



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LAMC - Letras - Artes e Mediação Cultural**

**MEDIACIONES POÉTICAS INTERCULTURALES EN TORNO A EJERCICIOS DE  
SER CRIANÇA, DE MANOEL DE BARROS.**

**ROCIO ARASY CHAMORRO JARA**

Foz do Iguaçu  
2021



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LAMC - Letras - Artes e Mediação Cultural**

**MEDIACIONES POÉTICAS INTERCULTURALES EN TORNO A *EXERCÍCIOS DE  
SER CRIANÇA*, DE MANOEL DE BARROS.**

**ROCIO ARASY CHAMORRO JARA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Letras – Arte e Mediação Cultural.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Marinho

Foz do Iguaçu  
2021

**ROCIO ARASY CHAMORRO JARA**

**MEDIACIONES POÉTICAS INTERCULTURALES EN TORNO A *EXERCÍCIOS DE SER CRIANÇA*, DE MANOEL DE BARROS.**

Trabajo de Conclusión de Curso presentado al Instituto Latinoamericano de Arte, Cultura e Historia de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana, como requisito parcial para la obtención del título de Bacharel en Letras – Arte y Mediación Cultural.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Marcelo Marinho

UNILA

---

Prof. Dra. Cristiane Checchia

UNILA

---

Prof. Dr. Josemar de Campos Maciel

UCDB

Foz do Iguaçu, el 5 de octubre del 2021.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi orientador, el profesor Marcelo Marinho, por su acompañamiento en la realización de este trabajo y a través de estos años de aprendizaje en la UNILA.

A los compañeros y profesores del curso de LAMC, por todos los cuestionamientos, incertezas y descubrimientos dentro y fuera de las salas de aula.

A las amistades hechas en el trayecto, especialmente a Gabriela, Isabel, Ana y Matias, que sumaron alegrías, soporte, e ideas durante estos años.

A Nikki Briggs y Sara Saavedra, porque este trabajo es también resultado de las experiencias compartidas en Minas Cué y en la Biblioteca Roosevelt.

A mi familia, por ser siempre mi principal fuente de inspiración, y el motor que impulsa mis acciones. A mis hermanos, Laura, Lucia y Sebastián, que de una forma u otra siempre acompañan mis proyectos. Al abuelo Eleuterio, y a mis padres Rosa y Agustín, por el aliento y el ejemplo brindados durante toda mi vida.

CHAMORRO JARA, Rocio Arasy. **Mediaciones poéticas interculturales en torno a Exercícios de ser criança, de Manoel de Barros**. 2021. 48 páginas. Trabajo de Conclusión de Curso (Bacharelado em Letras Artes e Mediação Cultural). Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

## RESUMEN

El presente trabajo discute procesos de mediación poética dirigidas a la infancia a través de actividades lúdicas. A partir de una revisión bibliográfica sobre las articulaciones entre aprendizaje y literatura, analizamos la relación entre infancia y poesía, tomando al ludismo como elemento clave para mediaciones poéticas pensadas para niños, y traemos a colación tres posibilidades de actividades lúdicas inspiradas en juegos y experiencias recopiladas por diversos educadores. En términos de mediación intercultural en espacios latinoamericanos, buscamos en la obra del poeta Manoel de Barros elementos para invitar a los niños al encuentro con la poesía y con los pueblos y culturas del continente. Para llegar a nuestro propósito, distinguimos aspectos fundamentales de la obra del poeta Manoel de Barros estudiados por la crítica: el pensamiento infantil, los juegos de palabras y los inutensilios lúdicos. Considerando esos aspectos en el proyecto poético de Barros, seleccionamos dos poemas del libro **Exercícios de ser criança** (“O menino que carregava água na peneira” y “A menina avoadada”) para su traducción al español, a fin de ofrecer un material que sirva a potenciales lectores hispanohablantes para actividades de mediación poética.

**Palabras clave:** mediación poética; ludismo; infancia; Manoel de Barros.

CHAMORRO JARA, Rocio Arasy. **Mediações poéticas interculturais em torno a Exercícios de ser criança, de Manoel de Barros**. 2021. 48 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras Artes e Mediação Cultural). Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

## RESUMO

O presente trabalho discute processos de mediação poética destinados às crianças através de atividades lúdicas. Com base em uma revisão bibliográfica sobre as articulações entre aprendizagem e literatura, analisamos a relação entre infância e poesia, tomando a ludicidade como elemento chave para mediações poéticas pensadas para crianças, e levantamos três possibilidades de atividades lúdicas inspiradas em jogos e experiências compiladas por diferentes educadores. Em termos de mediação intercultural nos espaços latino-americanos, buscamos no trabalho do poeta Manoel de Barros elementos para convidar as crianças ao encontro com a poesia e com os povos e culturas do continente. Para atingir nosso objetivo, distinguimos aspectos fundamentais da obra de Manoel de Barros estudados pela crítica: o pensamento infantil, os jogos de palavras, e os inutensílios lúdicos. Considerando estes aspectos no projeto poético de Barros, selecionamos dois poemas do livro **Exercícios de ser criança** ("O menino que carregava água na peneira" e "A menina avoadada") para sua tradução para o espanhol, a fim de oferecer um material que possa ser utilizado por potenciais leitores hispano-falantes para atividades de mediação poética.

**Palavras-chave:** mediação poética; ludismo; infância; Manoel de Barros.

CHAMORRO JARA, Rocio Arasy. **Intercultural poetic mediations around Manoel de Barros' Exercícios de ser criança**. 2021. 48 páginas. Trabajo de Conclusión de Curso (Bacharelado em Letras Artes e Mediação Cultural). Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

### **ABSTRACT**

This paper discusses actions of poetic mediation aimed at children through ludic activities. Based on a literature review about the articulations between learning and literature, we analyze the relationship between childhood and poetry, taking ludism as a key element for poetic mediation conceived to engage children, and we bring up three possibilities of ludic activities inspired by games and experiences compiled by various educators. In terms of intercultural mediation in Latin American spaces, we dive into the work of the poet Manoel de Barros, seeking elements to invite children to encounters with poetry, and with the people and cultures of the continent. In order to reach our purpose, we distinguish fundamental aspects of the work of Manoel de Barros studied by critics: children's thinking, word games, and playful non-utensils. Considering these aspects in Barros' poetic project, we select two poems from the book **Exercícios de ser criança** ("O menino que carregava água na peneira" and "A menina avoadada") for their translation into Spanish, in order to offer a material that can be used by potential Spanish-speaking readers in activities of poetic mediation.

Keywords: poetic mediation; ludism; childhood; Manoel de Barros.

## SUMARIO.

<b>1. CONSIDERACIONES INICIALES</b> .....	9
<b>2. MEDIACIÓN INTERCULTURAL Y POESÍA EN LA INFANCIA</b> .....	12
2.1 El ludismo en la poesía y la infancia.....	12
2.2. El papel del mediador en el (re)encuentro con la poesía.....	14
2.3 Propuestas lúdicas de actividades pedagógicas.....	19
<b>3. MANOEL DE BARROS: PANORAMA CRÍTICO-CONTRASTIVO</b> .....	24
3.1. Pensamiento infantil.....	24
3.2. Juego de palabras.....	27
3.3. Inutensilios lúdicos.....	30
<b>4. TRADUCCIÓN COMENTADA DE LOS POEMAS “O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA” Y “A MENINA AVOADA ”</b> .....	34
<b>5. CONSIDERACIONES FINALES</b> .....	43
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	45

## 1. CONSIDERACIONES INICIALES.

Punteando el inicio del camino que se emprende en estas páginas, Jorge Luis Borges nos sacude con palabras que calan hondo y nos invitan a reflexionar: “la lectura debe ser una forma de felicidad” (BORGES, 1978). Lejos de ser una obligación, lejos de ser una autoimposición que nos hacemos siguiendo alguna pauta social y que acaban produciendo cansancio y tedio, la lectura tiene que traernos dicha y satisfacción, es decir, sentirse como una actividad placentera que realizamos por voluntad propia, ejerciendo nuestra libertad.

El escritor argentino continúa preguntándonos si acaso es posible hablar de placer obligatorio, y uno inevitablemente transita las memorias de la infancia y de la juventud, en los que nos encontramos con forzadas lecturas escolares y lecturas en casa, o la falta de ellas. Son esos los momentos que, para muchos, definen ciertas disposiciones que continúan mucho más adelante en la vida. A temprana edad, ¿leer fue desdicha, o fue felicidad?

Tengo un recuerdo profundamente arraigado en el alma. A los seis o siete años, viviendo en Asunción, mi hermana y yo habíamos leído todos los cuentos que teníamos en casa, una y otra vez, hasta el punto en que la repetición dejó de ser divertida. Entonces pedimos a mamá un nuevo libro, pero ya sea porque los libros son terriblemente costosos en nuestro país, o por alguna otra razón, el libro que recibimos provino de una fuente inesperada: mamá se hizo de unas hojas blancas, nos escribió y dibujó un cuento, cosiéndolas como si fuera un libro.

Un par de años más tarde, ya viviendo en Itacurubí de la Cordillera, mi hermana y yo decidimos imitar un periódico publicado por amigos de mis padres. El periódico trataba de cuestiones ‘adultas’ que nosotras apenas conseguíamos entender, pero queríamos ser parte, así que creamos “La mochila de las ideas” con cuentos, adivinanzas, poemas, diseños, cualquier cosa que nosotras o nuestros compañeros de juegos colaboraban. Nuestra revista era un juego, leer (y escribir) un momento de diversión. El primer acercamiento a los libros y a la literatura colorea nuestra mirada hacia la palabra escrita, ¿será una actividad placentera o una tediosa obligación?

En el presente trabajo, se busca comparar y acercar la infancia y la literatura, más específicamente, en sus puntos de convergencia dentro de la poesía, tomando como punto de despliegue estos versos primorosos de Manoel de Barros (1916-2014), poeta brasileño de la región del Pantanal, es decir, escritor lugareño de los entre lugares simbólicos de Latino-América.

No aeroporto o menino perguntou:

— E se o avião tropical num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

— E se o avião tropical num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?

Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

E ficou sendo.

(BARROS, 2021, p. 6.)

Representando una situación en que la figura del adulto, el padre, no consigue dar una respuesta para una pregunta que considera un absurdo, el poema eleva al niño y por tanto la cualidad de la infancia, como ser que es libre para pensar, para cuestionar sin estar sujeto a una organización lógica del mundo, para poetizar. La libertad y la poesía las aprendemos con los niños, nos revela Barros, y si la libertad es la llave para encontrar la felicidad en las cosas, como sugiere Borges al contraponer placer y obligación, ¿puede esta libertad de la infancia ser nuestra pista para pensar en las maneras en que planteamos los acercamientos a la lectura literaria, específicamente la lectura de poesía?

Teniendo en cuenta estas interrogantes, en el primer apartado partimos primeramente de una revisión bibliográfica pertinente a los temas de enseñanza/aprendizaje y literatura, en lo que se refiere a la relación entre poesía e infancia por medio de lo lúdico. Pensando en el ludismo como elemento articulador, plantearemos actividades lúdicas de mediación poética orientadas a niños, siempre con base en las investigaciones y experiencias divulgadas por educadores y especialistas en esta área de estudio.

En el segundo apartado, proponemos un breve panorama contrastivo de estudios críticos sobre la obra del poeta Manoel de Barros, para pensar el papel de

la infancia en su escritura, y buscar en su poesía elementos que podrían facilitar su aproximación a los lectores más jóvenes a través del ludismo, llevando en cuenta el papel pedagógico del mediador literario (profesores, contadores de historia, lectores de poemas, niñeras y niñeras, sean ellos profesionales o familiares del niño-aprendiz, entre otros), en la búsqueda permanente de estrategias que faciliten el encuentro con la poesía.

