

COMO ANDAR SEM POESIA?¹

- a leitura de poemas na Educação Infantil -

Ângela Cogo Fronckowiak²

Resumo

O artigo reflete sobre a fruição do gênero poético por crianças ainda não alfabetizadas a partir de momentos compartilhados com elas no cotidiano de escolas de Educação Infantil. Essa vivência, vinculada ao projeto de pesquisa *Poesia e infância*³, demonstrou a relevância de possibilitar às crianças um contato intenso com a poesia, texto singular que as capacita a expressar, na sua linguagem, o modo como interagem com o outro e com o mundo. Através de encontros semanais com crianças de 4 a 6 anos de duas escolas da região do Vale do Rio Pardo/RS, foi possível perceber uma extrema abertura da infância para os jogos vocabulares e sonoros. Na continuidade da pesquisa, pudemos estudar as características textuais mais valorizados pelas crianças na escuta de textos poéticos. Uma hipótese era a de que a audição regular de poemas potencializava a repercussão e a ressonância, aspectos apontados por Gaston Bachelard como intrínsecos ao devaneio poético, experiência oportunizada pela leitura/audição da poesia e que faculta ao leitor encontrar “um não-eu meu que me permite viver minha confiança de estar no mundo” (BACHELARD, 1988, p. 13)⁴. Ancorado nos resultados obtidos, este texto defende a rima e o discurso predominante do poema como fatores essenciais para os pequenos experimentarem a ressonância poética.

1 Este texto foi apresentado no “II Coléquio Leitura e Cognição” do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul em outubro de 2005. Há uma publicação virtual dos Anais do referido evento no endereço: http://www.unisc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/letras/anais_2coloquio/index.html

2 Professora do Departamento de Letras da Unisc, doutoranda em Educação pela UFRGS e integrante do Grupo de Pesquisa *Estudos Poéticos* (CNPq). E-mail: acf@unisc.br

3 Pesquisa financiada pelo FAP – Fundo de apoio à pesquisa da UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul e BIC/Fapergs.

4 BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Palavras-chave: poesia, infância, vocalização poemática, educação infantil

No Princípio a gente engatinha

"A poesia não compra sapatos/mas como andar sem poesia?" Com estes versos, recitados de viva voz e com acompanhamento de sons aleatórios produzidos por uma pequena sanfona, o poeta mato-grossense-do-sul, Emmanuel Marinho, abriu o 15º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, na Unicamp, em julho passado.

A repetição insistente dos dois únicos versos em andamentos entonativos diferenciados, a cadência intencionada do corpo do poeta, todo ele concentração e expansão de movimento, e o soar dissonante de seu instrumento transformavam a poesia em palavra vocalizada, palavra que levava a audiência a saborear enlevada o sentido, a sintaxe e o ritmo do texto poético. Diante da repercussão imediata que aquela leitura propiciava, diante do silêncio atento de centenas de pessoas que lotavam um ginásio esportivo pensei, novamente, na força da poesia. Pensei naquele homem sozinho, na sua voz única, na singularidade do humano que o distinguia e nos irmanava. Aceitei a dádiva com que nos presenteava, superando a si mesmo, sendo nosso igual diferente. Esse êxtase corpóreo me transportou imediatamente às crianças para as quais vocalizei dezenas de poemas ao longo de dois anos. Revivi sua atenção concentrada, seus olhares de espanto, alegria e prazer, seus comentários a cada nova mediação. "Estou experimentando hoje, – refleti – a consciência de uma primeira vez, como se pudesse ter a surpresa de um ouvido que engatinha".

Início este texto lembrando o recente episódio porque ele reforça a questão de fundo das

experiências compartilhadas com crianças ainda não alfabetizadas no projeto de pesquisa *Poesia e infância: a pedagogia poética de Georges Jean*⁵. Em encontros semanais com grupos de meninos e meninas de 4 a 6 anos de duas escolas de Educação Infantil da região do Vale do Rio Pardo/RS, foi possível perceber, entre outros aspectos, que o gosto pelo poético (e o possível apreço pela poesia daí decorrente) para as crianças não leitoras depende da consideração da oralidade pelo mediador adulto – seja ele o professor ou familiar. A experimentação poética potencializada através da voz do poeta Emmanuel Marinho remete à reiterada tradição oral da poesia. Georges Jean ([s.d.]) insiste na evidência de que a poesia se vincula à oralidade através de uma performance corporal⁶ negada à medida que restringimos o texto à fixidez do escrito. Como uma das características essenciais do discurso da poesia é obedecer a leis fonéticas complexas e variadas, "qualquer poema que não seja dito deixa em silêncio uma boa parte de si mesmo."

