além disso, o autor utiliza do aspecto lúdico e da intertextualidade na sua obra, como observado no poema “A Semana Inteira”, que vemos a seguir.

A segunda foi à feira,
Precisava de feijão;
A terça foi a feira,
Para comprar um pimentão;
A quarta foi à feira,
Pra buscar quiabo e pão;
A quinta foi à feira,
Pois gostava de agrião;
A sexta foi à feira.
Tem banana? Tem mamão?

Sábado não tem feira
E domingo também não (Capparelli, p. 17, 2003).

O autor também inova com a obra *Poesia Visual* (2001) em parceria com Ana Cláudia Gruszynsky. Nessa obra, a poesia e a imagem dialogam nos trinta e um poemas, mostrando a importância significativa da imagem para a construção de sentido, que só é possível acontecer com o efeito visual presente em cada poema. No poema “Corvo” (Figura 3), só são possíveis a leitura e a construção de sentido quando se movimenta o livro, já que a poesia está construída em forma de labirinto, transformando o poema em brinquedo e intensificando o jogo poético.

Além da sensibilidade, o jogo é um ponto importante na construção poética, sempre relacionado ao divertimento e à alegria, pois existe uma relação estreita entre a poesia e o jogo, ou seja, existem “afinidades entre poesia e atividade lúdica podem ser observadas na própria estrutura da imaginação criadora, pois, [...] a poesia coloca-se além do lógico, dos padrões preestabelecidos, do convencional” (Aguiar; Ceccantini, 2012, p. 47).

De acordo com Gebara (2012), as características do jogo são semelhantes às da leitura estética porque o jogo como o ato de ler pode ser classificado como um elemento da cultura e também é fruto da vontade da criança, pois ela escolhe quando e como brincar. Isso também acontece no momento da leitura, quando a criança se afasta da realidade e está imersa em um mundo imaginário. Quando acontece isso, o princípio de cooperação é acionado e o leitor começa a procurar sentido na relação do texto. Nesse momento, ocorre uma espécie de contrato entre autor-leitor devido a alguns elementos como a carga expressiva do plano da expressão, a plurissignificação, a conotação e as tensões devido ao uso de significantes linguísticos que são usados com o objetivo de estabelecer a compreensão.

Essa semelhança também aparece com a existência de regras presentes na leitura estética como acontece dentro no jogo. Na leitura há regras que são explícitas ou não e são utilizadas para vivenciar o poema e devem ser respeitadas ao longo da leitura. O tempo e o espaço também são considerados características comuns entre eles. Outra característica importante é a não literalidade, que permite que a realidade interna predomine sobre externa. Para Gebara (2012), a criança pode entender a figurativização criada no texto literário, porque ela faz a leitura estética baseada na suspensão real que ocorre nos limites do texto. A criança já acostumada com a estrutura de conotação do texto literário já consegue ampliá-la no poema a partir de novos jogos que acontecem durante o ato de interpretação e o contato com os processos linguísticos presentes no texto.

Gebara (2012) cita a coerção como uma característica que não pode estar vinculada ao jogo e a leitura. Para o autor, a coerção dos sujeitos participantes da leitura estética é contrária a natureza do jogo. De acordo com o Gebara (2012), a leitura estética só acontece quando a atenção da criança está totalmente voltada para a leitura. Já a não simultaneidade é uma característica que está mais presente na leitura do que no jogo. Ela é considerada um elemento constituinte do texto literário, já que implica a distância entre os participantes do processo de leitura. Desse modo, o interlocutor precisa de um esforço maior para entender os dados que estão no texto. A opacidade do texto literário promove esses movimentos intensos por parte do leitor. No caso da criança, essa distância pode ser atenuada pela forma do texto e pelo estímulo com o objetivo de desenvolver uma leitura interativa e enriquecedora.

Além disso, Gebara (2012) ainda aborda a brincadeira e o brinquedo na leitura estética, ou seja, esta pode ser entendida como uma ação lúdica que é determinada por diversos fatores como a forma e a estrutura do material, no caso, o poema. O poema seria, portanto, o brinquedo que pode ser manuseado de várias formas pelo leitor e que pode ter sido criado e elaborado com o objetivo de fomentar uma brincadeira. Por isso, o jogo na leitura da poesia infantil figura como importante para a formação de conceitos e também para a autonomia do pensamento, desvinculando a criança dessa relação de dependência de conceituação de adultos.

Nesse sentido, a liberdade de criação e o jogo são aspectos fundamentais para a construção poética ao produzir poesia para o público infantil, de modo que não se deve cair em preconceitos e estereótipos que tratam o gênero como uma produção moralista, ufanista e infantilizada. A poesia para crianças deve ser:

uma brincadeira a mais para os pequenos, um jogo que apresente recursos formais imprescindíveis como onomatopeias, rimas, repetições, paralelismos, contrassensos, jogos sonoros entre outro mais, podendo aprofundar seus recursos formais e temáticas quando dirigida aos jovens. (Aguiar; Ceccantini, 2012, p. 47).

Ademais, a temática da poesia para crianças e jovens pode ser sobre qualquer assunto que desperte interesse nesse leitor. O importante é que o assunto seja tratado e apresentado com clareza, acompanhando o desenvolvimento intelectual e emocional desse público. É necessário que “as produções cativem seus leitores com o recurso à fantasia, por seu caráter de magia, pela valorização da sensação que os transporta do mundo real para o possível, construído pelas imagens e símbolos do poema” (Aguiar; Ceccantini, 2012, p. 47). Nesse aspecto, o tema ou assunto da poesia pode tratar de sentimentos diversos que consigam amplificar o mundo interior do ser humano.

A poesia para crianças apresenta a mesma construção formal e estrutural de uma poesia para adultos, como versos, estrofes, rimas, ritmos e uma linguagem simbólica. Porém, uma poesia para esse público deve ter especificidades, ou seja, não deve focar em uma linguagem muito elaborada ou de difícil acesso e compreensão. As estruturas e os aspectos linguísticos precisam possibilitar ao leitor mirim a elaboração de sentidos que envolvem o jogo poético. Isso só é possível com a escolha de palavras que se relacionam com o cotidiano das crianças, principalmente expressões sem rebuscamentos e com linguagem aproximada da oralidade. Esse jogo poético também pode acontecer a partir da relação da linguagem verbal e não verbal, provocando uma construção de sentidos ainda maior.

O uso das rimas é muito importante no jogo poético, porém não é um recurso obrigatório, pois um poema sem rimas também possui qualidade artística. Com relação às métricas, poemas com ordens métricas bem estabelecidas são tão importantes quanto os poemas construídos de forma mais livre. O importante é que os recursos mostrem a importância das expressões, emoções e do sentimento abordados, permitindo e incentivando a construção de sentido e o prazer por meio do texto. Exemplo desse tipo de poesia é o poema “Pássaro na Vertical”, de Libério Neves, que mostra uma inovação na forma de construção do poema e como isso afeta a construção de sentido para a possibilidade de interpretação, constituindo um jogo poético.

Cantava o pássaro e voava
cantava para lá
voava para cá
voava o pássaro e cantava
de repente
um tiro seco
penas fofas
leves plumas
mole espuma
e um risco
surdo
n
o
r
t
e
-
s
u
l (Aguilar, 2006, p.34)

Alguns nomes atuais da poesia infantil brasileira demonstram em sua poética uma arte literária destituída de rótulos de qualquer natureza. Entre esses autores, temos Lalau, Ricardo Silvestrin, Maria Valéria Rezende e outros. O projeto literário dos autores citados mostra uma inovação referente ao texto, ao formato e a ilustração. Essa interação e inovação incentivam ainda mais a entrada da criança no jogo poético e na construção de sentidos.

Carlos Urbim também ocupa um lugar especial na poesia infantil brasileira com seus poemas que remetem as brincadeiras e brinquedos artesanais como na obra *Saco de Brinquedos* (2004), em que o autor traz diversos poemas com temáticas sobre brinquedos presentes na

memória, como “Urso de Pelúcia e Peteca”, com ilustrações de Laura Castilhos. O autor cria o ritmo de sua poesia com assonâncias, explorando a musicalidade sobre a relação brinquedo e brincadeira.

PETECA
SABUGO DE MILHO
E QUATRO PENAS
ENFIADAS NA CAREA

REQUEBRE, SALTA
QUE NEM PERERECA
- E TÃO SAPECA!

FAZ CARETA
INVENTA PIRUETA

PETECA MOLECA
ALEGRIA DA RUA
SE PUDESSE VOAVA
PARA UMA SONECA
NA PONTILHA DA LUA (Urbim, 2004, p. 11).

Outro autor que reinventa a poesia para crianças é João Claudio Arendt com a obra *A Jangada dos Jacarés* (2009), que inova ao trazer ilustrações feitas por crianças do Jardim A e do Pré-A da Escola Municipal de Educação Infantil Professora Marisa Margarida, em Santo Antônio do Planalto no Rio Grande do Sul. Os poemas não recebem títulos, começam pelas expressões condicionais “E se” e “Se” e falam sobre os mais variados bichos como a marmota, o morcego e a pulga.

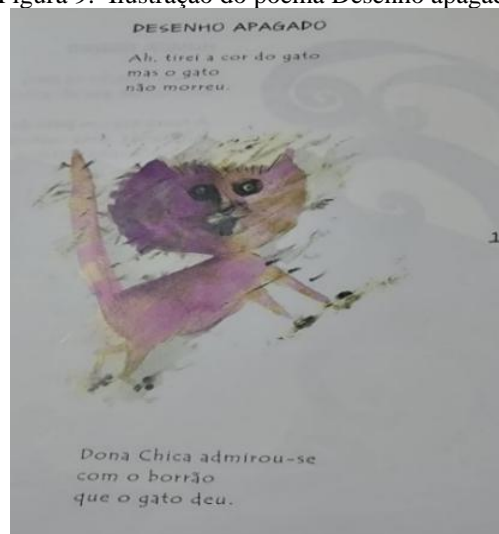
Figura 8: Ilustração do poema Marmota



Fonte: *A Jangada dos Jacarés* (2009)

Também merece destaque o poeta Leo Cunha com sua obra *Lápis Encantado* (2006), que é composta por vinte poemas que retratam as cores, as sensações e os sentimentos provocados por cada cor. Usando duas artes diferentes, o autor consegue fazer de maneira harmoniosa a fusão da poesia com as cores, provocando diferentes sensações no leitor. Com ilustrações de Graça Lima, os poemas ganham uma significação mais vívida e colorida. No poema “Desenho apagado”, o autor faz a releitura de uma catinga de roda de domínio público para construir o humor do poema “tirei a cor do gato, mas o gato não morreu”.

Figura 9: Ilustração do poema Desenho apagado



Fonte: *Lápis Encantado* (2006)

Depois de abordar os mais diversos contextos e autores renomados e atuais para a construção da poesia infantil e juvenil brasileira, podemos considerar esse gênero extremamente importante para o desenvolvimento emocional, o senso humanístico e o imaginário da criança. Dessa forma, Nunes (2016) considera a poesia um gênero atrativo para as crianças ao fomentar a imaginação e a criatividade, pois a poesia possui ritmo e sonoridade, levando a criança a se sentir atraída pela brincadeira proposta. O trabalho com poesia em sala de aula é, nesse sentido, importante e, se bem-feito, consegue estimular e desenvolver a interpretação, a competência leitora e o senso crítico da criança ao longo da sua formação escolar e do seu desenvolvimento pessoal.

A poesia infantil consegue abordar diversas temáticas, principalmente o cotidiano infantil dentro de uma perspectiva individual ou familiar: “fala de crianças, faz-se aliado delas, dá-lhes a palavra muitas vezes, e sublinha sua fragilidade perante as normas do mundo” (Lajolo;

Zilberman, 1984, p. 149). Ela consegue trabalhar o mundo do pequeno leitor, alimentando e salientando sua criação e independência.