Con base en estas lecturas, en el tercer apartado se presentará una propuesta de traducción de dos poemas del selecto libro delicadamente ilustrado **Exercícios de Ser Criança**: “O menino que carregava água na peneira” y “A menina avoadada”. Disponibilizando la poesía de Barros para el público hispanohablante, planteamos la siguiente cuestión: ¿puede servirnos como materia de invitación para la mediación poética en contextos interculturales?

## **2. MEDIACIÓN CULTURAL Y POESÍA EN LA INFANCIA.**

La importancia de la poesía como forma de expresión humana y libertadora ha sido ampliamente defendida tanto por poetas como por educadores. En palabras de Octavio Paz (1972), la poesía es operación capaz de cambiar al mundo, actividad revolucionaria por naturaleza, ejercicio espiritual que revela el mundo y crea otro. Para Maria Elena Walsh (2001, p. 56), la poesía es “sobre todo una actitud ante la vida, una forma de sensibilidad”. Por medio del arte de la palabra experimentamos gozo, nos conmocionamos, nos empapamos en diferentes imágenes del mundo, y desarrollamos nuestro pensamiento crítico.

Tal como lo expresan las educadoras Caroline Machado y Lilane Chagas (2018), la poesía enseña a ver el mundo, pero sobre todo a cuestionarlo. A través de la sensibilización y de esos cuestionamientos, “a palavra poética promove o encontro entre os saberes e os sujeitos” (SILVEIRA; DEBUS; AZEVEDO, 2018, p. 28).

Por esta misma razón, la lectura poética constituye como extraordinario medio de formación para la vida, y su potencia es especialmente notable durante las etapas más tempranas del ser humano por la proximidad entre esta forma de expresión y la misma infancia. En el presente apartado se consideran algunos aspectos en los que poesía e infancia convergen, reflexionando sobre la forma en que se abordan los encuentros y desencuentros entre niños/lectores y la palabra poética.

### **2.1. El ludismo en la poesía y la infancia.**

La poeta Mar Benegas (2018, s.p.) considera que “El poético es un territorio que pertenece a la infancia. No es posible separar los primeros años de la vida de la poesía. La infancia vive en la poesía y en la poesía crece. Sin entenderla, sin cuestionarla. La vive con el cuerpo y con el alma.” Es quizás una de las primeras formas de expresión literaria con la que nos conectamos desde temprana edad, ya que las fantasías y los juegos imaginativos propios de la infancia tienen varios puntos de contacto con el lenguaje poético.

De hecho, son varios los autores que analizan la estrecha relación entre la imaginación y el acto de jugar, entre el lenguaje poético y el lenguaje infantil, como principios indisociables en la poesía. Para la escritora y crítica literaria Nelly Coelho, el ludismo es lo que alimenta lo literario y transforma la creación literaria en aventura (COELHO, 2000, p. 47). Según la misma autora, es a partir de los años 70 que una nueva poesía infantil “descobre a palavra como jogo, uma brincadeira com a fala, com a pura sonoridade” (COELHO, 2000, p. 243).

Esto se debe a que los juegos permiten a los niños indagar, experimentar, cuestionar e inventar con libertad. La educadora Mirian García plantea que “a ludicidade da infância permitiria ao indivíduo o pleno exercício da liberdade pelo constante uso da imaginação, cuja maior manifestação na criança se concretizará por meio do jogo, da brincadeira” (GARCIA, 2006, p. 45). En consonancia con esta idea, Merino Risopatrón subraya ese potencial imaginativo del niño que se manifiesta en los juegos como parte de la imaginación poética que despoja al lenguaje de una estricta función utilitaria y sirve como ejercicio de emancipación (MERINO RISOPATRON, 2015, p. 136).

Beltrán (2009) se refiere a la “imaginación creadora” del niño, que puede aproximar las cosas poéticamente y ensoñarlas para darles el rango de “*compañeras* de lo humano” desde su imaginación en los juegos diarios, y que esto es solo una pequeña muestra de los procesos creadores que se pueden observar en los juegos infantiles, que van desde la imitación y la reproducción de experiencias vividas a la reelaboración y combinación de dichas experiencias para crear nuevas realidades. Esta imaginación creadora también se manifiesta en la escritura durante la misma infancia:

El niño tiene una intuición lingüística que incluso es más efectiva que la lógica del sistema que todavía no domina del todo, y con aquel don que el niño tiene -y conserva el poeta- de transformar la realidad y expresar esa transformación en un mensaje poético, se puede hablar de una expresión poética en la infancia. (BELTRAN, 2009, p. 177)

Si bien el poeta se vale de ese “don del niño” de transformar la realidad, de desprenderse de la lógica — ¿podríamos decir que aprende de él? —, el niño también aprende con la poesía a ampliar su repertorio lúdico, según lo afirman Machado y Chagas, quienes señalan que el poeta “*compartilha com os pequenos*

modos diferentes de brincar com as palavras e seus significados, estabelecendo, a partir do conhecido, novos sentidos. Estabelece-se, ali, uma brincadeira de questionar, subverter e criar (com as) palavras” (MACHADO; CHAGAS, 2018, p. 47).

Esta conexión entre poesía e infancia a través de lo lúdico podría inducir al placer por los descubrimientos desde los textos poéticos a partir de una temprana edad, a leer como quien juega y asociar la palabra escrita con la posibilidad de inventar, haciendo del leer y escribir una actividad amigable y divertida. De hecho, la escritora Maria Elena Walsh reparó en que “el Jardín recibe a los niños en la edad en que parecen más libres y dispuestos a aceptar y asimilar un sentimiento poético de la vida.” (WALSH, 2001, p. 52).

¿Cómo aprovechamos esta oportunidad? Teniendo en cuenta que los espacios en los que se producen las aproximaciones entre los niños y la poesía (en el hogar, en las escuelas, centros comunitarios o culturales) son clave para validar o estimular el gusto por la palabra poética, es necesario posar la mirada en la forma en que estos encuentros son mediados.

## **2.2. El papel del mediador en el (re)encuentro con la poesía.**

Retomando las palabras de Walsh citadas anteriormente, es probable que al inicio de su educación formal los niños estén más abiertos a abrazar la poesía, a jugar con ella. Sin embargo, en muchos casos la experiencia dista de esta visión, ya que es también durante la infancia que, como apunta García (2006, p. 24), “ocorre a substituição do conhecimento intuitivo e imaginativo da criança pelo conhecimento pragmático e objetivo que a sociedade exige.” La dificultad de traer la poesía al aula radica en una fijación por encarar los textos de forma objetiva, siguiendo alguna supuesta lógica que la mayoría de las veces consiste en diseccionar los textos poéticos o escribir siguiendo alguna fórmula que convierte a los niños y jóvenes en las “máquinas de rimar” que menciona Paz en su introducción al **Arco y la Lira** (1972, p. 14).

Además, es común que al presentar obras literarias en la sala de aula (ya sea poesía u otros géneros literarios), los profesores asuman la posición de “propositor de significados”, un papel que Bruno Albanese define como aquel en el que “(...) o professor apresenta uma obra canônica ao aluno, aplicando os conhecimentos

literários para demonstrar como eles devem ser utilizados para interpretar o texto, em outras palavras, para buscar os sentidos sociais” (ALBANESE, 2019, p. 579). Según el autor, cuando se pre-establecen ciertas formas en que se debe interpretar o leer el texto, el estudiante pierde la oportunidad de apropiarse de éste. Al arrebatarse a los lectores la posibilidad de que agreguen su propia significación al texto poético, se pierde esa dimensión emancipadora que hace de la poesía tan estimulante.

Por esta perspectiva, también se debe tener en cuenta que si se considera que hay formas ‘correctas’ de interpretar poesía, se asume que hay formas ‘incorrectas’ de interpretarla. Albanese así relata su experiencia en sala de aula: “[...] ao não identificarem suas interpretações como a “certa”, eles pensaram que não estavam entendendo nada.” (ALBANESE, 2019, p. 582)

Por estos motivos, leer poesía acaba por ser considerada una tarea tediosa que se lleva a cabo por obligación, y se crea un miedo y una consecuente distancia con los textos poéticos, la poesía se vuelve “compleja y oscura” (MARANGONI, 2015). Este problema cognitivo sistémico puede ser explicado debido a los corpus poéticos propuestos en las escuelas, que resultan distantes a los niños y jóvenes y que, además, son abordados desde aspectos meramente formales (BONINO, 2018). Así, en lugar de alimentar la creatividad infantil, se acaba alienando al ser humano de su inherente capacidad poética.

Resulta irónico que sea el tránsito por la educación formal la que cree mayores barreras para que los niños se encuentren con una de las formas de expresión literaria que, por su naturaleza, es tan próxima a la infancia. Quizá es por esto que Walsh afirma que “es preferible que no forme parte del temario sino del recreo, que se integre más en el juego que en la instrucción” (WALSH, 2001, p. 52). Cuando el ambiente de la sala de aula se vuelve poco propicio para el encuentro con la poesía, parece una buena idea mirar hacia el recreo, ese distendido momento del día, del cual los niños se apropian sin tapujos. Con esto en mente, cabe preguntarnos: ¿Leer poesía debería ser parte del recreo, un momento de libertad para jugar?

Pensamos en la mediación cultural como un acto de (re) significación, una zona de conexión en la que se negocian los signos (PERROTI, PIERUCCINI, 2014).

Si hablamos de negociación, hablamos de diálogo, de encuentro, y como Cima nos recuerda, la misma palabra encuentro proviene del latín *in* (dentro) *contra* (choque, estar en lucha, conflicto), por lo que “estar al encuentro no es estar a toda costa de acuerdo sino es trabajar para negociar un modo de estar en relación que comprenda tantos y diversos puntos de vista.” (CIMA, 2012, p. 4)

Sin embargo, hay que tener en cuenta que, como señala Anaya, las tareas de mediación no se limitan a embates o situaciones claramente conflictivas, sino que también se extiende a circunstancias de desconocimiento y desapego, pasando a ser “una forma de descubrir, de tender puentes entre realidades separadas, de hacer interesante y deseable lo ignorado. La mediación no buscaría restaurar una relación deteriorada sino crear vínculos y afectos.” (ANAYA, 2020, p. 5)

La educadora cultural Emo Marty analiza la práctica de mediación cultural como conductora para el aprendizaje, dentro del contexto de educación del arte en los museos y las instituciones educativas, entendiéndose como: “el acto de conectar al público visitante con una propuesta cultural determinada [...] El mediador cultural es el vehículo a través del cual surge el aprendizaje compartido entre él mismo, el público y la propia actividad.” (EMO MARTY, 2018, p. 7)

Teniendo en cuenta esta concepción de la mediación cultural como prácticas que faciliten el encuentro y el aprendizaje con lo que sentimos remoto, abarcando distintos puntos de vista sin invalidarlos, volvemos al problema que nos ocupa del temor y el distanciamiento que viejas prácticas educativas o simplemente la falta de acceso a la literatura han acrecentado entre niños y textos poéticos.

Refiriéndose específicamente al papel del mediador de lectura, Michele Petit señala que éste “puede autorizar, legitimar un deseo mal afirmado de leer o aprender, e incluso revelarlo (PETIT, 1999, p. 5) También en el contexto específico de mediación poética, las acciones del educador/mediador pueden revelar o volver a despertar el deseo de leer poesía y resignificar su lectura como una actividad placentera, facilitando que el niño/lector se apropie del texto poético.