A reflexão sobre a fruição de textos poéticos por crianças ainda não alfabetizadas, deve, como princípio, considerar a vocalização poemática. A contribuição da poesia na aprendizagem da leitura e escrita é relevante porque ela é essencialmente um texto para ser oralizado. Como afirma Lígia Averbuck (1982), é repetindo os versos, as aliterações, a sonoridade do poema, atuando sobre o plano melopeico, que a criança realizará sua primeira aproximação efetiva com o gênero. Nesse sentido, o professor que lê para crianças que ainda não dominam as tecnologias da escrita precisa conhecer bem as leituras que faz para seus alunos, explorando as redes fônicas do poema a fim de torná-lo mais significativo.

5 Pesquisa financiada pelo edital FAP – Fundo de apoio à pesquisa da UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul – durante os anos de 2003 e 2004. Neste período, buscamos, primeiramente, investigar o espaço destinado ao acontecimento poético, à imaginação criadora e à linguagem da poesia na infância escolar para, num segundo momento responder, a partir de empiria, que aspectos eram mais valorizados pelas crianças não alfabetizadas na audição de textos poéticos.

6 Cf. ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

A criança que ouve e observa um poema aprende a perceber os ritmos complexos e infinitamente variáveis dos tipos gráficos, dos espaços em branco, dos espaços para sonhar. Quando uma criança ganha confiança em si própria e na sua voz, quando triunfa sobre a timidez e as dificuldades de articulação, o dizer poético torna-se extraordinário motor para desenvolver e manter a memória. Além de garantir para toda vida um tesouro de textos com os quais poderá enfrentar diferentes momentos da sua vida.

Os primeiros passos

Durante o ano de 2004, quando decidimos investigar os aspectos textuais mais valorizados e percebidos por crianças da Educação Infantil na audição poemática, já tínhamos presente, em virtude da experiência vivida com elas no ano anterior, o vínculo estreito do gênero com a vocalização. Além disso, sabíamos que a rima funcionava como canal de abertura para a audição/fruição, dada a ampla consciência fonológica que os pequenos demonstravam em relação aos textos ouvidos⁷. Acreditávamos, também, que a audição regular de poemas podia levar as crianças a experimentar a repercussão e a ressonância, aspectos apontados por Gaston Bachelard como intrínsecos ao devaneio poético, experiência oportunizada pela leitura/audição da poesia e que faculta ao leitor encontrar "um não-eu meu que me permite viver minha confiança de estar no mundo" (BACHELARD, 1988, p. 13).

Nessa nova etapa, então, a exemplo do que ocorrera em 2003, mantivemos a visita semanal a duas escolas de Educação Infantil, agora priorizando a leitura de poemas a 27 crianças de 4 a 6 anos, 17 da *Escolinha de Arte*, escola particular da cidade de Santa Cruz do Sul, e 10 do *Colégio Gaspar*

⁷ Cf. FRONCKOWIAK, Ângela Cogo; SCHRAMMEL, Lisnéia B. Literatura, infância e experiência poética na escola: janela de mim. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 29, n.47, p. 7-20, jul./dez. 2004.

Cf. FRONCKOWIAK, Ângela Cogo; SCHRAMMEL, Lisnéia B. Literatura, infância e experiência poética na escola: janela de mim. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 29, n.47, p. 7-20, jul./dez. 2004.

Silveira Martins, também da rede particular da cidade de Venâncio Aires. Fizeram parte dessa seleção 31 poemas escolhidos a partir de critérios internos variáveis e não variáveis, a saber:

Critérios internos não variáveis

- Os poemas deveriam abordar diferentes perspectivas de uma mesma temática. A selecionada (seres extraordinários) trata de um assunto que, por misturar fascínio e medo, é muito apreciado pelas crianças. Dentro da temática geral, escolhemos diferentes poemas para cada um dos seres (fantasmas, vampiros, duendes, sereias, monstros, etc), ampliando, assim, a possibilidade de a criança encontrar aquele que lhe fosse mais significativo;
- Os poemas deveriam ser autorais, de modo que nessa seleção não houve textos folclóricos;
- Os poemas deveriam ser adequados ao público infantil, mas não necessariamente de autores que produzam exclusivamente para crianças.