Portanto, a poesia infantil está diretamente ligada ao imaginário, ao curioso, buscando sempre alimentar a imaginação da criança a partir das palavras, desenvolvendo seu intelecto, suas emoções e ampliando suas vivências. Para formar leitores, torna-se necessário despertar e cultivar o gosto pela leitura ao longo de todo processo de aprendizagem. Para Candido (2006), o incentivo à leitura é fundamental para a formação de leitores e para a formação do sujeito, principalmente quando começa desde cedo, no ambiente familiar e na escola.

Dessa maneira, depois de abordar a produção de autores do cenário da poesia infantil brasileira, a seguir discutiremos em que lugar se insere a poesia infantil de José Paulo Paes e a criação poética desse autor tão importante para a solidificação do gênero no Brasil a partir dos poemas analisados.

3 VAMOS BRINCAR DE POESIA?

Neste capítulo, abordamos a produção da poesia infantil de José Paulo Paes e as principais características e formas de sua poesia. Por fim, analisamos quatro poemas – “Convite” e “Paraíso”, da obra *Poemas para Brincar* (2011), e “Raridade” e “Barriga cheia”, da obra *Olha o Bicho* (1993), com base nas discussões teóricas apresentadas ao longo dos capítulos anteriores.

3.1. José Paulo Paes: o poeta e sua poesia

Depois de destrincharmos a discussão sobre poesia infantil, neste tópico, tratamos do contexto de produção e da obra do autor que será analisada nesta dissertação. A obra de José Paulo Paes foi escolhida a partir das experiências e processos formativos desta pesquisadora enquanto leitora e apreciadora de poesia infantil. Ademais, a qualidade estética, a sensibilidade, o lúdico e a brincadeira com a linguagem foram essenciais para a escolha da obra desse autor, que é tão importante para o universo das leituras literárias, especificamente para a poesia infantil brasileira.

Figura 10: Foto de José Paulo Paes



Fonte: Revista Piauí

José Paulo Paes, que nasceu em 22 de julho de 1926, em Taquaritinga, São Paulo, foi poeta, ensaísta, jornalista e tradutor. Estudou química industrial e trabalhou em um laboratório farmacêutico, porém nunca deixou de estudar Literatura. Também foi colaborador da revista *Joaquim*¹, dirigida pelo escritor Dalton Trevisan.

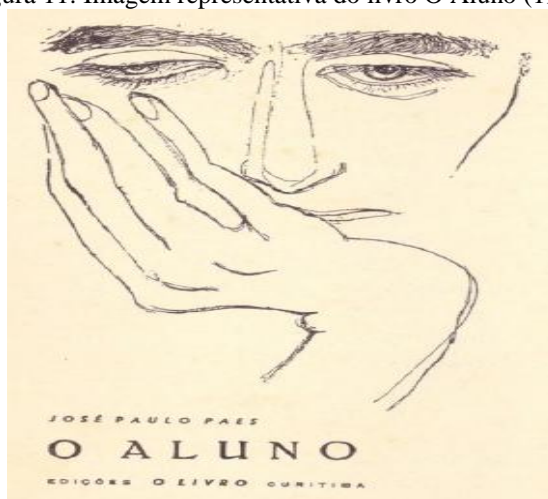
¹*Joaquim* foi uma revista de cunho artístico literário publicada entre os anos de 1946 e 1948 na cidade de Curitiba. Foi idealizada para a divulgação, agitação e tensão cultural de uma geração de artistas modernistas que passaram a ser reconhecidos como Geração de 45. Com contribuições de Antônio Cândido, Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Candido Portinari, Di Cavalcanti, Vinicius de Moraes.

No seu depoimento intitulado *Poesia para Crianças* (1996), Paes aborda um pouco sua vida e como ele cresceu entre livros. Foi criado pelos avós maternos, e seu avô “era livreiro, tipógrafo e papeleiro” (Paes, 1996, p. 8). Assim, sua família sempre foi bem próxima da leitura e dos livros, e o autor afirma que, desde que aprendeu a ler, começou a se interessar pelos “clássicos infantis – Perrault, Andersen, Condessa de Segur, Grimm, etc.” (Paes, 1996, p. 9). Ele explica que, contudo, o contato com a poesia só veio na escola, o qual foi desastroso, pois os poemas eram abordados com o objetivo de ensinar língua portuguesa: “os autores de compêndios para o ensino de língua portuguesa tinham o faro infalível para escolher sempre o pior, o mais chato e o mais convencional em matéria de versos” (Paes, 1996, p. 9).

O autor explana que foi apenas no começo da adolescência que se livrou da falsa ideia de que a poesia deveria ser uma coisa metrificada, rimada ou que servia somente para ser recitada em comemorações cívicas. A visão do autor sobre a poesia veio a mudar quando leu o livro *Eu e outras poesias* (1912), de Augusto dos Anjos. Apesar de ter versos rimados e metrificadas, a obra conseguiu mostrar que a poesia poderia ser “a linguagem da surpresa diante dos mistérios do mundo, o mundo fora e o mundo dentro da gente” (Paes, 1996, p. 9). Assim, Paes ficou fascinado pelos versos de Augusto dos Anjos e a linguagem dos seus poemas, que tratavam das perguntas fundamentais sobre a vida e a morte.

Além da experiência com a poesia de Augusto dos Anjos, Paes descobriu a poesia moderna de Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira, encantando-se com os versos sem rimas, sem métrica e com a linguagem cotidiana. O autor mostra como a poesia de Manuel Bandeira influenciou sua obra com a “atenção voltada para as coisas concretas do cotidiano mais do que para as grandes questões abstratas; olhos e ouvidos bem abertos à eventuais surpresas que podiam estar escondidas nas palavras do dia-a-dia” (Paes, 1996, p. 15). E com Drummond aprendeu a usar o humor “que se volta exclusivamente contra o próprio humorista para conter-lhe a sentimentalidade ou a ilusão da auto-importância” (Paes, 1996, p. 15). Foi usando dessas duas estratégias e da influência desses dois autores que, em 1947, Paes publicou seu livro intitulado *O aluno*, a primeira publicação de sua bibliografia.

Figura 11: Imagem representativa do livro *O Aluno* (1947).



Fonte: *Poesia para Crianças* (1996)

O autor explica, ainda, que só descobriu que era capaz de escrever para o público infantil mais tardiamente e percebeu isso, porque costumava fazer brincadeiras verbais com os sobrinhos, quando os levava para passear com a esposa. O autor usava o humor e o não convencional para fazer com que os sobrinhos se divertissem, criando “letras em que coisas e situações comuns aparecessem apresentadas de maneira nova; em que palavras também comuns também se associassem imprevisivelmente para gerar efeitos de surpresa e humor” (Paes, 1996, p. 17). Exemplo disso é o poema “Vida de Sapo” presente na obra *É isso ali* (2005).

O sapo cai
 num buraco
 e sai.

Mas noutro buraco
 cai.

O sapo cai
 num buraco
 e sai.

Mas noutro buraco
 cai.

É um buraco
 a vida do sapo.

A vida do sapo
 é um buraco.

Buraco
 pra cá.
 Buraco
 pra lá.

Tanto buraco
 enche o sapo.

O autor explica a construção da sua poesia, justificando que o humor do poema ocorre pelo uso do trocadilho entre “sapo” e “saco”. É como a expressão “encher o saco” implícita no contexto do poema mostra o aborrecimento do sapo com sua vida monótona de sempre cair dentro de um buraco. O humor também acontece por causa do paradoxo de o sapo sempre se encher com o tanto de buraco e não o buraco se encher com o sapo. A disposição dos versos no poema também remete diretamente ao movimento dos pulos do sapo, enquanto a repetição dos sons “aco, aco” imitam o coxar do animal.

Também podemos observar uma relação do poema com as características da poesia de Drummond e de Lobato, principalmente quando falamos da questão dos efeitos de humor na literatura infantil brasileira. Paes (1996) explica que existe uma literatura infantil antes e depois de Lobato, principalmente quando se fala do humor como principal elemento de construção da literatura infantil. A literatura infantil e juvenil brasileira, para ele, antes de Lobato, era “encalhada na sentimentalidade e no moralismo dos piores lugares-comuns” (Paes, 1996, p. 20). Com a influência desses autores em sua vida, o autor revela que começou a perceber que essas brincadeiras verbais que fazia com seus sobrinhos “talvez pudessem divertir outras crianças também” (Paes, 1996, p. 21).

Dessa maneira, começou a elaborar alguns poemas voltados para o público infantil, quando percebeu que “a palavra escrita exerce efeitos que a palavra oral por si só não exerce” (Paes, 1996, p. 21). Além disso, a construção visual do poema também é uma parte significativa para a leitura, de modo que, no poema de “Vida de Sapo”, ele optou por partir das estrofes com versos menores e dispô-las visualmente no poema como se fosse uma escada, sugerindo uma sensação de descida ou queda para o leitor. Essa construção visual do poema também expõe a semelhança entre as duas palavras “cai” e “sai” usadas no poema e que só se diferem pela consoante inicial, levando à ideia de algo que não tem fim, pelo fato de o sapo cair nos buracos.

Paes (1996) levou seus primeiros poemas voltados para o público infantil para um editor especializado na área que os achou interessante, mas que não tinha interesse em publicar porque a poesia já não atraía mais as crianças, que já estavam mais interessadas na prosa e em histórias com enredo e personagens. Porém, por intermédio de Ruth Rocha, conseguiu levar seus poemas para outro editor que veio a publicar seu livro de estreia na poesia infantil - *É isso ali* (2005) - que teve uma resposta positiva do público infantil e que desmentiu “o preconceito de criança não gostar de poesia” (Paes, 1996, p. 14).

Figura 12: Imagem representativa do livro *É isso ali* (2005)



Fonte: *Poesia para Crianças* (1996)

Diante disso, ele afirma que é necessário lutar contra o preconceito em relação à poesia, considerada uma modalidade chata e difícil de ler, e defende que a leitura de poesia pode ser incentivada e tornada hábito de leitura regular. Dessa maneira, a escola tem o papel principal de incentivar a leitura de poesia, principalmente quando a criança não tem essa experiência em casa. Além disso, o autor cita a biblioteca escolar como um dos principais recursos escolares para formar leitores.

De acordo com Paes (1996), a poesia e a prosa atuam de modos e maneiras diferentes na sensibilidade infantil. Para o autor, a prosa consegue estimular “os mecanismos de identificação imaginativa” (Paes, 1996, p. 24), que seriam basicamente a maneira como a criança se coloca no lugar dos personagens das narrativas que estão lendo. No entanto, a poesia consegue surpreender a criança com as “coisas que estão escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se dar conta delas” (Paes, 1996, p. 24).

Como exemplo, a rima que obriga o leitor a fazer o processo de voltar atrás na leitura por causa da semelhança “dos sons finais entre duas das palavras sucessivas” (Paes, 1996, p. 25). Ele explica que esse processo acontece com um movimento de ir e vir do que está adiante e daquilo que ficou para trás, muito diferente do que acontece na prosa, fazendo com que ocorra uma desautomatização da leitura e direcionando a atenção para o conjunto de significados do texto, não somente para a sequência deles. Paes explica que esse processo ajuda na memorização e, também, no aprofundamento da releitura desse mesmo poema, encontrando, assim, significações que não foram percebidas na primeira leitura.

Pereira (2012) revela que as principais características da obra de José Paulo Paes são o ludismo, clareza e simplicidade, que mostram a “artífice que instrumentaliza a poesia na inter-relação das modalidades linguísticas com a quebra eficiente dos limites formais” (Pereira, 2012,

p. 214). Paes se dirige para o público infantil com uma linguagem simples, sem necessidade de construções difíceis e elaboradas. De acordo com a autora, a obra se funda em um envolvente jogo de palavras que institui o ludismo. Na obra de Paes, existe uma solicitação, um convite ao leitor, para que ele adentre à obra e entre em contato com temas que evocam a sensibilidade da natureza humana no seu cotidiano.