La búsqueda de caminos para acortar esa distancia entre el niño y la poesía, y retornar esta a su lugar como forma de expresión desde la infancia es una tarea que incumbe al mediador cultural, ya sea desde el rol de educador dentro de una

sala de aula, o en otros espacios fuera de la escuela como bibliotecas, centros culturales o comunitarios. Para la educadora argentina Gabriela Bonino (2018), esta tarea de recuperar el compromiso poético es ineludible:

[...]si sostenemos que se torna indispensable en la formación de lectores críticos el poder apropiarse de la palabra, reclamarla como un derecho, se torna imprescindible generar mediadores sensibles que puedan entender el espacio poético como un modo de pensar y sentir el mundo. (BONINO, 2018, p. 74)

Mientras que, desde el papel del 'propositor de significados', el educador/facilitador propone, en el mejor de los casos, un abanico de posibles interpretaciones (lo cual también puede ser beneficioso en ocasiones, como un punto de impulso), el mediador debería ir un paso más allá y buscar estrategias que inviten a los lectores más jóvenes a no solamente conocer y aceptar lecturas canónicas sino a indagar dentro de la lectura, a interactuar con ella y a construir sus propios significados.

Dentro de estas acciones mediadoras, un ambiente acogedor y respetuoso es indispensable (ANAYA, 2020), y uno de los factores que contribuyen a crear este ambiente es la escucha. Tomando las palabras de Girardello, "[...] as crianças precisam, de um lado, ter acesso à riqueza narrativa; de outro, receber a escuta atenta, curiosa e solidária de quem está ao lado delas para que desenvolvam a confiança em sua voz [...]" (GIRARDELLO, 2020, p. 9). Aunque aquí Girardello hace hincapié en la narración de historias, es posible decir que esa escucha atenta posee la misma importancia en los momentos en que alentamos a los niños a adentrarse en sus propias lecturas e interpretaciones de textos literarios.

A través de la escucha y del diálogo, se debe alentar a los niños a traer sus subjetividades a la mesa. Albanese resalta que el profesor también trae sus propias subjetividades en su interpretación del texto, por lo que es necesario que reconozca su doble papel como lector y mediador:

Considero que esse embate entre a leitura subjetiva do professor e a(s) do(s) aluno(s) é parte constitutiva da mediação cultural, pois o professor não é um elemento neutro. Ele também lê subjetivamente o texto, ele também constrói um texto próprio ao ler. Portanto, no espaço intersubjetivo de leitura, ele não irá mediar a leitura do texto do autor com a(s) do(s) aluno(s). Ele irá mediar o texto do autor com a sua própria leitura subjetiva e as leituras subjetivas dos alunos. (ALBANESE, 2019, p. 585)

Según Albanese, el mediador, al destacar su propia subjetividad y presentar su lectura como una de las posibilidades pero no la única, ayuda a validar y autorizar a los estudiantes a sentirse libres para interactuar con el texto literario, lo cual debemos mantener constantemente presente cuando hablamos de mediación de poesía, teniendo en cuenta su carácter plurisignificativo.

Así, con la escucha atenta y el reconocimiento de las diferentes subjetividades, tenemos las primeras piezas que facilitan el encuentro y la creación de vínculos entre los niños y la poesía. Silveira, Debus y Azevedo subrayan, además, que estos encuentros deben darse en forma de invitación, porque “a fruição e a criação poéticas, ainda que como proposta de atividade escolar, inscreve-se no terreno da liberdade, da plenitude e da inteireza do sujeito [...] se tomada como tarefa ou obrigatoriedade, não é mais poesia, é outra coisa” (SILVEIRA; DEBUS; AZEVEDO, 2018, p. 41).

En esta línea de pensamiento donde las mediaciones poéticas son invitaciones entusiastas dirigidas al niño, tomamos la propuesta del “palavrabrinquedo” sugerida por Fabiano Moraes y Sandra da Silva, quienes nos recuerdan que “brincadeira se faz brincando” (2019, p. 7). Jugar implica que todas las partes se diviertan, experimenten alegría en el proceso, y por lo mismo, los juegos sólo son posibles en la medida en que todos los participantes tengan la voluntad de jugar. Sin embargo, los mismos autores advierten que como adultos, profesores o mediadores suelen sentirse desautorizados a jugar, de ahí que se haga necesario también reaprender a jugar.

El educador y filósofo Paulo Freire destacó el papel de la escuela como un espacio en el que se debe liberar a los niños y maestras de programas rígidos para conseguir aprender a aprender: “a enfrentar dificuldades. A resolver questões. A identificar-se com sua realidade. A governar-se, pela ingerência nos seus destinos. A trabalhar em grupo” (FREIRE, 1959, p. 92). Pensando en el juego y en la poesía como práctica de libertad, repasamos algunas propuestas lúdicas que se presentan como posibilidades educativas para indagar, inventar, y para construir colectivamente en la lectura de textos poéticos.

### **2.3. Propuestas lúdicas de actividades pedagógicas.**

La educadora Marli Tasca Marangoni (2017) considera, en su estudio sobre el proyecto “Brincadências poéticas”, la relación de los juegos (ya sean imagéticos o sonoros) que son empleados como recursos poéticos dentro de los poemas trabajados para el abordaje en la mediación de los mismos. De esta manera, los elementos lúdicos dentro de la poesía pueden servir también como pistas para la construcción de puentes hacia la misma.

Bonino nota que el mediador necesita estar atento a estas pistas “que puedan llevarnos también a proponer traducciones de unos lenguajes artísticos a otros” (BONINO, 2018, p. 75) y en esa búsqueda propone la práctica del susurro (a través de “susurradores”, tubos de cartón utilizados para contar historias al oído, invención de Mirta Colángelo) como forma de experimentación con la dimensión fónica de la poesía, la oralidad, y la posibilidad de resignificar la memoria, no como obligación escolar, sino como un acto de “atesorar fragmentos”.

Ahora bien, los susurradores no son indispensables para susurrar. Como Machado y Chagas (2018) enfatizan, el cuerpo es el primer instrumento para jugar. Un popular juego que comparte las mismas cualidades, y que resulta incluso más conveniente en espacios donde se dispone de un tiempo limitado o en grupos numerosos, es el del “teléfono cortado” (también llamado teléfono descompuesto o teléfono roto) en el que una persona comienza contando para otra un “secreto” (una palabra o una frase) también en forma de susurro. ¿Por qué no hacer de los versos un “secreto” que la persona que lo escuche esté deseoso de oír?

Con el “teléfono cortado”, el mensaje es pasado de uno al otro ya sea en una línea o en un círculo, de forma que vaya cambiando por la dificultad de comprender el mensaje, así que la diversión se encuentra en las distorsiones del mensaje inicial. El mediador puede poner en marcha la capacidad inventiva de los niños susurrando versos, y el mismo juego puede convertirse posteriormente en un ejercicio de creación colectiva a partir de los cambios que se vayan sucediendo en cada susurro.

Esta actividad puede realizarse con grupos pequeños o numerosos, aunque una mayor cantidad de participantes aumenta también las posibilidades de creación. Aquí se invita al cambio, alentando a los participantes a rellenar el espacio de las

palabras que no consiguen oír por otras de su propio repertorio, y el verso inicial se convierte en una semilla de la que brotan nuevos versos.

Al finalizar la ronda, o la línea, los versos que surgen de los susurros pueden ser repetidos en voz alta de forma a experimentar la sonoridad de los mismos y compartir esas invenciones. Otra posibilidad es construir poemas colectivos a partir de los versos susurrados. Lo importante aquí, como se ha mencionado anteriormente, es lanzar la invitación para que los niños jueguen con la palabra, interactúen con el poema.

Con los susurradores o con el “teléfono cortado” se encuentra una forma dinámica de abordar la lectura, aunque, por supuesto, los juegos que pueden ser adaptados a esta tarea son innumerables y los momentos en que se dan pueden variar. Un acercamiento diferente es la Moraes y Silva, quienes abordan la mediación poética a través de una actividad pos-lectura de los libros (poemas desde Manoel de Barros y José Carlos Aragão): “[...] iniciamos una conversa sobre a serventia e a inutilidade das coisas, propondo que as crianças inventassem textos coletivos a partir da inutilidade ou das estranhas serventias de objetos por eles escolhidos” (MORAES; SILVA, 2019, p. 9). Al igual que con los susurros en la invención acerca de la inutilidad de las cosas esa interacción con la poesía es una invitación a imaginar, a crear, a inventar.

Como segunda propuesta, consideramos los juegos de “haz-de-cuenta-que” o “faz-de-conta” como actividad que ayuda a disparar la creatividad desde el desconocimiento. Se ha discutido anteriormente que la imposición de la lógica del sistema, es decir, el pensamiento racional, durante la infancia, va sofocando la creatividad y la imaginación de los niños. En lugar de ser animados a hacer uso de su imaginación, muchas veces en las escuelas o en los mismos hogares se desalientan las fantasías infantiles. Es por esto que, con niños que no han recibido mucho estímulo en casa o en la escuela para hacer uso de su creatividad, los juegos de “haz-de-cuenta-que” se presentan como una manera de validar sinsentidos e inventos. ¿Y si jugamos a “ser extraterrestres”?

Idealmente, este juego se lleva a cabo con grupos pequeños, de modo a facilitar la mayor participación activa posible. Cada grupo recibe una palabra

mencionada en el poema leído, y actuando bajo el presupuesto de ser “extraterrestres” que no conocen la palabra, deben inventar el significado de la misma, sus posibles usos o desusos. Otra posibilidad es partir del objeto, en lugar de la palabra. En ambos casos, la sonoridad de la palabra o la imagen del objeto son los disparadores de las invenciones, y no hay límites para los descubrimientos que los niños pueden hacer en este ejercicio. Si nos encontramos con la palabra “avión”, sin saber de sus usos más ordinarios, o cómo se ve, ¿en qué se puede convertir? Si vemos la máquina, o la imagen de la máquina, haciendo de cuenta que nunca lo vimos antes, ¿qué nombre le ponemos? ¿Para qué sirve? ¿Puede ese objeto encontrarse con un pajarito? ¿pueden los dos (avión y pájaro) ser de la misma condición?

Una tercera propuesta es leer poesía jugando al “adivina, adivinador”. La mexicana Maria Teresa Miaja de la Peña (2005) destaca que las adivinanzas son una forma poética en si mismas, con la principal función de “desvelar lo oculto” y una estructura fácilmente identificable por sus versos y rimas. Sin embargo, la misma también resalta la gran cualidad de adaptabilidad de las adivinanzas, y aquí rescatamos esa búsqueda de encontrar lo que se encuentra apenas sugerido para el propósito de mediaciones poéticas.

Seleccionamos algunas palabras para ser “borradas” del poema. Durante el momento de lectura, invitamos a los niños a adivinar cuáles son las palabras perdidas. Es importante que el mediador refuerce la idea de que, en este particular juego de adivinanzas, no hay una sola respuesta correcta. Con cada intento de encontrar la palabra perdida, se van formando nuevos versos, nuevos poemas.

También es posible jugar a este “adivina, adivinador” leyendo los poemas a través de las imágenes. Los libros de poesía infantil van frecuentemente acompañados de diseños que más allá de ilustrar los versos, invitan a indagar. Presentando un poema con palabras perdidas, y dejando que los niños las busquen en los diseños abre las puertas a muy diversas formas de interpretación y, como en todos los casos anteriores, de creación.