Critérios internos variáveis

- Foram eles o discurso predominante, a extensão, o metro, a rima e as figuras de efeito sonoro, quais sejam aliteração, assonância, onomatopéia, paralelismo e anáfora.

Nos encontros semanais, chamados *Encontros com a poesia infantil*, os poemas eram lidos segundo uma metodologia "fundamentada na experiência vivida no ano de 2003: 1) ler poemas de forma livre, acompanhando o grupo em outras atividades que estivessem realizando e ouvir as manifestações orais que as crianças fizessem, caso as fizessem, após a leitura; 2) repetir a leitura oral dos poemas quantas vezes fossem solicitadas pelas crianças; 3) ler bem, a cada novo encontro, os poemas que já haviam sido lidos e que as crianças pediam repetição; 4) introduzir novos poemas da seleção a cada encontro, de acordo com o desejo e a disponibilidade dos pequenos, 5) manter sempre a

mesma pessoa lendo para cada grupo – um dos grupos tinha sempre minha mediação e o outro a da bolsista de iniciação científica – e, finalmente, 6) evitar expor as crianças a um tempo superior do que uma hora de audição poemática."⁸

Quando toda a seleção – os 31 poemas – era conhecida, foi priorizada a leitura apenas dos poemas solicitados de modo espontâneo pelas crianças. Restou, então, um conjunto de 13 poemas, com os quais se deu continuidade aos encontros. Na seqüência, verificamos que havia ainda alguns poemas cuja leitura era preferida. Então, antes de os encontros serem finalizados, foi realizada uma conversa individual com cada uma das crianças em que perguntávamos, de forma indireta, quais eram os poemas que elas mais gostariam de ouvir ou dizer naquele momento. Assim foi possível confirmar as preferências percebidas durante os encontros, além de termos aberto espaço para manifestações individuais de cada criança relacionadas ao poético. Todas as crianças realizaram a "entrevista" e a transcrição demonstra que, pelo menos, um poema foi lembrado, quando não foi dito de cor, por cada uma delas.

Nesse evento, comentaremos resultados encontrados no que se refere à possibilidade de ressonância poética e à percepção do discurso predominante pelas crianças, remetendo, também, a algumas conclusões já divulgados sobre a rima.⁹

Os pés se firmam, a cabeça voa

Como as escolhas de poemas pelas crianças, mesmo em escolas distintas, foram muito

8 Cf. FRONCKOWIAK, Ângela Cogo; SCHRAMMEL, Lisnéia B. Uma experiência de leitura poética na Educação Infantil. *Anais do 15º COLE - Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: Graf, FÉ; ALB, 2005. 1 CD-ROM

9 Resultados relacionados à rima já foram divulgados no último COLE. Cf. nota 6.

similares, não tivemos dificuldade em perceber os textos a serem mantidos na segunda seleção. Findo o processo, depois da "entrevista", os três poemas mais lembrados foram os que serão transcritos a seguir. Se analisados os dados das duas escolas em conjunto, o poema "1" e o poema "2"¹⁰ empataram, cada um com 18,5% da preferência:

1

1. Por ter *sido criado* em laboratório,
2. Frankenstein não teve mãe.

3. Isso lhe dava complexo,
4. especialmente no *dia* das mães.

5. Nesse *dia*, voltou ao laboratório
6. e pediu uma mãe *biônica*.

7. Quando a viu pronta, ficou tão encantado
8. e a abraçou com tanto amor

9. que a sufocou. Antes de morrer, a mãe
10. *disse ainda*, num suspiro:

11. "Como é *doído*...
12. ser *mãe*...
13. de Frankenstein..."