Pereira (2012, p. 214) explica que, na obra de Paes, há uma “prodigalidade de recursos linguísticos”, ou seja, existe uma abundância de recursos que faz com que o leitor consiga visualizar uma brincadeira, um jogo com as palavras. Esses recursos e a musicalidade advinda da rima instigam os sentidos e seduzem o leitor. Pereira explica que “autor e leitor se aproximam, comungando da mesma paixão pelo signo verbal potencializado” (Pereira, 2012, p. 214). A construção da poesia de Paes abre espaço e possibilidade para a criatividade. Para Pereira (2012), Paes consegue somar o coloquial ao padrão, ou seja, ele consegue romper com as fronteiras impostas pelo tradicional. A função poética acontece com a relação desses dois fatores, o fazer artístico se forma a partir dessa relação: “o poeta conhece seu leitor, respeitá-lo a inteligência e a sensibilidade” (Pereira, 2012, p. 216). Existe, então, uma parceria autor-leitor.

A poesia do autor mostra essa relação da função social da linguagem com a função poética. Paes consegue abordar problemas que estão presentes no nosso cotidiano e que são considerados “espinhosos” de forma bastante clara, sem a necessidade de falsos moralismos e de maneira não enfadonha. O poeta usa e celebra a língua como um instrumento poderoso de cultura: “como um passaporte para a interferência em todos os aspectos da vida do homem” (Pereira, 2012, p. 218). O autor faz uso de expressões e construções já desgastadas e atribui novas significações a essas expressões em novos contextos, unindo de forma humorística o conotativo ao denotativo. Como no poema “Pescaria”, em que o autor atribui uma nova significação à expressão “cabeça cheia de minhocas”.

Um homem
que se preocupava demais
com coisas sem importância
Acabou ficando com a cabeça cheia de minhocas
Um amigo lhe deu então a ideia
de usar minhocas
numa pescaria
para se distrair das preocupações.
O homem se distraiu tanto
pescando
que sua cabeça ficou leve
Como um balão

e foi subindo pelo ar
 até sumir nas nuvens.
 Onde será que foi parar?
 Não sei
 nem quero me preocupar com isso.
 Vou mais é pescar (Paes, 2011, p. 5).

A função estética da linguagem se une à função comunicativa. Exemplo disso também é o uso da disposição gráfica do texto que resulta igualmente em um instrumento de poeticidade, como no poema “Terremoto” e “Vida de Sapo”, em que a construção do poema colabora para várias possibilidades de significação. O trava-língua também é uma característica importante na poesia do autor. As possibilidades sonoras desse recurso e o jogo verbal que se constrói a partir da dificuldade de leitura e articulação das palavras resultam no humor recorrente de sua poética, como no poema “Patacoada”.

A pata empata a pata
 porque cada pata
 tem um par de patas
 e um par de patas
 um par de pares de patas.
 Agora, se engata
 pata a pata
 cada pata
 de um par de pares de patas,
 a coisa nunca mais desata
 e fica mais chata
 do que pata de pata (Paes, 2011, p. 4).

Além desses, o autor explica outros tipos de recursos poéticos e estilísticos que chamam a atenção do leitor e conseguem “dar vivacidade, sugestividade, poder de sedução à linguagem” (Paes, 1996, p.26). Como exemplo, a repetição de sons iguais ou semelhantes em palavras próximas, a variação dos ritmos dos versos, as comparações e também as oposições de sentido e as simetrias de palavras ou expressões em versos consecutivos e contínuos. Paes define como objetivo fundamental da poesia:

mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder da imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o imaginado e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida (Paes, 1996, p. 27).

Paes fala que há na poesia um inato poder de sedução, e é por causa desse poder que conseguimos entender e apreciá-la, fazendo com que ela exerça o esse poder sobre os leitores. Quando tentamos transformar a leitura de poemas em pretextos para tarefas escolares e exercícios de questionários, acabamos destruindo o prazer da leitura. Para Paes, a leitura da poesia deve acontecer de maneira livre, por escolha da criança e sem interferências do professor, a menos que as crianças solicitem o esclarecimento de dúvidas.

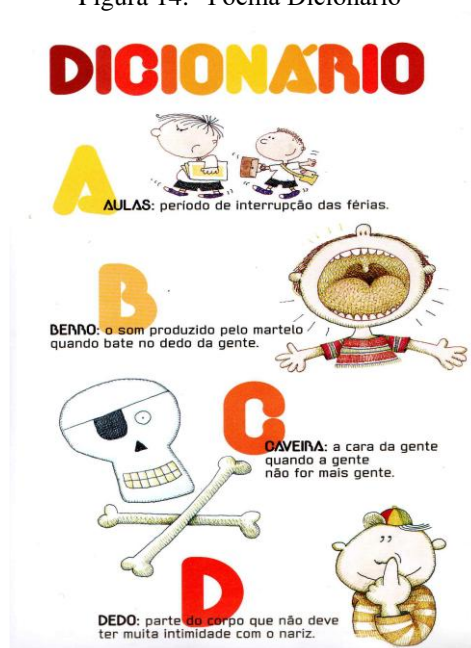
De acordo com Paes, a leitura de poesia na escola deve acontecer principalmente de maneira lúdica, como com o poema “Dicionário” (Figura 14) da obra *Poemas Para Brincar* (2011) [Figura 15]. Esse poema foi fruto de uma brincadeira em que professores colocaram seus alunos para inventarem definições semelhantes às dos verbetes de um dicionário, trabalhando, assim, o trocadilho e a figura de linguagem paradoxo, que é usada para fins lúdicos e para gerar efeitos de humor, como, por exemplo, a definição do B de berro - “o som produzido pelo martelo quando bate no dedo da gente” - ou do C de caveira - “a cara da gente quando a gente não for mais gente”. Nesse poema, o autor mostra ainda mais a criatividade de sua elaboração poética, mostrando a possibilidade de novas significações e de sentidos atribuídos a palavras que estão presentes nos dicionários, mas sempre mantendo um elo significativo que se propaga de forma humorística.

Figura 13: Capa do livro *Poemas para Brincar* (2011)



Fonte: *Poemas para Brincar* (2011)

Figura 14: “Poema Dicionário”

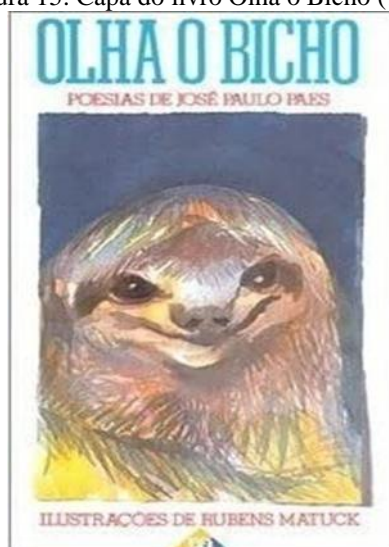


Fonte: *Poemas para Brincar* (2011)

Além disso, outro recurso didático que o autor explica é o de inventar ou adaptar melodias aos poemas, o que ajuda a acentuar a métrica e o ritmo, bem como as semelhanças sonoras das rimas e das aliterações. Ademais, a dramatização também é outro recurso didático a ser usado na escola, porque consegue trabalhar o caráter coletivo e lúdico dos jogos com os textos. Paes considera que escrever para crianças é uma tarefa mais importante e mais difícil do que escrever para adultos, principalmente por causa das limitações de vocabulário e de referências, de conhecimento de mundo.

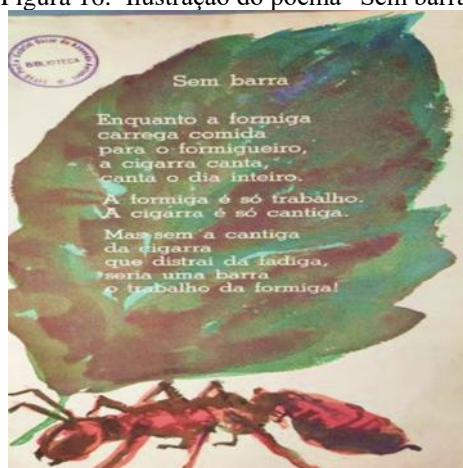
No entanto, o autor entende que há uma compensação e uma satisfação maior de escrever para esse tipo de público, evidenciando isso ao citar a obra *Olha o Bicho* (1993), que foi encomendado pelo pintor e desenhista Rubens Matuck, que propôs a Paes a criação de um livro sobre os bichos brasileiros para que ele pudesse ilustrá-lo. O livro (Figura 16) foi lançado em 1989 pela Editora Ática, com ilustrações do desenhista, e também foi bem recebido pelo público infantil, com quem Paes conversou sobre os poemas que integram a obra. Um dos poemas presentes nesse livro “Sem barra” (Figura 17), fala da relação e das diferenças e singularidades entre a formiga e a cigarra, recuperando e trazendo para a poesia artística a fábula da formiga e da cigarra criada por Esopo, na Grécia Antiga.

Figura 15: Capa do livro *Olha o Bicho* (1993)



Fonte: *Olha o Bicho* (1993)

Figura 16: Ilustração do poema “Sem barra”



Fonte: *Olha o Bicho* (1993)

Depois de *Olha o Bicho* (1993), o desenhista Rubens Matuck propôs a Paes a criação de uma história sensível que tratasse da relação de um menino com uma natureza, chamada *O menino de Olho-d'Água*. Trata-se de uma história sensível que revela a relação de um menino com a natureza e que proporciona uma rica experiência estética por ser construída tanto em poesia quanto em prosa. Composta por diferentes formas e vozes, nesta obra Paes usa sua poética conhecida pelo humor e a brincadeira, mas também recorre a trechos em prosa para ampliar o mundo do pequeno leitor através dessa relação entre gêneros diferentes.

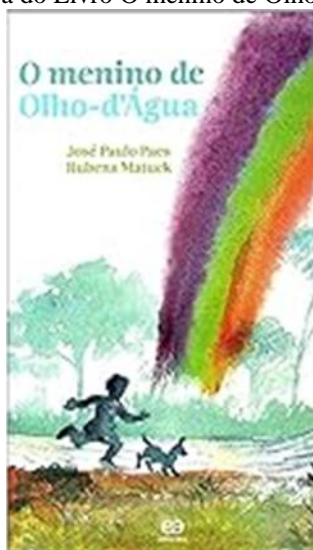
Com a obra *O menino do Olho d'Água* (1991), essa parceria abre novos caminhos e proporções. Paes recebe um pedido de Rubens para escrever uma história diferente e de um modo diferente. Dessa maneira, o autor redige a narrativa em prosa e em verso (Figura 19), diversificando a construção do texto e mostrando um apreço pela recepção estética que busca causar no leitor.

Essa obra irá contar a história de uma cidade chamada Olho d'Água, cujos moradores não sabiam por que ela se chamava assim, já que a cidade não tinha rio, nem água. Toda a água que chegava a Olho d'Água vinha através de caminhões, e a água era tão cara, que “custava os olhos da cara”. Por meio de versos da literatura popular, Paes faz esse jogo de linguagem de sinonímia. Com isso, o autor conta a história de Genésio, um menino que, passando pelo caminho da escola, teve uma grande surpresa ao avistar uma poça d'água, e com isso “seu coração deu um salto no seu peito e ele fez alto”.

O autor também usa a prosa para abordar assuntos importantes, fazendo uma analogia entre a gota d'água que Genésio encontrou e as gotinhas da vacina infantil “que podem salvar a vida de uma criança. Palmas para as gotas, então, meninada” (Paes, 1991, p. 7). Percebemos que, além dos recursos de sinonímia e rimas, Paes também usa a oralidade e a aproximação com o leitor para conversar com o seu leitor, seu público-alvo. Isso fica ainda mais perceptível no trecho: “Sabem que, de tanto falar em secura, até eu já estou com a garganta seca?” (Paes, 1991, p. 7).