En un principio, este proyecto pretendía la aplicación de estas propuestas en espacios de lectura en la ciudad de Itacurubí de la Cordillera, Paraguay. Las

condiciones que la pandemia impuso con la suspensión prolongada de aulas y las limitaciones del acceso en espacios virtuales, impidieron verificar el resultado de estos supuestos. A pesar de esta limitación, se puede observar con las tres propuestas sugeridas, que con simples recursos (los poemas y el cuerpo como instrumento para jugar) se consigue realizar invitaciones para que provoquen diferentes interpretaciones, lecturas, y creaciones a partir de la palabra poética. Es por esto que el mediador debe poner especial atención en la selección de las obras que presentamos a los lectores más jóvenes. ¿Cómo seleccionamos la literatura con la que volvemos a aproximar a los niños y sus juegos con la palabra poética?

Dentro de nuestra biblioteca latinoamericana, contamos con numerosas opciones para escoger, aunque la literatura que destinamos a los más pequeños son por lo general menos difundidas considerando que, como nos recuerda Nelly Coelho, “até bem pouco a literatura infantil foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como gênero menor.” (COELHO, 2000, p. 29). Tan solo en la segunda mitad del siglo XX, Maria Elena Walsh suponía que el escritor busca una comunicación con sus semejantes mientras que el niño es visto como un inferior, y por lo mismo escribir “para niños” era considerado de manera despectiva (WALSH, 2001). Esto, sumado a la constante disputa entre la intención artística y la intención educativa que, de acuerdo a Coelho, resulta en un error:

[...] gratuidade (livros que, em lugar de serem divertidos, como se pretendem, são apenas tolos e cacetes, ou, então, fragmentados e sem sentido. Ou então são obras carregadas de informações corretíssimas, mas que, despidas de fantasia e imaginação, em lugar de atrair o leitor o afugenta. (COELHO, 2000, p. 48)

Las primeras invitaciones son claves para estimular el encuentro con la poesía, por lo que una de nuestras prioridades debe ser traer poesía que de espacio y posibilite el diálogo con la infancia. En esa perspectiva, es necesario notar la posición de respecto Coelho (2000), quien retoma al filósofo y educador Marc Soriano (1918–1994) y sostiene que al ser la infancia un periodo de aprendizaje, todo mensaje destinado a ella tiene necesariamente una vocación pedagógica. Si toda la poesía que destinamos a la infancia es una oportunidad de descubrir, de conocer, las posibilidades de textos poéticos que pueden hacer parte de nuestro esfuerzo de tender puentes crecen exponencialmente.

Por la misma razón, Walsh (2001) afirma que seleccionar los versos en la medida que sean absolutamente comprensibles y siguiendo parámetros de claridad y oscuridad de acuerdo a una lógica adulta es un acto insensato. Siguiendo este mismo orden de ideas, Benegas nos recuerda que la infancia necesita jugar con el lenguaje, y que “no nos preocupe que no entiendan todo lo dicho, no simplifiquemos, no subestimemos sus capacidades [...] Permitámonos jugar para que ellas, esas personas que descubren el mundo, puedan jugarlo también.” (BENEGAS, 2018)

Teniendo en cuenta estos puntos, a partir de aquí nos enfocamos en la poesía del brasileño Manoel de Barros, para quien la “palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria” (BARROS, 2016, p. 52). En el siguiente apartado, daremos un recorrido a través de la fortuna crítica del poeta, deteniéndonos en algunos elementos interpretativos que pueden ayudarnos a pensar en formas de encarar la tarea de mediación poética en salas de clase y espacios tales como bibliotecas o centros culturales, e incluso dentro de los hogares junto con familias interesadas en crear afectos por la poesía mediada por la palabra escrita.

### 3. MANOEL DE BARROS: PANORAMA CRÍTICO CONTRASTIVO.

Manoel de Barros<sup>1</sup> (1916-2014), nacido en Cuiabá, Mato Grosso, publicó su primer libro de poesía, *Poemas concebidos sem pecado*, en el año 1937. A partir de allí inició una prolífica producción literaria, ganando sus primeros premios con *Compêndio para uso dos pássaros* (1961) y con *Gramática expositiva do chão* (1969). Pero no fue hasta la publicación de su libro *Matéria de Poesia* (1974) que el poeta pasó a ser leído y comentado por notables escritores de la época, como Millôr Fernandes y Antônio Houaiss, tras lo cual ganó reconocimiento e importantes premios literarios dentro de Brasil.

Gran parte de su obra la escribió desde su hacienda en el Pantanal matogrossense, cuyo paisaje está presente en su producción poética como pretexto de quien “busca inspiração numa infância mítica e reinventada parcialmente pelo lume inaugural do Verbo, uma infância sorvida e transcorrida no permeio de terras e águas pantaneiras” (MARINHO, 2009, p. 5).

Viendo su poesía como un todo, la obra de Barros está marcada por la reflexión metalingüística y metapoética, así como la repetición y la autorreferencia. (SANTOS, 2017). Una autorreferencia en la que la poesía, la infancia, y el ‘criançamento da palavra’ como fundamento de su escritura son temas recurrentes que van de la mano, que se van repitiendo como parte de una reflexión inacabada y en construcción: “repetir repetir — até ficar diferente” (BARROS, 2016, p. 16). En las creaciones de las últimas décadas del poeta, esta temática del poeta/infante se acentuó de tal modo que encontramos varios de sus libros clasificados bajo el rótulo de poesía infantil (GARCIA, 2006).

#### 3.1. El pensamiento infantil en la obra de Manoel de Barros.

Entre los libros de poesía infantil de Barros, se destacan **Exercícios de ser Criança** (1999), **O fazedor de amanhecer** (2001), **Cantigas por um passarinho à toa** (2003) y **Poeminha em Língua de brincar** (2007). Tanto en el primero como en el último aproximan narrativa y poesía, y como ya señala Garcia (2006) en su análisis, en los tres poemas que constituyen **Exercícios de ser Criança** nos encontramos con personajes en situaciones típicas de la infancia y acompañados

---

<sup>1</sup> Información extraída de la cronología presentada en **Livro sobre nada**, Editorial Alfaguara, 1ra edición, 2016.

por integrantes de la familia, cosa que “funciona como um elemento facilitador da identificação do leitor infantil como o texto poético e é, também, uma característica comum na obra de Manoel de Barros” (GARCIA, 2006, p. 63). Aun así, la misma autora remarca que la infancia en la poesía barrosiana no se reduce a un escenario, sino que es representada como una rica dimensión de “significación y resignificación del ser humano”:

Neste sentido, a infância nos poemas deste autor transcende sua própria condição cronológica, e permanece atuante na sensibilidade do poeta que, mesmo já octogenário, se reporta à infância não como vivência passada e finita, mas como uma dimensão subjetiva que acompanha o adulto em toda a sua existência. Assim, Manoel de Barros não apenas remete-se ao passado em busca de sua infância, ele a mantém consigo em sua adultez. (GARCIA, 2006, p. 12)

Barros (2009) expresa que en su poesía sólo tuvo infancia, es decir, que sus imágenes poéticas se componen de recuerdos e impresiones de la niñez, puesto que es en el baúl de la infancia en el que quedan guardadas nuestras primeras sensaciones. Silva (2015) también señala que esta infancia no se trata de una mera etapa biológica sino de potencia y dimensión latente en el ser humano. Es el niño el que mira al mundo con asombro, tanto a las grandes como pequeñas cosas que a los ojos del adulto resultan insignificantes o mundanas. Es el niño el que encuentra en un traste un posible juguete, una cosa nueva. Es el niño el que inventa al intentar dar un nombre a lo que no conoce.

Tanto Marinho y Amaral (2009) como Souza (2012) se refieren al concepto de la poética de la ensoñación de Bachelard, quien equipara las ensoñaciones de la infancia con las ensoñaciones del poeta, donde las ensoñaciones del niño son semillas para la poesía: “Mientras soñaba en su soledad el niño conocía una existencia sin límites. Su ensoñación no es simplemente una ensoñación de huida. Es una ensoñación de expansión.” (BACHELARD, 1997, p. 151)

A través de recuerdos imaginados, disparates y cuestionamientos que son comunes en los niños pero que descolocan nuestra lógica. En el poema-*prelúdio de Exercícios de ser criança*, el personaje principal realiza un planteo de este tipo: “No aeroporto o menino perguntou: // — E se o avião tropicar num passarinho? // O pai ficou torto e não respondeu. // O menino perguntou de novo: // — E se o avião tropicar num passarinho triste?” (BARROS, 2021, p. 6). Camarço y Battista (2013) señalan las varias formas en las que este texto trastoca las funciones sociales

aceptadas, como la relación de poder entre padres-hijos, en el que el padre, donador de saber, no encuentra una respuesta. O el hipotético encuentro del *avião* (potencia tecnológica) y el *passarinho* (elemento natural), donde es este último el que ocupa el pensamiento y la preocupación del niño. La inversión de papeles entre quien enseña y quien aprende, señalada por Silva (2015), que se ve en los personajes del niño y los padres es un factor que incita al cuestionamiento, lo mismo ocurre con el curioso encuentro del avión y el ave, siendo este tipo de preguntas las que dejan perplejos a los adultos y son disparadoras de incontables invenciones.

En efecto, a través de las ensoñaciones poéticas, vemos la afinidad de Barros por las cosas privadas de importancia a los ojos de una sociedad que anda siempre a prisas, sin detenerse a observar lo pequeño, ‘lo insignificante’, “[...] esses poemas procuram “envesgar” o leitor, trazer seu olhar para um universo desprovido de significado na moderna civilização ocidental.” (MARINHO; AMARAL, 2009, p. 45)

García (2006) hace hincapié en que podemos comprender el universo poético de Barros como dimensión próxima al universo infantil, su poesía se aproxima a la naturaleza intrínseca de la infancia en su carácter lúdico y la libertad de creación de conceptos ya que los niños, dentro de sus juegos imaginativos, aceptan como posible la ocurrencia de alteraciones inverosímiles de la realidad. Esta libertad de creación también es referida por Santos, que observa que en Barros el poeta “diante das palavras, e de sua própria experiência do real, deve ser como a criança, que absorve o mundo de uma forma mais livre, integrando-se às coisas” (SANTOS, 2017, p. 134).

Por lo mismo, el escritor hace uso de la etapa del ser humano relacionada a las interrogantes y descubrimientos, como método y vehículo para su poesía demiúrgica. Marinho y Correa llaman la atención hacia el poder infantil de creación y recreación de significados: “a linguagem infantil é, antes de tudo, original e expressiva, e torna-se um instrumento encantatório: ao se formarem palavras, novos universos se formam” (MARINHO; CORREA, 2009, p. 12).

Ya en la primera parte de *O Livro das Ignorâncias* (1993), el poeta escribe que “o delírio do verbo estava no começo, lá onde a // criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos*”. En el mundo lógico del adulto, “escuchar colores” suena a error y a disparate. Pero Marinho y Amaral (2009) apuntan a que, en esta concepción de la

creación poética sugerida por Barros, tal “delirio” corresponde al ensueño, a las fantasías lúdicas, a lo ilógico, como inherentes al lenguaje poético. El mismo Barros reitera sus ideas, en estos versos: “Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos — // O verbo tem que pegar delírio” (BARROS, 2016, p. 17)

Y siguiendo este principio es como encontramos lo ilógico en los mundos dibujados por Barros en sus versos: como ‘errores’ al desapegarse de la gramática normativa, juegos de palabras y despropósitos que son naturales en los niños que comienzan a hablar, a observar el mundo y a experimentarlo por primera vez: “As coisas tinham para nós uma desutilidade poética. // Nos fundos do quintal era muito riquíssimo o nosso // dessaber.” (BARROS, 1996). Vega Ahumada se refiere a esta condición poética como una propuesta donde la “ignorancia” es el método de creación (VEGA AHUMADA, 2019, p. 41). A partir del desconocimiento, que es en realidad el conocimiento intuitivo del niño que busca poner en palabras lo que ve, lo que huele, lo que escucha o lo que siente, es que se conoce o se crea algo nuevo.