¹⁰ Estes poemas integram a seqüência poemática intitulada "Quatro histórinhas de horror". Cf. PAES, José Paulo. *É isso ali*: poemas adulto-infanto-juvenis. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

Segundo a classificação normativa, o poema "1" não possui nenhuma rima consoante, dado que não há identidade sonora total dos ictos finais das palavras que rimam nos versos 1, 5 e 6 (laboratório – biônica), nos versos 2, 4, 9, 12 e 13 (mãe – mães – Frankenstein) e nos versos 10 e 11 (suspiro – doído). Na verdade, todas as rimas externas do poema são toantes. Além disso, o poema apresenta uma rima interna coroada no verso 2 (mãe – Frankenstein), som nasal que irá se repetir ao longo de todo o texto e que, associado à forte aliteração de "i" também presente, intensifica a sensação lânguida e doída desse suspiro que se esvanece, misto de amor e dor.

Realizando uma análise isolada da preferência de cada uma das escolas, o poema "2" obteve 29,4% dos votos na *Escolinha de Arte*:

2

1. Era uma vez um vampiro
2. tão bem-educado, mas tão bem-educado,
3. que toda vez que sugava
4. o sangue de uma pessoa
5. não esquecia de dizer: "Muito obrigado".

No poema "2", em relação às rimas, percebemos apenas uma rima externa consoante nos versos 2 e 5 (educado – obrigado). Entretanto, a pequena rede tecida pela rima é reforçada por outros elementos muito singulares. Em primeiro lugar a temática hilária: o vampiro que subverte as regras de comportamento, tão insistentemente cobradas das crianças, através da reiteração do sintagma "tão bem-educado", exposto no paralelismo do segundo verso. Em segundo lugar, a alta carga de sonoridade do

poema, que contribui para sua apreensão semântica. Na verdade, o som característico do vampiro: o "sss" está representado na aliteração de [z] e [s]. Também o som nasal [m] auxilia essa percepção, conotando a densidade lúgubre e apavorante desse ser.

O último poema a ser comentado, "Lili e o telefone"¹¹, garantiu 40% da preferência das crianças do *Colégio Gaspar Silveira Martins*:

Lili e o telefone

1. Mal tocava o tele**fone**,
2. Lili corria pra atender.
3. **S**ó **s**abia **f**alar: – Alô! Alô!
4. Qual é o **s**eu **n**ome?
5. E **f**icava naquele alô alô **danado**,
6. **s**em chamar quem **f**oi **chamado**.

7. Um dia, **f**oi atender,
8. como sempre ap**ressadinha**,
9. e **s**aiu daquele alô, alô:
10. – Aqui é Lili. Ai, quem **f**ala?
11. A **f**ala **f**alou grosso,
12. do outro lado da **linha**:
13. – Quem **f**ala é o **f**antasm**inha**!
14. Hahahahá, é o **f**antasm**inha**!

15. Agora, **s**e o telefone **toca**,

11 JOSÉ, Elias. *Caixa mágica de surpresa*. 12.ed. São Paulo: Paulus, 1984.

16. Lili nem **se toca**
17. ou **f**ica meio encolhid**inha**.
18. Tem **y**ontade de atender, ma**s**...
19. e **se** for o **f**antasm**inha**?!

No poema de Elias José, encontramos apenas uma rima externa toante entre os versos 1 e 4 (telefone – nome). As demais são todas consoantes: nos versos 5 e 6 (danado – chamado), nos versos 8, 12, 13, 14, 17 e 19 (apressadinha, linha, fantasminha, encolhidinha) e nos versos 15 e 16 (toca). A forte presença de aliteração dos sons fricativos como [f], [v] e a sibilância de [s] reforçam a presença sonora do fantasma, concretizada através da onomatopéia de sua gargalhada.

Observando os poemas mais solicitados, é possível notar na predileção infantil uma simpatia por textos de rimas mais evidentes, pois tanto os poemas em prosa quanto os de versos brancos (sem rima) que havia na seleção inicial foram totalmente negligenciados por elas. Como já divulgamos anteriormente,¹² esse aspecto confirma a hipótese da relevância da rima para a iniciação das crianças não alfabetizadas na fruição da linguagem poética. Além disso, verificamos que há, não só predileção por poemas de rima externa e consoante, que são mais evidentes, mas também que os pequenos apreendem a sonoridade, mais sutil, da rima toante.