Nos trechos em prosa, Paes consegue se aproximar ainda mais do leitor, fazendo comentários endereçados ao seu receptor. A história se inicia com o menino Genésio encontrando a poça de água e a aproximação do menino com o velhinho que mora há muito tempo em Olho d'Água. No decorrer da narrativa, Genésio procura o velhinho para descobrir mistério que envolvia nome da cidade e falta de água.

Figura 17: Capa do Livro O menino de Olho-d'Água (1991)



Fonte: O menino de *Olho-d'Água* (1991)

Figura 18: Trecho em verso e prosa

Ora: Olho-d'Água não tinha
 água nenhuma. Nem árvores.
 Tinha mesmo era poeira,
 sol demais, sombra de menos.
 Até água de beber
 vinha de longe, trazida
 de carroça ou caminhão.
 Era uma água muito rara,
 era uma água muito cara,
 custava os olhos da cara.

*Seria por isso que a cidade se chamava Olho-d'Água? Quem
 não tinha dinheiro quase que precisava dar um olho em
 troca de um copo d'água. Você que tem água à vontade
 na torneira da sua casa nem imagina como ela é valiosa.
 Vale mais do que ouro. Já experimentou beber ouro para
 matar a sede?*

Fonte: *O menino de Olho-d'Água* (1991)

Essa obra revela ainda mais o equilíbrio com o pedagógico, pois o autor consegue proporcionar uma rica experiência estética por construir uma fábula mesclando prosa e verso. O autor explica que usou o verso de sete sílabas da literatura popular (redondilha maior), misturando-os com trechos em prosa e que tentou abranger o caráter pedagógico que é tão presente nas fábulas infantis:

Minha maior preocupação foi abranger, tanto quanto possível, o caráter moralístico ou pedagógico que é inseparável das fábulas ecológicas. Não que seja inteiramente contrário ao viés pedagógico da maior parte da literatura infanto-juvenil. Apenas acho que ele não deve sobrepor-se ao lúdico e ficcional, ao poder de distrair e divertir que constitui a própria razão de ser ela (Paes, 1996, p. 37).

Fica evidente que a preocupação com o “ensinar” nunca foi uma prioridade na literatura infantil desse autor, mesmo participando de uma fábula ecológica que geralmente tem um objetivo mais pedagógico. Portanto, misturar prosa com versos foi essencial para alimentar mais ainda o lúdico e o ficcional do texto e modificar aquilo que era de mais tradicional nas fábulas. Além disso, uma letra puxa a outra foi outra obra de poesia criada pelo autor e encomendada pela editora Companhia das Letrinhas.

Paes expõe que o livro que ele mais gostou e demorou a escrever para o público infantil foi *Poemas para Brincar* (2011), publicado pela editora Ática no ano 1990. O autor levou três anos para completar os doze poemas ilustrados por Luiz Maia. Já no início do livro, o leitor é convidado para brincar de poesia no poema “Convite”. A obra ainda conta com diversos poemas como “Cemitério”, “Patacoada”, “Pescaria” e outros que brincam com o ficcional e o lúdico.

Além desse, o livro *Lé com Cré* (1994) foi lançado também pela Editor Ática. O livro contém dezesseis poemas, entre eles, o poema “Metamorfose” em que Paes volta a usar do verso livre para não só chamar atenção das crianças, mas também aos adultos com a temática de um poema voltada para o existencialismo.

Nesse sentido, depois de pontuar sobre a vida e a poesia de José Paulo Paes e apresentar o acervo da produção infantil e as características da obra do poeta, analisaremos poemas das obras *Poemas para Brincar* (2011) e *Olha o Bicho* (1993), que foram escolhidas devido à diversidade temática e à qualidade estética da produção poética do autor.

3.2 Análise dos Poemas

Para a análise da obra de José Paulo Paes, decidimos usar duas obras de poesia do autor, sendo eles *Poemas para Brincar* (2011) e *Olha o Bicho* (1993). Com isso, vamos analisar dois poemas de cada livro de poesia. Nesse subtópico, analisaremos a temática, a linguagem, projeto gráfico e modo como a ilustração colabora com a construção de sentidos para o texto verbal.

O primeiro poema analisado está presente na obra *Poemas para Brincar* (2011) que é composta por 12 poemas, são eles: Convite; Cemitério; Atenção, Detive; Patacoada; Pescaria; Letra Mágica; Paraíso; Gato da China; Respostas, Profissões; Ana e o Pernilongo; Dicionário. Decidimos, portanto, analisar inicialmente o poema “Convite”, que é o primeiro poema do livro endereçado especificamente para o leitor. Como já defendido pelo próprio autor, “não se deve atribuir funções à poesia. Ela existe e basta, como a vida existe e basta” (Paes, 1996).

Conforme Silva (2001), Paes acreditava que a poesia ajudava a fruir a vida e que consistia em olhar para o mundo como uma novidade. Essa novidade estaria ligada à noção do mundo da infância que consiste na fase das descobertas, principalmente a descoberta de palavras e novas significações atribuídas a linguagem. O autor defendia que as crianças entendiam esse sentimento com mais facilidade, porque tudo para eles é “naturalmente uma novidade” (Paes, 1996, p. 27).

3.2.1 Convite: o jogo poético e a linguagem

Para Silva (2001), a poesia de Paes proporciona uma interação ou afinidade maior com o leitor, pois o estimula por meio dos novos ritmos, das novas possibilidades de linguagem e também do “complexo de imagens” que essa poesia consegue evocar. No primeiro poema

“Convite” do livro *Poemas para Brincar* (2011), percebemos essa afinidade entre o autor e o leitor, pois o eu lírico “convida” a criança para brincar de poesia.

A poesia de Paes convida o pequeno leitor para o mundo da infância, ou seja, o mundo do cotidiano infantil, que é marcado pelo jogo e pela brincadeira. Silva (2001) explica que a poesia de Paes assume esse caráter metalinguístico, que é bastante recorrente na poesia do autor, especificamente no momento em que convida o leitor para brincar de poesia ao longo da brincadeira com a linguagem no poema.

Neste poema composto por estrofes livres, o eu lírico reflete sobre o cotidiano da criança e assume uma voz cúmplice que conhece o mundo da infância, mas também assume uma voz mais experiente que conhece o conceito de poesia, tendo em vista que ele conceitua o gênero: “Poesia é brincar com palavras”. Para isso, emprega o verbo “ser” no presente do indicativo e na terceira pessoa do singular, indicando uma definição que envolve o universo infantil, ou seja, compara o brincar com palavras com as brincadeiras com os brinquedos infantis. E por fim, convida os leitores a se aventurarem nessa brincadeira com a linguagem.

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia? (Paes, 2011, p. 2).

Assim, em “Convite”, Paes situa o poema no mundo da infância ao falar que poesia é brincadeira igual brincar com bola, a poesia é o “brincar com palavras”, porém diferente de brincar com bola, papagaio e pião, a poesia não “se gasta”. O uso de verbos no presente do indicativo indica uma verdade, uma constatação revela essa característica material dos brinquedos, que se gastam com o passar do tempo e com crescimento e desenvolvimento da

criança. Essa parte remete ao fator de renovação da linguagem, que Silva (2001) explica muito bem já que a poesia de Paes tem como principal característica a brincadeira com as palavras “que se renova a cada olhar, a cada jogo, a cada sentido assumido em um novo contexto” (Silva, 2001, p. 741). Em seu depoimento intitulado *Poesia para Crianças* (1996), Paes revela que a poesia tem essa característica de nunca acabar, ou seja, que ela é uma “perene novidade” e que as crianças têm mais facilidade em compreender isso

No poema, o eu lírico explica que as palavras não se gastam, porque a cada nova brincadeira, elas ficam mais novas, ou seja, assumem novos significados. Além disso, há duas comparações ao longo do poema, na quarta e na quinta estrofe, mostrando que as palavras são “como a água do rio que é água sempre nova” e “com cada dia que é sempre um novo dia”, para explicar esse fator de renovação de linguagem através de uma comparação com o movimento de nascente da água do rio e a particularidade do dia que sempre será um novo dia.

Apesar de não ser a intenção do autor colocar a poesia nesse ambiente didático e no pedagógico, a poesia de Paes consegue “ensinar” outras coisas que estão inseridas no mundo infantil. Quando fala que as palavras não se gastam quanto mais se brinca com elas, mais novas ficam, o eu lírico consegue ensinar e mostrar esse caráter renovador da linguagem através da poesia, levando o leitor a um novo exercício do pensamento, uma autorreflexão. Como Colomer (2007) defende, o texto literário tem a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la.

Dessa maneira, o poema estabelece um leitor implícito com características específicas, no qual sugere um público infantil por meio da expressão “brincar com palavras”. Iser (1996) explica que a concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor e “materializa o conjunto de preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção a seus leitores possíveis” (Iser, 1996, p. 73).

A metalinguagem também constitui um recurso e uma estratégia da poesia, sendo que o autor constrói um leitor implícito aberto à renovação da linguagem. O convite em forma de pergunta direta “vamos brincar?”, exige um engajamento ativo do leitor real no possível momento de concretização da leitura pela criança. Outras estratégias são igualmente usadas, como a comparação da brincadeira com palavras com bola, papagaio e pião.

Os vazios existentes, “como se brinca com palavras” e “como responder o convite”, são as lacunas dentro do poema que exigem uma maior participação do leitor durante o processo de leitura, convidando o leitor para preencher essa lacuna. Com isso, o jogo poético fica ainda mais visível no texto, pois, ao convidar a criança para brincar, o eu lírico mostra que se importa com a vontade da criança, ou seja, o ato de ler deve ser fruto da vontade da criança.

O eu lírico convida a criança a se afastar do mundo real e entrar no mundo imaginário e no jogo poético que o poema propõe. Esse convite ao leitor evidencia a característica da não coerção que não pode estar ligado ao jogo e à leitura, afirmando que a coerção é contrária à natureza do jogo, e a brincadeira com palavras deve acontecer se for a vontade da criança. A pergunta final exige uma resposta do leitor real, o que vai acontecer no momento de concretização da leitura. Esses lugares vazios abrem uma multiplicidade de possibilidades para a combinação de esquemas textuais, sugerindo várias conexões. Os lugares vazios que agem como mecanismos que liberam significados ocultos e que irão orientar o leitor no processo de leitura, ou seja, os vazios são estratégias intencionais que obrigam a participação do leitor.

O poema “Convite” é endereçado para o público infantil alfabetizado ou que está se alfabetizando, portanto, o leitor deve ter conhecimentos sobre alguns códigos e contextos para a concretização da leitura. Portanto, a leitura deve estimular o leitor a uma nova consciência crítica, ou seja, a uma autorreflexão a partir da qual os ensinamentos e entendimentos convencionais sejam questionados. Podemos afirmar que a poesia de Paes consegue quebrar esse tradicional e convencional que era tão perpetuado na literatura infantil, especificamente na poesia, pois elabora um equilíbrio entre o lúdico e o pedagógico, correlacionando “o estético, que se materializa como lúdico, e o pedagógico, que sem se manifestar como proposição, releve-se como resultado” (Silva, 2016, p. 123). Portanto, estabelece um diálogo entre esses dois fatores, diferente daquilo que era mais corriqueiro na poesia infantil brasileira.

Quando se adota ou privilegia o “ponto de vista” do leitor, revela-se uma preocupação e uma afinidade com ele. Isso revela a preocupação do autor com o leitor que é uma peça tão vital quanto o autor dentro do texto, como defende Eagleton (2001). Paes, além de uma afinidade com a criança, também privilegia o ponto de vista da criança ao mostrar as brincadeiras presentes nesse cotidiano infantil. Dessa forma, essa afinidade e esse conhecimento do cotidiano infantil na poesia fazem com que esses elementos do universo pessoal da criança, além de vivificarem a poesia a partir de experiências desta, fazem com que ela produza conhecimento de mundo por meio de novas possibilidades de significações. Portanto, essa identificação e afinidade da criança com a poesia de Paes acontece porque o poeta se coloca no lugar da criança, fala sobre o cotidiano infantil de uma forma lúdica, sempre privilegiando o ponto de vista do pequeno leitor.