Santos condensa en dos matrices centrales el fundamento para la realización estética de la poesía barrosiana:

Uma delas corresponde à ideia de aproveitamento e valorização do inútil. A poesia converge sua atenção para os elementos ínfimos, acolhendo “o cisco”, “o caco”, “o lodo”. Com isso, legitima o sema da inutilidade como paradigma fundamental de sua composição imagética. Já a outra, diz respeito à construção do poético a partir da ruptura com as convenções da linguagem. O poeta reinventa a língua portuguesa ao esfarrapar os liames que prendem o signo a função referencial, estabelecendo novas ligaduras semânticas no processo de junção de realidades díspares. (SANTOS, 2017, p. 39)

Ambos fundamentos, es decir, la ruptura con las convenciones del lenguaje, ese “jugar con las palabras”, y la valorización de lo inútil, son aspectos que no pueden ser separados de este pensamiento infantil, de la ‘ignorancia como método de creación’ que, como hemos observado, atraviesa la obra del poeta matogrossense.

### **3.2. Juegos de palabras**

Si reinventar la lengua hace parte del fundamento de la estética barrosiana, el poeta encara esa reinvención como si de un juego se tratase. Silvestre y Martha apuntan a que Barros “brinca com a linguagem e a deixa traduzir a imaginação da criança, num processo de identificação, porque ambos - o poeta e o infante - vivem

uma descoberta decorrente do envolvimento criativo com as palavras” (SILVESTRE; MARTHA, 2015, p. 216). En sus versos imita el proceso del niño que es libre para inventar porque aún se encuentra aprendiendo la lengua, y aprendiendo sobre el mundo, sin estar preso a estrictas formas y categorías establecidas.

De acuerdo con Vieira (2007, p. 56), “o jogo lúdico com as palavras, criado pelo poeta, desconstrói a gramática normativa à maneira de crianças a experimentar novas travessuras.” Así, transforma la palabra, creando nuevas imágenes, siempre en busca de “la palabra en su sentido original”, o, como el mismo poeta escribió: “chegar ao criancamento das palavras. // Lá onde elas ainda urinam na perna. // Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos. // Quando a criança garatuja o verbo para falar o que // não tem.” (BARROS, 2016, p. 38)

Santos advierte que los recursos creativos utilizados por el poeta (referencias al universo infantil, la organización sintáctica próxima al texto en prosa, y trazos del lenguaje coloquial y regional), confieren un aspecto de ‘rusticidad’ al lenguaje que puede engañar a algunos lectores, haciéndoles percibir una supuesta simpleza en la poesía de Barros, aunque “[...] a rusticidade é um efeito construído pelo poeta, assim como o aspecto de inocência que envolve as reflexões ambiciosas em relação ao poder da palavra” (SANTOS, 2017, p. 135). Así, Vieira (2007, p. 57) también nos avisa que “o que parece despropósito está imbuído de profundo estudo e conhecimento da língua e suas transformações.”

Marinho y Correa (2009) destacan el constante uso de las palabras de formas inusitadas en Barros, ya sea rescatando vocablos arcaicos y en desuso para darles nuevos sentidos, creando neologismos al recombinar semas, o deslocando palabras, todos estos ejercicios a través de los cuales se pueden repensar las formas de concebir el universo: “Essa constante manipulação da criança sobre a linguagem contribui para tornar o universo infantil tão atraente: nele, defronta-se com a perpétua possibilidade de criação de novos seres e conceitos [...]” (MARINHO, 2009, p. 21).

Silva (2015) nos señala la dimensión filosófica en la obra de Barros que se observa, por un lado, en su creación de nuevos conceptos y sentidos que cobran vida y existen a través de la palabra escrita, y por otro, su invitación a indagar (actividad filosófica por excelencia) que despierta en los lectores a través de la

extrañeza que causan sus invenciones, sus transgresiones a las normas gramaticales, y sus reordenamientos de palabras.

En esta filosofía de lo poético, Barros desafía la lógica conceptual, estimulando el juego lingüístico, y provocando enfrentamientos en el campo de la representación, según afirma Maria Dias (2009), quien cita también el siguiente fragmento en que podemos notar esta característica en los versos del poeta: “Prefiro as máquinas que servem para não funcionar: // Quando cheias de areia de formiga e musgo elas // Podem um dia milagrar flores.” (BARROS, apud DIAS, 2009, p. 132).

En el mundo creado por Barros, los seres inorgánicos como las máquinas pueden, más allá de “dar” flores, hecho que ya causaría un extrañamiento, originar un “milagro”, acontecimiento sobrenatural que usualmente asociamos al campo espiritual. Dias señala que bajo este principio el poeta siempre hace aflorar lo insólito, “como se, quanto mais díspares forem as coisas aproximadas, maior o efeito de estranhamento” (DIAS, 2009, p. 132). Es decir, Barros va más allá de las fronteras artificiales creadas por los adultos en términos de categorías de pensamiento, lo que incluye las categorías lógicas, científicas, lingüísticas, temporales (pasado, presente, futuro), espaciales (aquí, allá, concreto, imaginario), edad (niños, jóvenes, adultos y ancianos), de género (femenino, masculino, transgénero, no binario), para desconcertarnos con nuevas imágenes.

En consonancia con lo anterior, Clarice Goulart (2013) sostiene que la poesía de Barros sigue un camino opuesto al de las ciencias de la lengua, de las formulaciones prescritas por la gramática, y de las formas correctas, científicas, controladas, a cambio de “uma possibilidade de abertura ao não dito, à incompletude, ao desejo” (GOULART, 2013, p. 116). En términos de categorías lingüísticas, Barros suele rechazar las fronteras o los límites establecidos por las convenciones del uso de sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, prefijos, sufijos, radicales y otras desinencias gramaticales. En su obra, los neologismos pueden ser concebidos como la expresión misma del rechazo a las categorías en las cuales el niño aprende a clasificar el mundo en que vive, haciendo del adulto una entidad presa a la razón y a la lógica como único medio de interpretar lo que le rodea.

Alberto Pucheu se refiere a esta desobediencia de los sentidos de la lengua como una búsqueda para decir “o inominado, o larval, os ínfimos das coisas, as pré-

ou antecoisas e o inominado da linguagem” (PUCHEU, 2015, p. 283). Así es como, a través de este rechazo de los límites, de la desobediencia a las convenciones, nos devuelve a nosotros, lectores, la capacidad de maravillarnos con los seres, las cosas y los momentos que, privados de sensibilidad, clasificamos como ordinarios o insignificantes.

### **3.3. Inutensilios lúdicos.**

En uno de sus poemas, Barros establece la relación entre sus artefactos lúdicos, su poética del aprendizaje, y el goce de la vida en sí misma: “O que eu queria era fazer brinquedos com as palavras. Fazer cosas desúteis” (Barros, 2016, p. 13). Para Barros, la poesía existe sin otro propósito o fin más que ser poesía, de ahí su cualidad de “inútil”, una posición que, conforme se ha visto anteriormente, es una forma de desobediencia. En la misma palabra “desúteis”, así como en “inutensílios” con el uso de dichos prefijos de negación (“des”, “in”), el poeta nos conduce a darle significado a palabras que apenas están siendo escritas, o pensadas, dentro de sus versos:

em sua poesia utensílio é inutilis, explicação é desexplicação e objeto é desobjeto. Tudo é o contrário do convencional, como se o prefixo salvasse a palavra do cliché. Com tal recurso, imagina adular a certeza de nascimento das palavras, confundindo sua significação e extinguindo seus antecedentes de dicionário. (CARPINEJAR, 2001, p. 27)

Con este ejercicio, los poemas requieren del lector imaginar, buscar fuera del estricto repertorio de conceptos conocidos o utilizados usualmente dentro de los parámetros aceptados. En el poema “O apanhador de desperdícios”, Barros nos cuenta que: “Não gosto das palavras // fatigadas de informar” (BARROS, 2010, p. 13). Esa perspectiva de la existencia humana conlleva, entre otras, a posar la mirada sobre las cosas pequeñas, aparentemente insignificantes.

Uno de los recursos de los que se vale Barros para este fin es la personificación o el animismo de objetos y elementos de la naturaleza, característico del pensamiento infantil, según Marinho y Correa, quienes rescatan algunas de estas imágenes donde el poeta presta temporalmente cualidades humanas a hormigas, árboles, pastos y cosas, a la manera en que los niños suelen hacer: “[...] um adulto não prestaria atenção em algo tão absolutamente simples e efêmero, o

capim lhe pareceria mais que insignificante, em sua quotidiana privação da importância às margens da atarefada existência humana” (MARINHO, 2009, p. 17).

A través de estos aspectos prestados de los seres humanos, y en un ejercicio que es facilitado al mirar desde los ojos de la infancia, el poeta da voz a las cosas o seres ‘desimportantes’: “Dou respeito às coisas desimportantes // e aos seres desimportantes. // Prezo insetos mais que aviões” (BARROS, 2010, p. 13). Esta idea de detenerse en lo que ha dejado de ser maravilloso para el adulto, lo abandonado, lo diminuto, lo que es trivial para una sociedad que busca la utilidad de las cosas, para devolverle la magia a través de las palabras, remite a la capacidad infantil de reinventar las cosas desechadas. Carpinear se refiere a esto como ‘teología do traste’:

[...] como o material tematizado é o entulho, o traste, a sobra, a ordem de seu chão é criar novos objetos a partir dos abandonados. Ou de dar novas modalidades às coisas imprestáveis. Incorpora em sua escritura a mania da criança em montar brinquedos com restos de outros (CARPINEJAR, 2001, p. 15).

En la poética de Barros, la infancia reinventa los seres y sus funciones (MARINHO, 2009) y lo que es descartado se convierte en otra cosa, como sucede en “A menina avoadada”, el segundo poema de **Exercícios de ser Criança**: “Meu irmão pregava no caixote // duas rodas de lata de goiabada. // A gente ia viajar.” (BARROS, 2021, p. 33) En estos versos, percibimos que los personajes, la niña y su hermano, toman objetos que han sido probablemente desechados, una caja y latas de goiabada, para darle una nueva forma y una nueva vida, bajo la figura simbólica de un vehículo, es decir, el medio de transporte para sus juegos infantiles.

De acuerdo con Leila de Aguiar Costa (2017), este rescate de formas desgastadas, de fragmentos del lenguaje cotidiano y de imágenes del mundo para desinventarlos y otorgarles una nueva fisonomía es lo que constituye la poética de Barros. La misma investigadora se remite al poema “O Catador”, del libro **Tratado geral das grandezas do ínfimo**, para comparar la figura del catador con la del niño, en estos términos:

o gesto mesmo de catar reenvia aquela operação benjaminiana que faz da criança um colecionador flâneur, absolutamente livre porque ainda possui um capital crítico intacto: colecionar objetos inúteis, eis aí um efetivo ato libertador, pois que desembaraçado de quaisquer dimensões funcionais e significantes concretas. (COSTA, 2017, p. 129)

Así, bajo una “mirada de niño”, no todo objeto bajo nuestra mirada necesita tener una utilidad o cumplir con una función. El “fazer coisas desúteis” es un ejercicio bienvenido para el poeta como observamos en “Uma didática da invenção”, donde nos invita a “Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao// pente funções de não pentear. Até que ele fique à// disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha” (BARROS, 2016, p. 15). Así, la desutilidad propuesta por Barros invita a cambiar la función predeterminada de un objeto tan común como un peine, desaprender el concepto, para intentar ver algo más.