Estes dados ficam mais significativos quando cruzados com a análise do discurso predominante existente nos poemas. Em relação a este critério variável, partimos das categorias de Aguiar (2001) em que ela aponta quatro classificações para o tipo de discurso predominante no texto poemático. Segundo a autora, são eles o discurso narrativo, o descritivo, o expositivo e o misto.

¹² Cf. nota 6.

Os poemas com discurso narrativo são aqueles em que uma história pode ser contada em versos e que "seguem um modelo muito antigo, já que os povos primitivos, quando queriam contar as peripécias vividas por seus heróis ou os acontecimentos sobrenaturais que davam origem ao dia, à noite, à vida dos homens e dos animais, aos fenômenos que não sabiam explicar, construíam seus relatos em forma de versos". O discurso descritivo surge quando os versos descrevem "uma situação, como se o poeta estivesse diante de um quadro, e suas palavras criassem as imagens visuais a serem percebidas pelo leitor". O tipo expositivo aparece quando o poeta expõe idéias e sentimentos. "Nesse caso, o poeta defende um ponto de vista, discorre sobre um assunto, buscando convencer o leitor". A autora salienta, entretanto, que na maioria das vezes os discursos poéticos não aparecem como um tipo puro. No discurso misto, o "poeta conta, mostra e expõe, quase simultaneamente, de modo a criar combinações imagéticas que expressem seu mundo interior e mobilizem o leitor"(p.121-123).

Dadas as definições da pesquisadora, estabelecemos como método para uma classificação do discurso nos poemas verificar, primeiramente, em que medida ele atendia, ou não, as especificações da prosa, definindo claramente na história contada em versos quem fez o quê, quando e onde. Nesse aspecto, os poemas mais citados e solicitados apresentam a singularidade de poderem ser definidos como narrativos.

Em relação ao discurso predominante, o poema "1" configura-se como uma história através da qual reconhecemos que Frankenstein, complexado por não ter mãe, foi ao laboratório onde sufocou de amor a mãe recém criada. Já na análise do poema "2" verificamos forte caráter narrativo, na medida em que apenas a definição de um onde não aparece explícita no poema. Contudo, o início clássico não deixa dúvidas de que era uma vez um vampiro bem-educado, mas tão bem-educado, que sempre

agradecia quando sugava o sangue das pessoas.

Da mesma forma, a poesia "Lili e o telefone" também não define apenas o onde. Entretanto, este onde não nomeado, pode ser inferido no contexto do poema, que sugere o interior de uma casa onde Lili recebe, em algum dia, a ligação telefônica de um fantasma.

O conjunto desses fatores nos leva a crer que, para as crianças dessa faixa etária, a combinação dos componentes rima externa e discurso narrativo parece ser fortemente apreciada. Convém notar que, na primeira seleção poemática realizada, tínhamos poemas narrativos que não possuíam rima externa e que não foram referidos pelas crianças. Além, é claro, do fato já apontado de os poemas em prosa e de versos brancos não terem chamado a atenção das crianças. Desse modo, talvez, possamos afirmar a relevância da junção desses elementos – rima e discurso narrativo – como janela profícua para a iniciação da criança não leitora no universo da poesia.

É importante ressaltar, entretanto, que os aspectos estruturais aqui expostos só têm validade quando associados à possibilidade (e necessidade!) de brincar o poema e de explorar seus matizes sonoros. Mas não apenas isso, pois, à medida que as crianças conversam e brincam motivadas pelo poema, ele ultrapassa o jogo de palavras e passa a se tornar significativo, legítimo, fazendo parte de suas vidas.

Nesse sentido, vale relatar um episódio, ocorrido na *Escolinha de Arte*, em que as crianças ouviam a vocalização poemática da seleção *Seres extraordinários*, enquanto trabalhavam a argila, amassando-a para a posterior confecção de pequenas esculturas e bolachas de barro decoradas. Dispostas ao redor das mesas, as crianças sovavam o barro com movimentos vigorosos, pois já têm

introjectada a necessidade de tornar a massa homogênea para que o trabalho não venha a se quebrar. Enquanto isso, eu lia os poemas que pediam, respeitando o desejo (e a memória) de cada uma delas. Em determinado momento, uma menina de 6 anos pediu que eu lesse o poema do diabo. Surpresa, eu respondi que não podia ler esse poema, porque na seleção que eu trazia não havia nenhum poema desse ser assustador. A menina imediatamente respondeu que havia sim, o poema do diabo, que amassava o pão com as mãos.