Segundo Eagleton (2001), sem essa constante participação do leitor, não haveria obra literária. Paes, ao convidar o pequeno leitor para brincar de poesia, mostra essa constante preocupação com o seu público e, também, a importância de um leitor engajado durante o jogo poético. A pergunta final do primeiro poema também convidará a criança para brincar de poesia

ao longo dos outros poemas presentes no livro que também mostram a importância da linguagem para o jogo poético.

Diferente de autores infantis mais tradicionais, Paes consegue romper com o tradicional por sempre tratar a criança como uma peça ativa na poesia, abrindo espaço para a criança refletir e se movimentar dentro do jogo e do lúdico que acontece dentro do poema. De acordo com Pereira (2012), na obra de Paes existe uma solicitação, um convite ao leitor, para que ele adentre a obra e entre em contato com temas que evocam a sensibilidade da natureza humana no seu cotidiano. No poema, o eu lírico assume essa função de guiar o leitor há todo momento dentro da poesia, convidando o leitor para participar da brincadeira, mas também “ensinando” ao leitor as particularidades da poesia.

Ao privilegiar a criança em sua poética, Paes mostra que consegue interagir com a criança dentro dessa visão de mundo compartilhada. Para Iser (1976), o texto e o leitor interagem devido a e essa “visão de mundo” compartilhada entre eles, pois o texto irá apresentar um efeito potencial no leitor, apresentando uma imagem do repertório que se relaciona com as estratégias utilizadas pelo eu lírico. O repertório e as estratégias constituem a base principal do ato da leitura.

Silva (2016) explica que uma das características da poesia de Paes é a de colocar a criança a participar ativamente do ato comunicativo, fazendo com que haja criatividade linguística e um jogo poético. Para esse autor, a poesia de Paes atua nos aspectos linguísticos da criança, principalmente na aquisição do léxico. Paes trabalha em suas poesias a “consciência fonológica” (Silva, 2016, p. 125) do ouvinte, basicamente quando faz uso do recurso da rima, ou seja, da sonoridade/musicalidade de palavras. Além disso, Paes faz uso de outros recursos poéticos como:

as repetições de sons iguais ou semelhantes em palavras próximas; o ritmo dos versos, ora regular, ora variado; as comparações; as oposições de sentido; as simetrias de palavras ou expressões em versos sucessivos; e assim por diante. Todos esses recursos, servem para dar veracidade, sugestividade, poder de sedução à linguagem” (Paes, 1996, p. 26).

Quanto à estrutura e à potencialidade da linguagem e o uso de recursos linguísticos que carregam uma carga expressiva dentro do texto, o poema “Convite” composto por versos livres, sem uma métrica fixa, possui várias figuras de linguagens, como metáforas e comparações em “como a água do rio” e “como cada dia”. A anáfora se faz presente com a repetição do “como” nos versos ao longo do poema, criando um padrão ao longo da leitura. Além da personificação em “mais novas elas ficam”, como se as palavras tivessem vida dentro do jogo poético, também

temos a assonância com a repetição de sons de vogais nos substantivos “bola, papagaio, pião”, criando uma musicalidade.

Por fim, a apóstrofe em “vamos brincar de poesia?” representando uma invocação e um convite para o leitor no possível ato de leitura. O autor utiliza dessas figuras de linguagem resultando em uma “prodigalidade de recursos linguísticos” para que o leitor consiga visualizar o jogo, uma brincadeira com as palavras, como explica Pereira (2012).

O aspecto visual e ilustrativo do poema também releva uma harmonia entre a poesia e a imagem. Observando as ilustrações, percebemos a imagem de um pião, de uma bola e de um papagaio, as três brincadeiras presentes no poema, assim como também percebemos um rio de palavras, em que há vários nomes de outros rios, como rio Nilo e rio Tietê. Além disso, temos outros brinquedos ilustrados, como um barco, um carro, um tambor e uma pipa, mostrando a importância da brincadeira no mundo da infância. Além disso, a montanha e as nuvens presentes na ilustração também são formadas por palavras e letras do alfabeto. Essa expansão na ilustração, para além do que é falado no poema, mostra uma série de intromissões imagéticas que irão não só conduzir o leitor durante a leitura, mas também vão agir como mecanismos intencionais para estabelecer a comunicação com o leitor.

Podemos concluir que a ilustração do poema “Convite” não funciona apenas como acompanhamento, mas existe uma complementariedade como explica Salisbury e Styles (2013), já que a imagem reflete e expande o significado do texto. No poema, além das brincadeiras mencionadas no texto verbal, podemos observar que o ilustrador consegue compor outro tipo de discurso criativo ao trazer novas brincadeiras e nomes de rios para representar a comparação das palavras na estrofe “como a água do rio que é água sempre nova”.

Dondis (2007) explica que a cor é um dos principais elementos visuais básicos, pois representa as emoções e está associada a vários significados simbólicos. A ilustração em questão é composta pela primeira dimensão, ou seja, por matrizes primárias ou elementares - o azul e o amarelo são as cores predominantes. O amarelo é a cor mais próxima da luz e do calor, que tende a se expandir, e o azul é mais passivo e suave, que tende a se contrair. Para Dondis (2007), a percepção da cor é o mais emocional dos elementos do processo visual, porque ela tem grande força e pode ser usada para expressar e intensificar a informação visual. Com relação as cores, o amarelo claro e o azul instauram uma sensação mais dinâmica e suave. O azul não representa somente o céu, mas também a sensação de serenidade de uma manhã de brincadeiras.

Temos a imagem de um sol feita com palavras na cor amarela, representando a luz e o calor, com “sol quente”, “sol somente” e “sol sorridente”. A brisa ilustrada no poema também

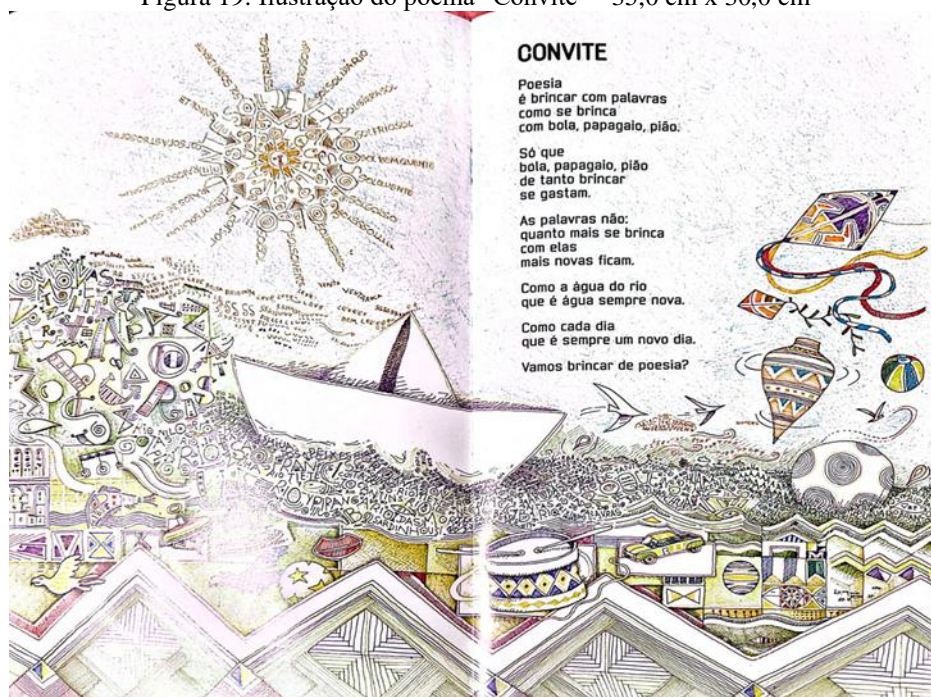
é formada por pequenas palavras, como “brisinha” e “ventaroca”. A ilustração de Luiz Maia² (Figura 21) dialoga em perfeita harmonia com a ideia de brincar com as palavras, proporcionando ao leitor até mesmo a procura das palavras na imagem, construindo assim um jogo que vai além do jogo poético proposto pelo texto literário. A imagem cria um discurso visual em que mostra que as coisas são perpassadas pela linguagem, ou seja, pelo mundo da palavra representando o mundo concreto que é abordado no texto.

Camargo (1998) explica que a ilustração do livro infantil deve ser compreendida como uma narrativa visual que dialoga com o texto literário e se constrói a partir dele. Nesse sentido, usando as funções da ilustração definidas pelo autor, podemos concluir que a ilustração do poema analisado tem, além de função representativa e descritiva, porque ela detalha os objetos presentes no poema, também tem função conativa, que visa influenciar o receptor/leitor, e a função lúdica com a expansão do significado a partir de outros elementos não citados no poema que irão servir para construir o jogo que vai além do jogo poético. O poema, então, se tona brinquedo que pode ser manuseado de diferentes formas pela criança, em que o leitor pode procurar as palavras e aprender novas palavras através da ilustração. A ilustração mostra que tudo poder ser perpassado pela linguagem. Portanto, a poesia, além de proporcionar prazer, deve proporcionar algo mais, ou seja, uma nova experiência que amplie a consciência do leitor, trabalhando sua autonomia.

Com relação ao modo como o livro foi elaborado, ou seja, seu projeto gráfico, a identidade é definida na capa e no título que torna legível e visível o tipo de conteúdo que irá ser abordado. Já o poema é colocado dentro da ilustração, sendo que a ilustração está disposta de maneira livre nas páginas e assume diversas funções, como a de ampliação e a de sugestão, já que elas conseguem criar um discurso visual. No caso das ilustrações da obra *Poemas para Brincar* (2011), a ilustração “sangra” de acordo com Ramos (2020), pois ocupa todo o espaço da página dupla. Já os traços são figurativos, pois formam imagens reconhecíveis para o mundo e esquemáticos pois se aproximam do código visual infantil.

²Nasceu em Sabará, Minas Gerais, em 1954, e hoje mora em São Paulo. Ilustrador e artista plástico, participou de salões de artes, ilustrou revistas literárias e jornais e trabalhou com teatro em Belo Horizonte. Entre os prêmios que recebeu está o Jabuti 1991 e o Selo White Ravens (Biblioteca de Munique) por *Poemas para brincar* (Ática, 2011), de José Paulo Paes.

Figura 19: Ilustração do poema “Convite” - 35,0 cm x 30,0 cm



Fonte: *Poemas para Brincar* (2011)

3.2.2 Paraíso: o desejo de transformar o mundo

No poema “Paraíso”, Paes faz uso do reaproveitamento das cantigas de roda do domínio popular. Ele usa da intertextualidade da cantiga de roda de domínio público pertencente ao folclore brasileiro “Se essa rua fosse minha”, de autoria desconhecida para fazer uma renovação poética com objetivo de proporcionar uma reflexão diferente no público infantil. Esse reaproveitamento da cultura popular é uma das principais características da poesia infantil. Paes consegue recuperar essa herança popular do folclore e trazer para o poema artístico que evidencia uma temática voltada também para a denúncia e o desejo de transformar o mundo.

Se esta rua fosse minha,
eu mandava ladrilhar,
não para automóvel matar gente,
mas para criança brincar.

Se essa mata fosse minha,
eu não deixava derrubar.
se cortarem todas as árvores,
onde é que os pássaros vão morar

Se este rio fosse meu,
eu não deixava poluir
joguem esgotos noutra parte,
que os peixes moram aqui

Se este mundo fosse meu,
 eu fazia tantas mudanças
 que ele seria um paraíso
 de bichos, plantas e crianças (Paes, 2011, p. 9).