Conforme indica Dias (2009, p. 126), esta desutilidad es sobretudo “uma re-invenção do funcionamento da linguagem e de seu papel enquanto representação do real.” Este ejercicio de reinención al que nos invita Barros también se traduce a propuestas fuera de las Letras, como es el caso de los “desobjetos” creados por el artista plástico Marimba y presentados en el filme **Só dez por cento é mentira**, el así llamado “esticador de horizontes”, o el “aparelho de ser inútil”.

En una lectura de **O fazedor de Amanhecer**, Garcia (2006) se refiere a las invenciones poéticamente atribuidas al yo-lírico de Barros (por ejemplo, la “manivela para pegar no sono”, “Fazedor de amanhecer para usamentos de poetas” y otros utensilios sin utilidad pragmática), como subversiones que contribuyen a la descosificación de los objetos, dándoles funciones impensables o inviábiles. Para ese crítico, “tais desconstruções se assemelham às realizadas pelo “Menino que carregava água na peneira”, onde as coisas e seres compartilham funções e geram sensações sinestésicas” (GARCIA, 2006, p. 86). El personaje de este último poema mencionado, también parte del libro **Exercícios de ser Criança**, llama la atención por “fazer peraltagens com as palavras” y sobretudo, por hacer cosas difíciles, inútiles o hasta imposibles, como la misma expresión “carregar água na peneira” nos indica.

Teniendo en cuenta que como lectores de Barros nos encontramos ante el acto de jugar con las palabras, es importante recordar que los juegos también requieren de cierta forma de seriedad. Moraes e Silva (2019) consideran la forma en que la sociedad coloca los términos “brincadeira” y “seriedade” como opuestos, cuando ser serio en el trabajo es desempeñar la labor con cuidado, desvelo, diligencia, honestidad, sinceridad e importancia, lo mismo puede ser dicho del acto

de jugar. Según los mismos investigadores, “se invenção e brincadeira incontestavelmente se aproximam, e se invenção e verdade andam juntas, pois para Manoel tudo aquilo que ele não inventa é falso, brincadeira requer verdade” (MORAES; SILVA, 2019, p. 8).

Asimismo, en este trabajo el aspecto lúdico de la vida es algo que se considera con su debida importancia, y que nos lleva de vuelta a la tarea de encuentros con la poesía. De ahí que, en el siguiente apartado, se ofrezcan propuestas de traducciones de dos poemas de Barros a modo de aportar un recurso más para la mediación poética voltada a hispanohablantes. Esas propuestas de traducción solicitan, por supuesto, una verificación de la hipótesis sobre su aplicación en actividades lúdicas de mediación que, debido al contexto de la pandemia en curso, se dará con el proseguimiento a la investigación en nivel de posgrado y consecuentes proyectos de gestión cultural.

#### 4. TRADUCCIÓN COMENTADA DE LOS POEMAS “O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA” Y “A MENINA AVOADA”

Con base en lo que planteamos en los dos apartados teórico-críticos del presente estudio, nos lanzamos al oficio de tender un puente entre la poesía de Barros y el público lector infantil hispanohablante, con una propuesta de la traducción de los poemas del libro **Exercícios de ser criança**: “O menino que carregava água na peneira” y “A menina avoadada”. El libro, publicado por primera vez en 1999, cuenta con 28 reimpressiones en su segunda edición (Editorial Salamandra) y una nueva edición (Companhia das Letrinhas) publicada en el 2021, lo cual nos da indicios sobre la gran acogida que ha tenido entre el público lector.

Como nos lo cuenta ya el título, los poemas que son entregados en esta obra pueden ser vistos como ejercicios en los que el poeta, valiéndose de personajes (casi a la manera de cuentos), construye escenarios encantadores a partir de situaciones aparentemente corrientes, los juegos de los niños, para abordar el poder de la imaginación infantil, de lo desútil, y de los sinsentidos. Las complejas invenciones verbales de Barros se ven, en apariencia, más sencillas, puesto que el libro está destinado en un principio a un público infantil - pero delectable a todos los seres humanos, independiente de la edad, género, condición social, o espacio geográfico en el que se encuentren.

La mediación poética requiere del disfrute tanto de educadores como de los lectores más jóvenes, del diálogo y del juego. Pensando en esto, los dos poemas se prestan de forma excelente a la tarea, tanto por la temática como por las simples pero bellas imágenes que encontramos en sus versos, como se puede experimentar con el poema presentado abajo:

<p><b>O menino que carregava água na peneira</b></p> <p>Tenho um livro sobre águas e meninos. Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.</p> <p>A mãe disse que carregar água na peneira Era o mesmo que roubar um vento e sair</p>	<p><b>El niño que cargaba agua en el colador</b></p> <p>Tengo un libro sobre aguas y niños. Gusté más de un niño que cargaba agua en un colador.</p> <p>La madre dijo que cargar agua en el colador Era lo mismo que robar un viento y salir</p>
--	--

<p>correndo com ele para mostrar aos irmãos.</p> <p>A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água O mesmo que criar peixes no bolso.</p> <p>O menino era ligado em despropósitos.</p> <p>Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.</p> <p>A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos.</p> <p>Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito Porque gostava de carregar água na peneira Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.</p> <p>No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.</p> <p>O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens.</p> <p>Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto no final da frase.</p> <p>Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.</p> <p>O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor! A mãe reparava o menino com ternura.</p>	<p>corriendo con él para mostrárselo a los hermanos.</p> <p>La madre dijo que era lo mismo que recolectar espinas en el agua Lo mismo que criar peces en el bolso.</p> <p>El niño era ducho en despropósitos.</p> <p>Quiso construir los cimientos de una casa sobre gotas de rocío.</p> <p>La madre reparó que al niño le gustaba más el vacío que lo lleno. Decía que los vacíos son mayores y hasta infinitos.</p> <p>Con el tiempo aquel niño que era cauteloso y extraño Porque le gustaba cargar agua en el colador Con el tiempo descubrió que escribir sería lo mismo que cargar agua en el colador.</p> <p>En el escribir el niño vio que era capaz de ser novicia, monje o mendigo al mismo tiempo.</p> <p>El niño aprendió a usar las palabras. Vio que podía hacer travesuras con las palabras. Y comenzó a hacer travesuras.</p> <p>Fue capaz de interrumpir el vuelo de un pájaro colocando un punto al final de la frase.</p> <p>Fue capaz de modificar la tarde colocando una lluvia en ella.</p> <p>El niño hacía prodigios ¡Hasta hizo que una piedra diera flor! La madre observaba al niño con ternura.</p>
--	---

<p>A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.</p> <p>Você vai carregar água na peneira a vida toda.</p> <p>Você vai encher os vazios com as suas peraltagens E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.</p>	<p>La madre dijo: Mi hijo vos vas a ser poeta.</p> <p>Vas a cargar el agua en el colador la vida entera.</p> <p>Vas a llenar los vacíos con tus travesuras Y algunas personas van a amarte por tus despropósitos.</p>
--	---

En “O menino que carregava água na peneira”, nos encontramos con un niño que, como el poeta, descubre su pasión por crear despropósitos y desvela el vínculo entre los juegos imaginativos y la creación poética. En una demostración de los juegos de palabras de Barros, ya el mismo título hace referencia a una expresión popular que se utiliza para realizar una tarea sin sentido, una actividad inútil o que no dará resultados pero también, como apunta Garcia (2006), representa todas los hechos insólitos que el personaje llevará a cabo en el poema, como una metáfora del hacer poético.

Detengámonos en los primeros versos: “gostei mais de um menino // que carregava água na peneira”. Al traducirlo al español, “gusté más de un niño // que cargaba agua en el colador”, la proximidad entre los dos idiomas facilita la tarea por momentos, como se ve en “carregar” (“pôr carga sobre ou no interior de, para que seja transportada”, “llevar”, “transportar”) y “cargar” (“tomar, llevar sobre si algún peso”, “poner un peso sobre una persona, animal o vehículo para transportarlo”). Además, se mantiene el lenguaje sencillo e infantil al utilizar la forma sintáctica “gusté de” (verbo+complemento preposicional), más común en el lenguaje coloquial, en lugar del “me gustó” (pronombre+verbo) que usualmente se encuentra en la escrita. Por otro lado, la referencia a la expresión popular se pierde, pero se conserva el sentido de los despropósitos que serán repetidos numerosas veces a lo largo del poema.

El interés por mantener un registro del lenguaje cercano a la oralidad se manifiesta también hacia el final del poema: “A mãe falou: // Meu filho você vai ser poeta” pasa a ser: “La madre dijo: // Mi hijo vos vas a ser poeta”. La elección del voseo se realizó considerando su uso en la región de Paraguay, pero el mismo

puede causar cierta distancia para lectores acostumbrados al uso del pronombre “tú”.

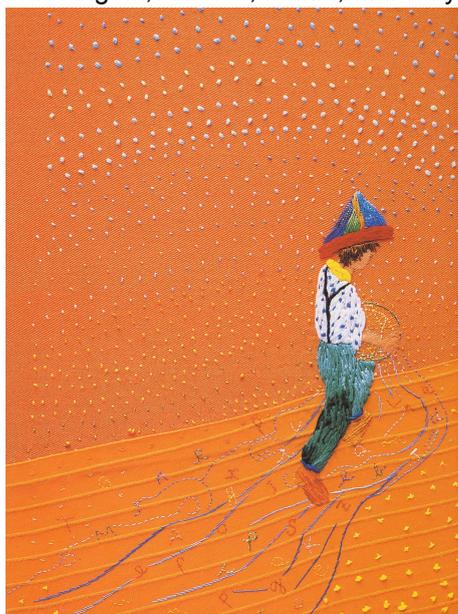
Volviendo a las repeticiones que se destacan en el poema, otra palabra que es repetida por nuestro poeta/narrador y de importancia en esta analogía a la creación poética es la de “peraltagens”: “O menino aprendeu a usar as palavras. // Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. // E começou a fazer peraltagens [...] Você vai encher os // vazios // com as suas // peraltagens [...]” Se trata de una de esas ocasiones en que los juegos de reiteraciones de Barros cumplen una función argumentativa y nos conduce a empatizar con la palabra (LANDEIRA, 2010).

En relación con el comportamiento infantil, la palabra “peraltagem” es la acción del niño travieso, “bagunceiro”. El regionalismo “peralta” es lo que se dice de la persona que “vive no ócio, vadio”, también del “malandro”. La connotación negativa de la palabra también está presente en el español, ya que la palabra “travesura” arroja sinónimos como “diablura” o “fechoría”. Sin ir muy lejos, la primera definición que nos da el diccionario de la Real Academia Española es el de “acción maligna e ingeniosa, y de poca importancia, especialmente hecha por niños”. En el poema de Barros, sin embargo, las “peraltagens” o “travesuras” asociadas al no hacer nada, o de carecer de importancia, cobran valor y son acciones bienvenidas y hasta necesarias para una poesía que, como hemos visto anteriormente, respira por medio de los inutensilios lúdicos.

Recordando las propuestas lúdicas presentadas en el segundo apartado, este poema resulta idóneo para jugar, y alentar a los niños a inventar despropósitos e inutensilios tal como el niño que carga agua en el colador. Podríamos tomar los despropósitos como el de “recolectar espinas en el agua”, “criar peces en el bolso”, o “construir los cimientos de una casa sobre gotas de rocío” (aquí tenemos delirios de sobra para comenzar!) y jugar a los susurros, al teléfono cortado. A través de los susurros y lo que no escuchamos, estos versos iniciales pueden dar paso a otros despropósitos en que los niños aporten imágenes, palabras, que sean más cercanas a sus propios juegos y a sus realidades. El poema también se presta a jugar a los extraterrestres, tomando algunas palabras presentadas en él para inventar otras inutilidades. Si el niño/poeta consigue que “una piedra diera flor”, el juego de “haz-de-cuenta-que” potencializa este ejercicio de la imaginación.

Además, se puede notar que lo que aparentemente es un solo despropósito (cargar agua en el colador) presenta múltiples posibilidades de interpretación, de lecturas, como se se refleja en las propuestas de ilustración que acompañan los poemas de Barros en las diferentes ediciones del libro:

**Figura 1.** “O menino que carregava água na peneira”, bordados de las hermanas Ângela, Antônia, Marilu, Martha y Sália Dumont.



Fuente: BARROS, 2017.

**Figura. 2.** “O menino que carregava água na peneira”, ilustración de Kammal João.



Fuente: BARROS, 2021.

Retomando la noción de inutensílios lúdicos de Barros, algunos elementos que hacen parte de este modo de hacer poesía, así como el poder de la imaginación

creadora, están presentes también en el siguiente poema del libro, titulado “A menina avoadada”, que se presenta a continuación:

<p><b>A menina avoadada</b></p> <p>Foi na fazenda de meu pai antigamente Eu teria dois anos; meu irmão, nove.</p> <p>Meu irmão pregava no caixote duas rodas de lata de goiabada. A gente ia viajar.</p> <p>As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote: Uma olhava para a outra. Na hora de caminhar as rodas se abriam para o lado de fora.</p> <p>De forma que o carro se arrastava no chão Eu ia pousada dentro do caixote com as perninhas encolhidas. Imitava estar viajando.</p> <p>Meu irmão puxava o caixote por uma corda de embira. Mas o carro era diz-que puxado por dois bois.</p> <p>Eu comandava os bois: — Puxa, Maravilha! — Avança, Redomão! Meu irmão falava que eu tomasse cuidado porque Redomão era coiceiro.</p> <p>As cigarras derretiam a tarde com seus cantos. Meu irmão desejava alcançar logo a cidade - Porque ele tinha uma namorada lá. A namorada do meu irmão dava febre no corpo dele. Isso ele contava.</p> <p>No caminho, antes, a gente precisava de atravessar um rio inventado.</p>	<p><b>La niña alunada</b></p> <p>Sucedió en la hacienda de mi padre antiguamente Yo tenía dos años; mi hermano, nueve.</p> <p>Mi hermano pegaba a la caja dos ruedas de lata de guayabada. Íbamos a viajar.</p> <p>Las ruedas quedaban torcidas debajo de la caja: Una miraba para la otra. A la hora de caminar las ruedas se abrían para el lado de afuera. De forma que la carreta se arrastraba en suelo. Yo iba sentada dentro de la caja con las piernitas encogidas. Imitaba estar viajando.</p> <p>Mi hermano tiraba de la caja con una cuerda de embira. Pero el carro era diz-que empujado por dos bueyes.</p> <p>Yo comandaba los bueyes: — ¡Puja, Maravilla! — ¡Avanza, Arisco! Mi hermano decía que tuviese cuidado porque Arisco era pateador.</p> <p>Las cigarras derretían la tarde con sus cantos. Mi hermano deseaba alcanzar pronto la ciudad - Porque él tenía una novia allá. La novia de mi hermano le daba fiebre en el cuerpo. Eso contaba él.</p> <p>En el camino, antes, necesitábamos atravesar un río inventado.</p>
---	--

Na travessia o carro afundou e os bois morreram afogados.	En la travesía la carreta se hundió y los bueyes murieron ahogados.
Eu não morri porque o rio era inventado.	Yo no morí porque el río era inventado.
Sempre a gente só chegava no fim do quintal E meu irmão nunca via a namorada dele Que diz-que dava febre em seu corpo."	Siempre llegábamos solo hasta el final de la quinta. Y mi hermano nunca veía a su novia Que dizque le daba fiebre en el cuerpo."

En “A menina avoadada” la protagonista es la memoria de una niña pequeña jugando con su hermano mayor, juego en el que los niños inventan una carreta y una misión que al parecer es imposible: cruzar más allá de la quinta familiar, que se siente como inmenso espacio de aventuras dentro de la fantasía infantil.

El personaje/narrador ejercita su imaginación no solamente en el juego en el que participan los dos niños, sino también en la narración de una memoria de la infancia, remitiéndonos de nuevo a las ensoñaciones poéticas presentes en Barros, lo que ya nos avisa el adjetivo con el que es descrito la niña, avoadada (“pessoa que vive com a cabeça na lua”, “pessoa distraída”, “que está o vive distraído, aéreo”). El estado de ensoñación puede ser traducido con las expresiones “estar en las nubes” o “estar en la luna”. A fin de mantener la palabra como un adjetivo, la elección de “alunada” (“lunática”, “que padece locuras por intervalos”, “que tiene trastornadas las facultades mentales”) resulta interesante justamente para trastocar esa connotación peyorativa, sabiendo que para Barros el delirio es lo que hace la poesía. Al darle un nuevo sentido a esta palabra en desuso, además, dialogamos con los neologismos propios del proyecto poético del autor.

En los versos “Meu irmão pregava no caixote // duas rodas de lata de goiabada [...] Meu irmão puxaba o caixote // por uma corda de embira” se observa ese rescate de lo desechado, de lo insignificante, que hemos visto en el apartado anterior pero además, las referencias culturales que tienen una marcada carga regional. La imagen que produce el “dulce de guayaba” para los niños paraguayos es bastante diferente, ya que es mucho más común consumir el dulce en forma de mermelada, así que se optó por la palabra “guayabada”, de poco uso y que ayuda a producir cierto extrañamiento sin dificultar la comprensión. La “embira” o “imbira” que se refiere a la cuerda natural es otro elemento opaco para los lectores, pero

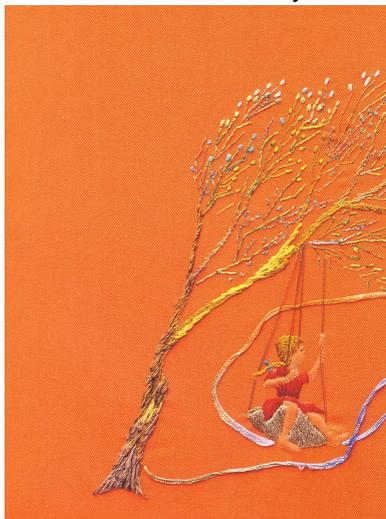
recordando que es poco sensato seguir los parámetros adultos de claridad y oscuridad, conservamos esta palabra en lugar de buscar algún equivalente.

Por otro lado, cambiamos el nombre propio del buey imaginado por la niña. De forma bastante común, los animales son nombrados en base a alguna cualidad o característica: “Eu comandava os bois: // — Puxa, Maravilha! // — Avança, Redomão!// Meu irmão falava // que eu tomasse cuidado // porque Redomão era coiceiro.” En el caso de “Redomão”, que no es manso y puede ir dando patadas según el hermano, el nombre de “Arisco” (“intratable”, “hosco”, “indómito”, “indócil”) resulta apropiado.

Las referencias culturales, los nombres, el escenario del quintal (lo rural) que Barros nos da en este poema se prestan para que juguemos con los niños al “adivina, adivinador”, estimulando a que recreen el poema con “palabras perdidas” como los materiales de los juguetes, o el espacio mismo de la aventura inventada. ¿Los niños jugarían en una carreta inventada, o sería otra cosa? ¿Irían a la ciudad, o al campo? ¿El juego imaginativo ocurría en el patio de la casa, en la escuela, o en algún otro lugar? Se crea así la oportunidad perfecta para que los participantes del juego se apropien del texto poético, aproximándolo a su propia cultura.

Traemos nuevamente los diseños que hacen parte del poema en las versiones de las dos editoriales:

**Figura 3.** “A menina avoadada”, bordados de las hermanas Ângela, Antônia, Marilu, Martha y Sávía Dumont.



Fuente: BARROS, 2017

**Figura 4.** “A menina Avoada”, Ilustración de Kammal João.



Fuente: BARROS, 2021.

Con ambas ilustraciones, vemos ejemplos de las variadas creaciones que pueden nacer del mismo texto: una “menina avoada” jugando en el columpio, instrumento de juego con el que los niños frecuentemente simulan “volar”; otra, corriendo, pero también con la cabeza en el aire. Podríamos preguntarnos, ¿cuántas “meninas avoadas” o “niñas alunadas” pueden ir surgiendo al dar lugar a los niños para que jueguen e inventen con la poesía?

Es claro que las ideas tratadas a lo largo de este trabajo son solo algunas de las muchas formas imaginables de invitar a los niños a interactuar con los poemas aquí presentados. Los “ejercicios de ser niño” propuestos por Barros en “El niño que cargaba agua en el colador” y en “La niña alunada”, en su lenguaje infantil y en el diálogo con temas propios de la infancia, facilitan la traducción de los mismos a actividades lúdicas y, por tanto, al encuentro con la palabra poética. Mediante las traducciones y propuestas presentadas en este trabajo, queda la invitación abierta a jugar con la poesía.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES.

Como se pudo constatar en el primer apartado de este trabajo, son muchos los educadores, como Mónica Beltrán o Carolina Merino Risopatrón, que han tratado la conexión intrínseca entre poesía e infancia a partir de la capacidad que el niño posee para hacer poesía desde temprana edad, en el mismo proceso de aprender a hablar, en los juegos imaginativos, las ensoñaciones, elementos que se encuentran también presentes en la poesía. Durante la infancia, el ludismo otorga a los niños el poder para inventar, para crear, hace del momento de jugar un ejercicio de libertad.

Este aspecto lúdico, que también se encuentra presente en la poesía es una cualidad que debe traducirse en la forma en que facilitamos el encuentro entre los niños y la poesía, algo que es destacado tanto por educadores como por poetas como Maria Elena Walsh, para quien la poesía debe ser parte del espacio de recreación. Si jugar es un ejercicio de libertad, entonces leer poesía y hacer poesía debería ser también un ejercicio de libertad - un ejercicio de felicidad compulsoria, para retomar a Jorge Luis Borges, citado en las consideraciones iniciales.

Primeramente, se estudió esta convergencia entre infancia y poesía a través del ludismo como potencial herramienta para el encuentro de los niños con la poesía. Las lecturas realizadas apuntan a las dificultades que se presentan cuando, en lugar de estimular el uso de la imaginación infantil, la educación formal aprisiona la poesía (y a los niños) dentro de fórmulas lógicas y racionales donde ni poesía ni el juego tienen lugar. Eventualmente, leer poesía se vuelve una tarea que se encara con apatía, que se siente distante, tal como lo señalan Marangoni y Bonino en sus respectivos estudios. Aquí es donde la tarea de mediación poética se hace relevante para facilitar encuentros y crear nuevos vínculos entre los niños y la palabra poética, para devolverla como forma de expresión propia del ser humano.

Con respecto a la mediación poética, se han propuesto actividades lúdicas a modo de invitaciones, para leer jugando y permitir asociaciones entre la palabra escrita con el poder de inventar. Basándonos en experiencias relatadas por Marangoni, Moraes y Silva en Brasil, y Bonino en Argentina, presentamos tres propuestas de actividades: los susurros o “teléfono cortado”, “jugando a ser extraterrestres”, y el “adivina, adivinador”. A través de las mismas, observamos que jugar con la poesía requiere de

pocos instrumentos (es suficiente el cuerpo) y ofrece múltiples posibilidades de lectura, de cuestionamientos, y de creación colectiva.