O poema é composto por quatro estrofes, cada uma com quatro versos, predominantemente versos heptassílabos, possuindo uma estrutura simples e com um ritmo cadenciado e harmônico. Também possui rimas alternadas ABAB, criando uma musicalidade e uma sonoridade agradável, característica principal das cantigas de roda da cultura popular. Apresenta também situações hipotéticas “se essa rua fosse minha”, “se esse rio fosse meu” e logo depois apresenta uma série de ações de ações provocadas pelo homem que não aconteceria naquele mundo idealizado pelo eu lírico. Depois expressa vários desejos que permitiriam uma mudança de realidade, uma transformação daquele mundo.

Essas situações hipotéticas podem ser classificadas como lacunas que vão exigir a participação ativa do leitor para dar sentido ao poema. Essa estrutura equilibrada e as rimas do poema também reforçam uma memorização e uma musicalidade que é importante para a poesia infantil e representativa das cantigas de roda. Além disso, o eu lírico expressa as ações “matar”, “poluir”, “cortar” provocadas por um agente que não está explícito dentro do poema. Podemos deduzir que essas ações seriam provocadas pelo o homem adulto, que prejudica o equilíbrio do mundo idealizado pelo eu lírico.

Diferente da cantiga de roda tradicional “se essa rua fosse minha, eu mandava ladrilhar com pedrinhas de brilhante para o meu amor passar”, as temáticas do poema de Paes mostrarão uma preocupação com o bem-estar dos bichos, das plantas e das crianças. Nessa perspectiva, o eu lírico reforça esse desejo de mudança e de transformação, abrindo espaço para a imaginação do pequeno leitor.

O eu lírico assume uma voz experiente que deseja um mundo ideal e transformado para as crianças, o que pode ser percebido com o uso dos pronomes possessivos “minha” e “meu” expressando que essa voz mais experiente deseja transformar o mundo idealizado em uma realidade que só exista para crianças, bichos e plantas. Nesse sentido, fica evidente que a intenção do autor é voltada para os desejos dele de um mundo mais preservado e melhor para as crianças e os bichos viverem. Esse desejo aparece explicitamente em “Se este mundo fosse meu/eu fazia tantas mudanças/que ele seria um paraíso/ de bichos, plantas e crianças”.

O texto elabora um leitor implícito infantil, mas crítico, sendo que reaproveitamento da cantiga de roda sugere um leitor criança que é engajado com o conteúdo que traz a importância da consciência ecológica e social. O leitor implícito não tem uma existência real, pois ele se

materializa no conjunto de preorientações que o texto literário oferece. O texto também constrói um leitor participativo por meio das estruturas condicionais “Se essa...”, que vão convidar o leitor para a criação de imaginários alternativos para o mundo real que é apresentado. O eu lírico faz isso de maneira crescente, pois começa “Se esta rua” para falar do espaço ladrilhado para crianças brincar sem nenhum automóvel; depois ele usa “Se esta mata”, para trazer a preservação ambiental; “Se este rio”, para retornar com a temática da preservação e abordar a poluição dos rios, finalizando com “Se este mundo” expressando esse desejo crescente de transformar o mundo citado.

O leitor implícito percebe as críticas à poluição e à destruição da natureza pela ação do homem. Algumas estratégias como a estrutura repetitiva fazem com que o leitor implícito consiga antecipar um padrão e também a reflexão sobre cada problema apresentado, como as ruas perigosas, os desmatamentos e os rios poluídos. O poema joga com a utopia, ou seja, um lugar perfeito sem a interferência da ação do homem “eu fazia grande mudanças” e também várias denúncias como em “automóvel matar gente”.

A lacuna a ser preenchida é “O que você faria se o mundo fosse seu?”. O leitor implícito deseja um receptor ativo e engajado na construção do sentido social do poema. Esses lugares vazios abrem uma multiplicidade de possibilidades para a combinação de esquemas textuais, sugerindo distintas conexões. Os textos literários possuem mais indeterminações que os textos de linguagem pragmática, ou seja, o texto literário exige uma participação mais ativa do leitor, assim, os vazios agem como elementos que liberam significados ocultos e que serão usados pelo leitor no processo de leitura, esses lugares são usados como mecanismos intencionais que vão obrigar essa participação mais ativa do leitor real no momento de concretização da leitura.

Além de usar uma cantiga que já está presente na poesia folclórica que possui uma temática romântica, o autor consegue trazer para o mundo da infância assuntos interessantes que contribuem para o fator humanizador da literatura, por exemplo “se essa mata fosse minha, eu não deixava derrubar” ou “se esse rio fosse meu, eu não deixava poluir”. Esse fator humanizador, ou seja, “a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante” (Candido, 2011, p. 182), está presente na temática do poema que revelam esse desejo de transformação daquilo que está presente na realidade, levando o leitor a um possível exercício de autorreflexão de uma visão mais ideal para o mundo.

Paes assume aqui uma face bem conhecida na sua poesia “o poeta da sensibilidade”, o que também pode ser observado em outros poemas do autor, como em Meu automóvel. Dessa maneira, percebemos que a poesia de Paes mostra essa relação da função social da linguagem

com a função poética, pois ele consegue abordar temas considerados “espinhosos” de forma clara e sem falsos moralismos.

O leitor implícito configura o público infantil, estabelecendo, assim, um acordo literário, em que existe um lugar no texto que o leitor possa ocupar. De acordo com Compagnon (2010), a teoria de Iser defende esse universo literário controlado, ou seja, semelhante a um jogo de papéis bem programados. O conceito de jogo no poema explica essa dinâmica entre o autor-texto-leitor, como se o texto representasse um mundo que ainda vai ser decifrado e foi criado com o objetivo de incitar o leitor a imaginá-lo e interpretá-lo. É como se o mundo do texto fosse ficcional e existisse determinado “pacto” entre o autor e leitor, performando aquele mundo como se fosse uma realidade. Podemos concluir que esse pacto acontece no poema, em que o eu-lírico e o leitor implícito encenam e desejam um mundo ideal, através da estrutura condicional “se este mundo fosse meu”.

O leitor implícito cria um modelo para esse leitor, fazendo com que o leitor real possa atribuir sentido ao texto. Nessa perspectiva, a intertextualidade do poema produz não só uma autorreflexão, mas também obriga o leitor, no possível momento de concretização da leitura, “a reformular nossas expectativas e a reinterpretar o que já lemos, tudo que já lemos até aqui neste texto e em outros” (Compagnon, 2010, p. 146).

Dessa maneira, o leitor vai para o texto com suas convicções e experiências e, no decorrer da leitura, elas são modificadas. A teoria do efeito estético considera a leitura um processo de autoconsciência, ou seja, o leitor modifica o texto pelo exercício da autorreflexão, e o texto muda o leitor simultaneamente. O poema evidencia as possibilidades para reflexão de temáticas voltadas para a preservação, fazendo com que o leitor infantil adentre nessa temática por meio de uma linguagem simples que incita o desejo de transformação da realidade.

Com relação ao aspecto da ilustração criada por Luiz Maia, existe uma complementariedade entre as palavras e as imagens, a imagem reflete ou expande o significado do texto, o que acontece no poema “Paraíso”. Seguindo a mesma caracterização do poema “Convite”, as cores representam emoções serenas, com o uso do amarelo em um tom mais claro, azul e o verde, cores frias, que representam a natureza desejada no mundo ideal. Portanto, a ilustração dialoga a todo momento com o texto verbal e apresenta ainda algumas características além do que aquilo que é proposto no texto verbal.

De acordo com Camargo (1998), a ilustração não pode ter função apenas ornamental no texto literário. Além da função representativa e descritiva, existe uma função conativa, ou seja, a imagem é orientada para o destinatário. A ilustração é direcionada para o destinatário, representando as crianças dispostas de várias maneiras, brincando na rua ladrilhada. Outro fator

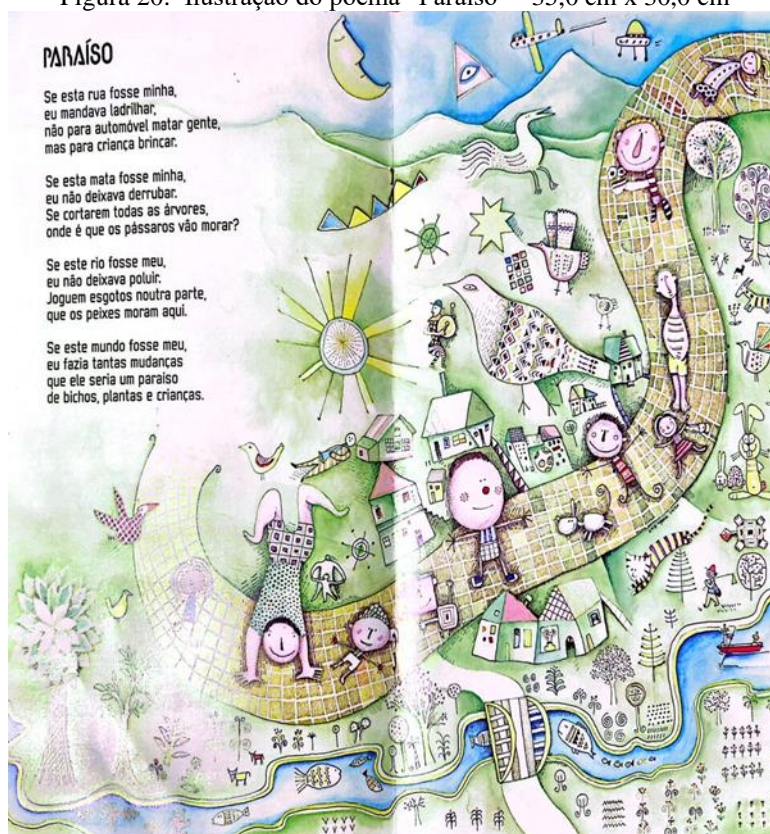
interessante é a escolha das cores, o azul suave e o amarelo claro que são características do livro estão presentes por toda página dupla, mas as crianças também estão representadas pelo vermelho vívido, representando, assim, o simbolismo do sangue que é essencial para a vida.

O aspecto visual e ilustrativo (Figura 22) do poema também revela um mundo ideal desejado pelo eu lírico, com crianças felizes e brincando em uma rua ladrilhada, sem nenhum automóvel por perto. Com pássaros, plantas e árvores, um rio limpo e vários peixes. Todos os tipos de animais, como gatos e coelhos. O Sol é ilustrado como um relógio, representando uma manhã de brincadeiras, e a Lua continua dormindo nas montanhas.

Os adultos representados no desenho ocupam papéis de animadores e estão escondidos, expressando, assim, que esse mundo ideal representado no poema não tem nenhuma ação que remete ao mundo adulto e que atrapalhe o simbolismo do mundo da infância. As casas são representadas ao lado da rua ladrilhada e os poucos adultos representados estão em tamanho menor que as crianças, expressando a voz e a vontade do eu lírico de que o mundo é idealizado somente para as crianças e seu cotidiano de brincadeiras. As árvores, as crianças e os bichos são representados em tamanhos maiores que os adultos animadores, que ficam em segundo plano na ilustração.

O texto verbal está dentro da ilustração, que assume funções de ampliação e sugestão, propondo uma visualidade nova para o texto. A ilustração sangra, já que ocupa todo espaço da página dupla. Os traços são esquemáticos, pois se aproximam do código visual infantil e também apresentam uma perspectiva de desenho que remete à criação de desenhos infantis, destacando o ponto de vista diferente, ou seja, o de cima. Eles também representam os traços de uma criança ainda na fase de aprendizado e desenvolvimento desse tipo de arte. Esses traços também são figurativos, uma vez que formam imagens reconhecíveis no mundo, mas em alguns casos são abstratos, porque se afastam da ideia da realidade objetiva como no caso do olho da providência, apontado pela seta na imagem que pode representar um olhar intruso observando aquele mundo ideal que é desejado pelo eu lírico. A nave espacial, a lua, o sol, o avião, todos juntos em um mesmo plano revelam ainda mais que esse mundo desejado pelo eu lírico está no plano idealizado e se afasta da realidade.

Figura 20: Ilustração do poema “Paraíso” - 35,0 cm x 30,0 cm



Fonte: *Poemas para Brincar* (2011)

3.2.3 Raridade: a poesia como denúncia

O poema “Raridade” está presente na obra *Olha o Bicho* (1993), que foi uma das primeiras obras dedicadas à temática do universo de bichos, que já era tão recorrente na literatura infantil, principalmente na poesia. Essa obra traz oito poemas sobre animais da fauna brasileira: Sem barra; Raridade; Emprego; Procura; Chatice; Mistério de Amor; Barriga cheia e Companhia. Esse livro evidencia a aproximação do texto, leitor e a ilustração e também o lúdico e a criatividade do autor.

A arara
é uma ave rara
pois o homem não para
de ir ao mato caçá-la
para a pôr na sala
em cima de um poleiro
onde ela fica o dia inteiro
fazendo escarcéu
porque já não pode
voar pelo céu

E se o homem não pára

de caçar arara,
 hoje uma ave rara,
 ou a arara some
 ou então muda seu nome
 para arrara (Paes, 1993, p. 2).

No poema “Raridade”, nos deparamos novamente com a perspectiva humanista e sensível, que já apareceu em outros poemas abordados nesta pesquisa. Nessa obra percebemos a construção de um poema que parte para a temática da preocupação com os animais e a preservação, característica que também está presente no poema Paraíso já analisado.

Como a obra *Olha o Bicho* (1993) contempla a temática do mundo dos bichos, Paes aborda, além do aspecto lúdico, temáticas pertinentes que englobam assuntos para receptores de qualquer faixa etária. Nesse poema podemos observar um tom de denúncia por parte do eu lírico, que já vimos anteriormente no poema “Paraíso”. No entanto, no poema “Raridade” a denúncia se torna mais clara e incisiva. Aqui, o eu lírico apresenta de maneira clara quem é o responsável pela caça da arara e o motivo por que o homem não para de caçá-la. Podemos observar um padrão nos poemas voltados para a temática da preservação ambiental de José Paulo Paes, uma vez que ele sempre apresenta o homem adulto como agente que desequilibra o mundo ideal e preservado. O autor consegue colocar esse homem como agente de maneira explícita.

Como na obra *Poemas para Brincar* (2011), em *Olha o Bicho* (1993), o poeta também apresenta em um dos seus poemas a temática voltada para a humanização, o ecológico e a preservação. Paes consegue se dirigir ao público infantil sem necessidade de construções difíceis, apenas com uma linguagem simples ele consegue mostrar a importância desses tipos de temáticas para o público infantil. Como no poema “Convite e Paraíso”, o autor não faz diferente no poema Raridade, ou seja, o autor evidencia esse diálogo com o leitor na medida em que trata de temas que evocam a sensibilidade em relação à natureza humana e ao cotidiano.

Ademais, podemos observar algumas lacunas e vazios que podem ser identificados a partir da construção da ambiguidade e da ironia. Iser (1996) explica que o texto literário é repleto de indeterminações ou lacunas, que irão orientar o leitor ao longo do texto. Além disso, o poema carrega uma crítica social que está explícita como já vimos no poema “Paraíso”. Paralelamente, a musicalidade e a rima se constroem a partir de sons vocálicos, por exemplo: “em cima de um poleiro/onde ela fica o dia inteiro/fazendo escarcéu/porque já não pode voar pelo céu/” (Paes, 1993, p. 2). Outro recurso interessante é a repetição do nome “arara” ao longo do poema representa a sonoridade característica do animal.

Em “Raridade”, o autor mostra o que Pereira (2012) entende como uma “prodigalidade de recursos linguísticos”, ou seja, uma abundância de recursos que aproximam o poeta do leitor nesse jogo de palavras com o signo verbal potencializado. O autor também usa um recurso recorrente na sua literatura, o trava-língua presente na última estrofe: ou a arara some/ ou então muda seu nome/para arrara”. O trava-língua não é só utilizado nesse poema para causar dificuldade na pronúncia com o objetivo de gerar humor, mas para mostrar esse jogo de palavras e a ironia no emprego paralelo das palavras “arara” e “arrara”, e também a mudança de significação, já que nesse jogo de palavras são mostrados os efeitos da caça desenfreada dessa ave. Pereira (2012) explica que Paes usa uma combinação criativa de recursos para formar um neologismo.

O uso da estrutura repetitiva e ritmada “arara rara” e “o homem não para” constrói esses vazios que deverão ser preenchidos pelo leitor no processo de leitura. Esses vazios agem como um estímulo ou uma conexão potencial, mostrando uma necessidade de combinação que irão servir para a formação de esquemas que formam o objeto imaginário. Os vazios agem como mecanismo e estratégias intencionais que orientam o leitor. O leitor implícito é projetado a partir do uso dessa linguagem simples, que é característica do autor, mas também pela temática que possui um significado profundo e mais crítico. O eu lírico nesse poema se apresenta como uma voz mais experiente e pedagógica que caracteriza a arara e mostra as consequências da caça desenfreada da ave, que pode causar uma possível extinção.

Além disso, o eu lírico não apresenta só as consequências da caça, mas também mostra os maus-tratos da ação do homem através das rimas consoantes e alternadas “para a pôr na sala /em cima de um poleiro/ onde ela fica o dia inteiro/ fazendo escarcéu/ porque já não pode/ voar pelo céu” (Paes, 1993, p. 2). Essa voz experiente representa esse caráter mais pedagógico da poesia de Paes, que o autor consegue equilibrar de maneira competente com o caráter lúdico da linguagem poética.

Essa dualidade pretende que o leitor real se coloque em implicitude, a partir dessa abertura já que o poema não possui uma resposta definitiva, mas mostra as consequências do que pode ocorrer se o homem não parar de caçar a arara. A última estrofe “ou a arara some/ou então muda seu nome/para arrara/” (Paes, 1993, p. 2) revela a ausência de um final e convida o leitor real, no possível momento de leitura, para complementar o sentido, ou seja, convida um leitor ativo e real para procurar respostas sobre o destino da arara.

No final, percebemos a ironia da construção de sentido entre as palavras parecidas “ou a arara some/ou então muda seu nome/ para arrara” mostrando uma possível consequência e

adaptação da natureza devido às ações do homem. Nessa parte final do poema, fica perceptível que o final da arara devido as ações do homem será sempre o mesmo.

A ilustração da obra *Olha o Bicho* (1993), criada por Rubens Matuck³, apresenta uma complementariedade com o texto já que representa a arara, mas não expande o significado do texto de maneira metaforizada como nas ilustrações de *Poemas para Brincar* (2011). A ilustração ocupa todo o espaço da página direita do texto, incentivando o leitor a olhar primeiramente a imagem. Com relação à cor, a ilustração da arara (Figura 23) é composta predominantemente pela cor azul que é a cor característica da arara azul da fauna brasileira. No caso do tom do azul da ilustração, ele é mais forte e mais carregado de expressão, corroborando a significação do texto verbal e a temática mais crítica e denunciante do poema.

Diferente das outras ilustrações do livro *Olha o Bicho* (1993) que representam o humor dos animais tematizados em cada poema, a arara representada está mais séria, o que colabora para o tema crítico e sério do poema. A colocação do texto verbal é a mais usual, fora da ilustração e a ilustração não “sangra”. A função da ilustração é representativa, uma vez que representa a arara, e não representa o “homem”, que também é citado no texto, e nem as ações como “a caça”. Porém, podemos considerar também a função conativa por causa da maneira como a ilustração é posicionada e ocupa toda a página direita, levando o leitor a se perguntar do que se trata a temática do poema.

Já o projeto gráfico do livro *Olha o Bicho* (1993) pode ser definido pela capa, porque esta torna visível o que vai ser tratado nos poemas, ou seja, o mundo dos bichos. Além disso, o título “Olha o Bicho” evidencia esse convite para o leitor e privilegia a aproximação do leitor e imagem. Os traços não são elaborados, porque a imagem é como uma pintura e é figurativa, sem a exploração, por exemplo, de metáforas visuais ou outra forma de imagem mais elaborada. O elemento mais importante da ilustração do poema seria a cor azul carregada de expressividade e também o olhar da arara. O objetivo de tal representação é marcar a presença da arara como elemento fundamental da natureza, ou seja, é necessária a função representativa para destacar a importância da ave, não carecendo, assim, de outra abordagem visual.

³Rubens Matuck é ilustrador, gravador, pintor, escultor, desenhista, designer gráfico e professor. Escreveu e ilustrou uma série de livros infantis, como *O Cerrado*, *O Pantanal*, *A Amazônia* (série de 1987), *Tudo É Semente* (1993, com Carlos Matuck), *Plantando uma Amizade* (1996) e *Aldemir Martins* (1999, com Nilson Moulin). Em 1993, recebeu o Prêmio Jabuti pela ilustração do livro infantil *O Sapato Furado*, de Mario Quintana.

Figura 21: Ilustração do poema “Raridade” - 38,0 cm x 22,0 cm



Fonte: *Olha o Bicho* (1993)

3.2.4 Barriga cheia: o ritmo e o riso através da poesia

Olha lá
o tamanduá
tomando ar!

Sua língua comprida
entra feito lombriga
no formigueiro
para comer formiga.

Olha, lá, olha lá!
Quem disse que formiga
Não enche a barriga
de tamanduá? (Paes, 1993, p. 12).

No poema “Barriga cheia”, nos deparamos com um Paes mais humorado, característica que foi abordada neste trabalho. Nesse poema, diferente do que ocorre com os outros analisados, a temática está mais voltada para provocar o riso. O poema é construído de maneira simples, dividido em três estrofes, com versos curtos e livres que se aproximam da oralidade e da poesia folclórica infantil, principalmente na repetição das estruturas, se aproximando de uma cantiga popular com um ritmo dinâmico, convidando o leitor para observar e participar da brincadeira, como nos trechos “Olha lá” e “Quem disse que...”. Essas estruturas linguísticas remetem à fala das crianças em uma atitude admirativa e de surpresa ao verem o tamanduá, o que leva à inclusão do olhar da criança no poema. Essas estruturas antecipam um leitor com características

específicas, sugerindo um leitor infantil. Dessa forma, esses conjuntos de pré-orientações oferecidos pelo poema são considerados condições de recepção a seus possíveis leitores, como defende Iser (1996).

A musicalidade e o ritmo do poema também são construídos a partir dos sons vocálicos e de rimas consoantes, percebemos isso na primeira estrofe “Olha lá, olha lá/ Olha lá/o tamanduá/tomando ar”. Pereira (2012) explica que esses recursos são usados para instigar os sentidos do leitor, mostrando a sugestividade e o poder de sedução da linguagem. O eu lírico recorre à utilização de comparações para criar um efeito visual imediato na mente do leitor, como “Sua língua comprida/ entra feito lombriga/no formigueiro”. Esse efeito fica ainda mais perceptível quando visualizamos a ilustração que acompanha o poema. O humor do poema é construído a partir da possibilidade da pequena formiga saciar a fome do tamanduá “Quem disse que formiga/ Não enche a barriga/ de tamanduá?”. Essa estrutura final do poema é construída a partir de uma pergunta direta para o leitor real, com o objetivo de provocar uma reflexão, fazendo com que leitores reformulem o texto, trabalhando ativamente e expandindo a consciência.

Essa pergunta intencional e a oralidade propõe uma leitura mais atenta ao leitor real, exigindo uma participação mais ativa durante o processo de leitura. A antropomorfização e o nonsense também aparece como artifício para a provocação do riso: “Olha lá/o tamanduá/tomando ar”, atribuindo ao tamanduá uma característica humana através do jogo de palavras. Esse poema evoca mais possibilidades de movimentação pela construção da estrutura que imita uma cantiga da cultura popular e também nas ações do tamanduá que são explicitadas na ilustração analisada posteriormente e colaboram para a formação de significados na consciência do leitor.