En el segundo apartado, la lectura de estudios críticos relevantes sobre la obra de Manoel de Barros nos revela aspectos de su proyecto poético que dialogan con la infancia. Entre estos estudios rescatamos el de Miriam Garcia, que enfatiza la proximidad de la naturaleza infantil en su ludicidad y libertad en la poesía de Barros. Se ha notado que el poeta concibe su poesía a partir de un pensamiento infantil, observado en las ensoñaciones poéticas, lo ilógico, la escritura a partir del desconocimiento.

Este pensamiento infantil se manifiesta en diversos tipos de juegos de palabra (la ruptura con las convenciones de la lengua, abandono de las normas gramaticales, creación de neologismos, y el desplazamiento entre registros del lenguaje) y en sus inutensilios lúdicos (el ejercicio de rescatar lo desechado, desinventar e reinventar objetos, y las funciones que estos tienen). Se observa que así como Barros recurre a la infancia para jugar con las palabras y dar a luz sus poemas, este aspecto lúdico en su poesía facilita el encuentro con los niños/lectores.

En el tercer apartado, teniendo en cuenta esta riqueza lúdica que nos ofrece el poeta, nuestras lecturas llevaron a una propuesta de traducción para el español de dos poemas que hacen parte de **Exercícios de ser criança**, el primer libro de Barros publicado para un público infantil: “O menino que carregava água na peneira” (“El niño que cargaba agua en el colador”) y “A menina avoadada” (“La niña alunada”). Además de ofrecer un material que pueda beneficiar a potenciales lectores hispanohablantes, se sugieren algunas formas en que la lectura de estos poemas puede darse por medio de las actividades lúdicas planteadas anteriormente en el primer apartado, dejando la invitación abierta a seguir buscando formas de propiciar la mediación poética con la ayuda de juegos.

En el contexto pandémico que nos encontramos atravesando desde inicios de 2020, la implementación de estas actividades en espacios educativos fue inviable, por lo que el presente trabajo constituye apenas una reflexión sobre asuntos que tendrán continuidad en futuras experiencias, una piedra angular para investigaciones posteriores cuyos resultados puedan alimentar nuestras discusiones y aprendizaje en este campo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALBANESE, Bruno Cuter. Do propositor de significados ao mediador cultural: os papéis do professor de Literatura em um projeto de adaptação audiovisual. **Calidoscópio**. V. 17, n. 3. p. 575-591, 2019. Disponible en: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.173.09> > Acceso el: 28 de agosto 2021.

ANAYA, Juan Mata. Mediaciones, lectura y literatura. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, año 20, nº 42, p. 01-20 julio/septiembre de 2020. Disponible en: [http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/788/pdf\\_97](http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/788/pdf_97) Acceso el: 31 de agosto 2021.

BACHELARD, Gastón. **La Poética de la Ensoñación**. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. 1ra Edición, São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. 2da Edición, São Paulo: Editorial Salamandra, 2017.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 1ra Edición, Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 1ra Edición, Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas para crianças**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BELTRAN, Mónica Lucia Suárez. La experiencia de la imaginación creadora como elemento primordial de la creación poética en la infancia. **Civilizar**, v. 9, n. 17, p. 169-180, julio-diciembre 2009. Disponible en: <https://doi.org/10.22518/16578953.718>. Acceso el: 3 de setiembre 2021.

BENEGAS, Mar. EL Hilo Poético (Rev. Viure em Família). **Mar Benegas Blog**. 21 de junio, 2018. Disponible en: <https://www.marbenegas.es/blog/>. Acceso el: 4 de setiembre 2021.

BONINO, Gabriela. Adorable puente. La práctica del susurro como mediación poética. **Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños**, Mar del Plata, vol. 3, n. 6, p. 66-82, Junio 2018. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2763> Acceso el: 15 de julio 2021.

**BORGES** para millones. Dirección de Ricardo Wullicher. Producción de Juan Carlos Victorica y Milton Fontaina. Argentina: Distrifilms, 1978.

CAMARÇO, Carolina Tino; BATTISTA, Elisabeth. Exercícios de imaginar - Uma leitura de Exercícios de ser criança de Manoel de Barros. **Revista Alere**, v. 07, n. 07, julio 2013. Disponible en:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/alere/article/view/486> Acceso el: 7 de setiembre de 2021.

CARPINEJAR, Fabricio. **Teologia do traste : a poesia do excesso de Manoel de Barros**. Disertación de Maestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2001. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10183/3053> Acceso el: 16 de setiembre 2021.

CIMA, Rosanna. Pedagogía cultural para una educación hacia el encuentro. **Revista RUEDES**, no. 3, p. 1-17, 2012. Disponible en: <https://bdigital.uncu.edu.ar/4339>. Acceso el: 31 de agosto 2021.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoría, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Leila de Aguiar. Por uma poesia dos restos: o feio e o insignificante em Manoel de Barros. **Olho d'água**, São José do Rio Preto, v. 9, n° 1, p. 122–132, 2017. Disponible en: <http://www.olhodagua.ibilce.unesp.br/index.php/Olhodagua/article/view/377>. Acceso el: 14 de setiembre de 2021.

EMO MARTY, Lara. **Mediación cultural en el aula : una propuesta para favorecer la motivación a través de la Expresión Artística**. Tesis de Maestría, Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Madrid, 2018. Disponible en: <http://oa.upm.es/53103/>. Acceso el 31 de agosto 2021

DIAS, Maria Heloisa Martins. Espaço e linguagem na poesia de Manoel de Barros: uma constante (des)aprendizagem. **Revista ANTARES**. n°1, p. 125-133, jan-jul 2009. Disponible en: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/304> Acceso el: 13 de setiembre 2021

Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0. Instituto Antônio Houaiss.

DICIO Dicionário Online de Português. 7GRAUS, 2021. Disponible en: <https://www.dicio.com.br/> Acceso el: 15 de setiembre 2021.

Real Academia Española. Diccionario de la lengua española [online]. 2021. Disponible en: <https://dle.rae.es/> Acceso el: 15 de setiembre de 2021.

Oxford University. Lexico [online], 2021. Disponible en: <https://www.lexico.com/es> Acceso el: 15 de setiembre de 2021.

Diccionario de sinónimos online. 7GRAUS, 2021. Disponible en: <https://www.sinonimosonline.com/> Acceso el: 16 de setiembre 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 1959. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação. Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife. Disponible en: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1976> Acceso el: 19 de setiembre 2021.

GARCIA, Mirian Theyla Ribeiro. **Exercício de ser humano: a poesia e a infância na obra de Manoel de Barros**. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponible en: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1962>. Acceso el: 05 de julio 2021.

GIRARDELLO, Gilka. "Eu tenho uma coisa pra contar": Inspirações para a escuta das narrativas infantis. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, ano 20, nº 42, p. 01-20, julho/setembro de 2020. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/ar>. Acesso el: 31 de agosto 2021.

GOULART, Clarice de Mattos. Linguagem. Manoel de Barros, Entre Limites e deslimites: Poesia, Ruptura e Análise do Discurso. **Linguagem - Estudos e Pesquisas**. V. 17, n. 02, p. 101-119, jul/dez 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/32238>. Acesso el: 14 de setiembre de 2021.

MACHADO, Caroline; CHAGAS, Linane Maria de Mouras. **Poesia e infância: a experiência de brincar com as palavras**. POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul) , v. 12, p. 45-61, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e0201845-61> Acesso el: 17 de setiembre 2021.

MARANGONI, Marli Cristina Tasca. **Brincadências com a poesia infantil : um quintal para o letramento poético**. Tese Doutorado em Letras, Universidade de Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/959> Acesso el: 17 de setiembre 2021.

MARINHO, Marcelo *et al.* **Manoel de Barros: o Brejo e o Solfejo**. Campo Grande/Brasília: Letra Livre/Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul/Editora da Universidade Católica de Brasília, 2009.

MERINO RISOPATRON, Carolina. Poesía en los primeros años de la infancia: la relevancia de su inclusión en la escuela. **Innov. educ.** (Méx. DF), v.15, n. 67, pp. 135-151, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732015000100008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000100008&lng=es&nrm=iso). Acesso el: 31 de agosto 2021.

MIAJA DE LA PENA, María Teresa. La adivinanza: Sentido y pervivencia. **Acta poética**, Ciudad de México , v. 26, n. 1-2, p. 443-463, nov. 2005 . Disponível em [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-30822005000100020&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822005000100020&lng=es&nrm=iso) Acesso el: 20 de septiembre 2021.

MORAES, Fabiano de Oliveira; SILVA, Sandra Kretli da. Deslimites da Palavra em Manoel de Barros: literatura menor e infância. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2175-623686566> Acesso el: 1 de abril 2021.

NETO, Elydio dos Santos; ALVES, Maria Leila; SILVA, Marta Regina Paulo da Silva. Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, nº 26, 2011, p. 37-58. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n26.3214>. Acesso el: 19 de setiembre 2021.

PERROTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. A mediação cultural como categoria autônoma. **Informação & Informação**. Londrina, v. 19, n. 2, p. 01-22, Maio/Agosto 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920.2014v19n2p01> Acesso el: 31 de agosto 2021.

PETIT, Michele. El papel de los mediadores. **Educación y biblioteca**, v. 11, n. 105, p. 5-19, 1999. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10366/115465> Acceso el: 14 de setiembre 2021.

PUCHEU, Alberto. Manoel de Barros: em que acreditar senão no riso? **Crítica de poesia II Estudos Avançados**. v. 29, n. 85, p. 281-293, sep-dec 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142015008500018> Acceso el: 14 de setiembre 2021.

SILVA, Márcia Cabral da. Literatura e infância: entre filosofia, história e 'despropósitos'. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, p. 197-210, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/2316-40184611> Acceso el: 18 de marzo 2021.

SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da; DEBUS, Eliane; AZEVEDO, Fernando José Fraga. O Encontro infância e poesia: Ludicidade, imaginação e (co)autoria. O Encontro infância e poesia. **POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul)**, v. 12, p. 26-44, Jun/Dez 2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e0201826-44> Acceso el: 02 de setiembre 2021.

SILVESTRE, Penha Lucilda de Souza; MARTHA, Alice Áurea Penteado. "Tratado" e Exercício de ser criança: a infância entre versos, rimas e tintas. **Stud. Lit. Bras. Contemp.** Brasília, n. 46, p. 211-230, Diciembre 2015. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1590/2316-40184612>. Acceso el: 05 de abril 2021.

SANTOS, Suzel Domini dos. **Poesia e pensamento em Manoel de Barros**. Tese Doutorado em Letras. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017. <http://hdl.handle.net/11449/148747>. Acceso el: 28 de agosto 2021.

**SÓ dez por cento é mentira**. Dirección de Pedro Cezar. Brasil: Artesanato Eletrônico, 2009.

TROVATO, Giuseppe. Breve acercamiento a la mediación cultural: hacia una delimitación del campo de estudio y una aproximación a sus aplicaciones didácticas en la combinación de lenguas español-italiano. **Didáctica. Lengua Y Literatura**, 25, 333-352, 2013. Disponible en: [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2013.v25.42248](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42248) Acceso el: 31 de agosto 2021.

VEGA AHUMADA, Tatiana. **Paisajes imaginarios de América Latina: la poesía holoscópica de Manoel de Barros**. Trabalho de Conclusão de Curso – Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019. Disponible en: <http://dspace.unila.edu.br/123456789/5411>. Acceso el: 28 de agosto 2021.

VIEIRA, Tania Regina. **Manoel de Barros: horizontes pantaneiros em terras estrangeiras**. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponible en: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7490>. Acceso el: 28 de agosto 2021.

WALSH, Maria Elena. Siglo XX: La poesía en la primera infancia. **Educación y biblioteca**, v. 13, n. 124, p. 52-57, 2001. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10366/118779>. Acceso el: 28 de agosto 2021.