Diferente da ilustração do poema “Raridade”, a ilustração do poema “Barriga cheia” (Figura 24) consegue expandir o significado do texto verbal já que ela mostra a ação do tamanduá comendo a formiga, mas não de uma forma tão significativa como nos poemas da obra *Poemas para Brincar* (2011). A ilustração traz a representação da formiga na língua comprida do bicho, diferente do poema “Raridade”, a ilustração do poema Barriga cheia é mais metaforizada. Com relação à cor, temos um marrom escuro misturado com tons de branco e amarelo representando basicamente as características de um tamanduá.

Além da função representativa presente na ilustração, podemos concluir que a ilustração tem uma função conativa um pouco mais complexa já que detalha a ação do tamanduá de comer formigas, além da representação das formigas na língua comprida do bicho. A colocação do texto verbal é a mais usual de acordo com Ramos (2020), ou seja, fora da ilustração e a

ilustração não sangra porque só ocupa uma página sozinha afastada do poema. No entanto, seguindo os padrões do livro, a ilustração ocupa o lado direito incentivando o leitor a olhar primeiramente para a página ilustrada. Essa busca pela informação visual é característica do comportamento humano. Além das características apresentadas, a ilustração não compõe um discurso visual complexo como nas ilustrações do livro *Poemas para Brincar* (2011).

Figura 22: Ilustração do poema “Barriga cheia” - 38,0 cm x 22,0 cm



Fonte: *Olha o Bicho* (1993)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as discussões e os relatos empreendidos nesta dissertação, apontamos a importância da poesia de José Paulo Paes para a literatura infantil brasileira. Paes consegue abranger em sua poética grande parte das características da poesia infantil brasileira, condensando o que há de melhor, como o jogo poético, o humor, a sensibilidade e a simplicidade que carrega em sua poesia. Refletimos sobre o cenário da poesia infantil brasileira, em que se insere a produção de Paes, analisamos a linguagem, o lúdico, as ilustrações, a construção de sentidos da poética de José Paulo Paes nos poemas “Convite e Paraíso”, da obra *Poemas para Brincar* (2011), e do poema “Raridade” e “Barriga cheia”, da obra *Olha o Bicho* (1993), com o intuito de refletir sobre sua contribuição para a poesia infantil e para a formação do leitor literário.

Nesse sentido, para alcançar nossos objetivos, construímos um aporte teórico voltado para a importância da linguagem, da leitura e da literatura no processo de formação do leitor literário. Utilizamos como referencial teórico vários autores que conceituam a literatura, porém focamos principalmente nos escritos de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1984, 2011) e de Antônio Candido (2006), especificamente quando falamos da literatura como um direito e como um fator de humanização. No que diz respeito ao papel do leitor literário, nos concentramos em discutir estudos de Wolfgang Iser (1996, 1999), especialmente, com o apoio das reflexões de Compagnon (2010) e Eagleton (2001). Além disso, sobre a importância da poesia e da poesia infantil trouxemos diversos estudos sobre sua história e sobre as especificidades da linguagem poética e os processos de transformação da poesia infantil na sociedade.

Ademais, refletimos sobre o cenário da poesia infantil brasileira e seus processos de transformação até os dias atuais. Discutimos a formação desse gênero do Brasil e como ele foi se modificando ao longo do tempo. Com isso, explanamos os primeiros autores e as primeiras obras dedicadas à poesia infantil no Brasil e como foram essenciais para a poesia infantil que existe hoje. Para isso, nos valem de estudos de Maria da Glória Bordini (1986) e de Marisa Lajolo e Regina Zilberman. Nesse contexto, refletimos sobre o espaço de José Paulo Paes nessa época e como o autor conseguiu se destacar entre os maiores poetas dedicados ao gênero.

Com a qualidade estética, sensibilidade e humor, Paes conseguiu um espaço na poesia infantil brasileira, sempre respeitando e prestigiando o seu público no processo de construção da sua poesia. Nesse sentido, foram analisadas duas obras do autor - *Poemas para Brincar* (2011) e *Olha o Bicho* (1990) -, que apresentam propostas diferentes e mostram a diversidade

estética de Paes. Os primeiros poemas analisados foram os da obra *Poemas para Brincar* (2011), escolhemos o poema “Convite”, que é a porta de entrada do livro, em que o eu lírico vai mostrar a constante comunicação com o público infantil. Já quanto ao segundo poema, “Paraíso”, encaramos um autor mais sensível e preocupado com a natureza, que tem como proposta levar o leitor infantil à reflexão sobre a preservação do ambiente.

Na obra *Olha o Bicho* (1990), Paes revela uma poesia menos metaforizada, diferente da obra anterior, o autor escreve de maneira mais simples, usando recursos linguísticos como assonâncias e metáforas, nesta obra mais representativa sobre o mundo dos bichos. Observamos que nos dois livros o autor sempre mostra uma preocupação com a formação social do leitor no momento em que escreve poemas com temáticas voltadas para a humanização. Isso ocorre principalmente nos poemas analisados, “Paraíso” e “Raridade”, e também em outras obras de José Paulo Paes que foram mencionadas. Além disso, concluímos que o autor não rompe totalmente com o pedagógico, ele consegue equilibrar com qualidade o ficcional e o pedagógico, sempre instigando a reflexão e a criticidade do leitor.

No que diz respeito à análise dos aspectos da linguagem e do modo de elaboração da poesia de José Paulo Paes, utilizamos um depoimento do próprio autor, que foi escrito no ano de 1996, além de Pereira (2012) e Silva (2001), para falar das características e particularidades do autor no processo de criação de sua poética. Para a análise do aspecto visual e ilustrativo, focamos nos estudos de Donis A. Dondis (2007), Graça Ramos (2018) e Luís Camargo (2001), principalmente no que concerne a cada imagem e como elas podem complementar ou expandir as significações de cada poema.

Nosso principal objetivo foi mostrar a importância desse poeta para a poesia infantil e como sua poesia abre e propõe diversas possibilidades interpretativas, contribuindo, assim, para a formação do leitor literário, a partir dos recursos linguísticos utilizados pelo poeta, das temáticas abordadas nos poemas e também das ilustrações utilizadas. Percebemos que Paes consegue equilibrar o lúdico e o pedagógico, chamando a atenção do leitor para as “brincadeiras” e o jogo poético presentes na sua poesia e como podem ganhar uma “nova vida” dentro da linguagem. Evidenciamos, ainda, com essas duas obras, como Paes consegue sintetizar o que há de melhor na poesia infantil brasileira, sempre mantendo e prestigiando seu público-alvo, a criança. Como defende Pereira (2012), Paes conhece seu público, respeita sua inteligência e sua sensibilidade.

Nosso trabalho vem para contribuir com alguns estudos sobre a poesia infantil de José Paulo Paes, os quais foram citados ainda na introdução, e também tem o propósito de recuperar os estudos sobre a poesia desse autor tão importante para a literatura infantil já que os últimos

trabalhos e teses sobre a poesia infantil de Paes que se encerram em 2018. Dessa maneira, nosso trabalho abre possibilidades para novos estudos sobre a poesia infantil brasileira e sobre a poesia infantil de José Paulo Paes, servindo, assim, como um novo recorte teórico para futuros estudos e pesquisas em sala de aula e outros meios acadêmicos. Finalizamos, assim, esta pesquisa com o objetivo de seguir brincando com a poesia, que traz elementos que enriquecem e habitam nosso imaginário, iluminando nosso olhar sobre nosso próprio mundo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera. **Poesia fora da estante**. 12.ed. Porto Alegre: Projeto, 2006.

AGUIAR, Vera Teixeira de; CECANTINI, João Luís. **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo: Núcleo Editorial Proleitura, 2012.

ARENDT, João Claudio. **Jangada dos Jacarés**. São Paulo: Chiado Books, 2009.

AZEVEDO, Ricardo. **Feito bala perdida**. 1ed. São Paulo: Ática, 2008.

AZEVEDO, Ricardo. **Ninguém sabe o que é um poema**. São Paulo: Ática, 2005.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1987.

BONNICI, Thomas. Teoria e crítica pós-colonialistas. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: EDUEM, 2009. p. 257-285.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1986.

BOSI, Alfredo. Sobre alguns modos de ler poesia: memórias e reflexões. In: BOSI, Alfredo (org.). **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 1996, p. 7-49.

BRAYNER, Flávio. LITERATURA E ESPAÇO PÚBLICO. In: SUASSUNA, Livia (org.). **Literatura e educação: temas em interface**. Recife: Ed. UFPE; São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Editora Lê, 1995.

CAMARGO, Luís. A poesia infantil de Cecília Meireles. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECANTINI, João Luís (Org.). **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 192-211.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 3. ed. São Paulo: Humanistas Publicações, 1996.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAPARELLI, Sérgio; GRUSZYNSKI, Ana Cláudia; KMOHAN, Gilberto. **Poesia visual brasileira**. 3d. São Paulo: Global, 2002.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Introdução à Literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

COSTA LIMA, Luiz et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CUNHA, Leo. **Lápis encantado**. São Paulo: Quinheto Editorial, 2006.

DONDIS, Donis A.; CAMARGO, Jefferson Luiz. **Sintaxe da linguagem visual**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUARTE, Madileide de Oliveira. **A ossatura poética de José Paulo Paes**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2001. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6106>. Acesso: 12 mai. 2024.

EAGLETON, Terry; DUTRA, Waltensir. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ELIOT, T. S. **De poesia e poetas**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FREITAS, Tino. **Leila**. Belo Horizonte: Abacatte, 2019. il (Thaís Beltrame).

GABÁN, Jesús. **Zoo**. Porto Alegre: Projeto, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Vinicius Gustavo Pinheiro. **A poesia está morta, mas juro que não fui eu: a obra de José Paulo Paes e a formação do leitor de poesia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/99f7ec8c-b3b9-4eca-be76-1c710c360ee0>. Acesso em: 2 fev. 2024.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. vol. 2, Tradução: Jonhannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: uma nova/outra história**. Curitiba: PUCPress, 2017

NUNES, Ginete Cavalcante. Poesia e letramento Literário no Ensino Fundamental. **ID on line. Revista de psicologia**, [S. l.], v. 10, n. 29, p. 152–159, 2016. DOI: 10.14295/online.v10i1.391. Disponível em: <https://online.emnuvens.com.br/id/article/view/391>. Acesso em: em 2 ago. 2024.

PAES, José Paulo; MATUCK, Rubens. **O menino de Olho-d'Agua**. São Paulo: Ática, 1991.

PAES, J. P. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 2011.

PAES, J.P. **Poesia para Crianças - Um depoimento**. São Paulo: Giordano, 1996.

PAES, J. P. **Lé com Cré**. São Paulo: Ática, 1990.

PAES, J. P. **Olha o bicho**. São Paulo: Ática. 1993.

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

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. José Paulo Paes: um poeta (não) como outro qualquer. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECANTINI, João Luís (Org). **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 213-236.

PINHEIRO, Hélder. **Leitura de poemas e algumas reflexões metodológicas**. Campina Grande: EDUFCG, 2024.

POPOV, Nikolai. **Por Quê?**. São Paulo: Ática, 2000.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual**. São Paulo: Rosari, v. 20, 2013.

SILVA, M. Brincando com as palavras: lúdico e linguagem na poesia de José Paulo Paes. **FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**, [S. l.], n. 17, p. 121–136, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/28816>. Acesso em 3 mar. 2023.

SILVA, Vaneide Lima. **Brincando com a linguagem: leitura da poesia infantil de José Paulo Paes**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

URBIM, Carlos. **Saco de brinquedos**. 4. ed. Porto Alegre: Editora Projeto, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo: Global, 1985.