Na verdade, diante de meu olhar estarrecido, a menina solicitava um poema da seleção anterior, *Eu janela de mim*, vivida com elas durante o ano de 2003 e que há muito não era lido. Nessa seleção, que abordava o conjunto das percepções sensoriais, estava incluída a poesia "O pão que o diabo amassou"¹³, de Sérgio Capparelli, na seção que abordava as sensações táteis das diferentes possibilidades de toques. É bastante significativo perceber essa repercussão justamente no momento em que, concentradas, as crianças realizavam uma ação similar: amassar a massa do barro com as mãos. Imediatamente li a ela o poema, ajudando-a na repetição dos versos que ainda lembrava.

Concluindo, acredito que a primazia dada à palavra na escola não pode ter apenas a intenção pedagógica de explicar e descrever. Há "um laborioso e delicado trabalho sobre o corpo material da palavra: som, gesto, sentido que poderia ser desencadeado para que o verbo mobilizasse aprendizagens na infância. Assim, chegaríamos a palavra viva, incendiada pelo som, pelo gesto e pela imagem, a palavra poética capaz de ser, à semelhança das artes plásticas, do teatro, da dança e da música, como quer Jean ([s.d.], p.238), 'um elemento indispensável à formação dos professores e das crianças e que representa, no mundo de hoje, uma respiração profunda que permite a cada um reencontrar as suas

13 'O pão que o diabo amassou': "O diabo amassa o pão/com as mãos.// Baba, cospe na massa/e amassa.// Amassa, amassa e amassa/a massa.// Põe a massa na forma,/leva ao forno.// As pessoas se juntam/e perguntam:// - Diabo, como tá o pão?/Tá bão!// Então pedem pra ver/e comer// o pão que o diabo amassou/e assou." Cf. CAPPARELLI, Sérgio. *A jibóia Gabriela*. 15.ed. Porto Alegre: L&PM, 1999.

próprias raízes'." (FRONCKOWIAK; RICHTER, 2005, p. 102). Se, como afirma Emmanuel Marinho, a "poesia não compra sapatos", sua permanência, no corpo e na alma humana, pode fazer mais leve a inevitável caminhada.

HOW TO GO WITHOUT POETRY?

- the reading of poetry in Nursery School –

Abstract

The article reflects on the fruition of the poetic gender by illiterate children through the shared moments with them in the Nursery Schools' daily. This living, linked to the *Poesia e infância*¹⁴ research project, demonstrated the relevance in giving children an intense contact with poetry, singular text that enables them to express, in their own language, the way they interact with the other and the world. By means of weekly meetings with children from 4 to 6 years-old of two schools in the Rio Pardo/RS Valley Region, we could perceive an extreme opening of the childhood to the word and sonorous games. In the continuity of the research, we could study the textual characteristics that were more valued by children in the listening of poetic texts. One hypothesis was that the regular hearing of poems would enhance the repercussion and resonance, aspects pointed out by Gaston Bachelard as intrinsic to the poetic musing, experience given by the reading/hearing of the poetry and that allows the reader to find "a my non-I that permits living my confidence of being in the world" (BACHELARD, 1988, p. 13)¹⁵. Anchored in the obtained results, this text defends the rhyme and predominant discourse in poem as essential factors to the little ones to experiment the poetic resonance.

Key words: poetry, childhood, poem vocalization, Nursery School

¹⁴Research financed by FAP – Fundo de apoio à pesquisa da UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul e BIC/ Fapergs.

¹⁵ BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.) et al. *Era uma vez ... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) et al. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CAPPARELLI, Sérgio. *A jibóia Gabriela*. 15.ed. Porto Alegre: L&PM, 1999.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo; SCHRAMMEL, Lisnéia B. Literatura, infância e experiência poética na escola: janela de mim. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 29, n.47, p. 7-20, jul./dez. 2004.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo; SCHRAMMEL, Lisnéia B. Uma experiência de leitura poética na Educação Infantil. *Anais do 15º COLE - Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: Graf, FÉ; ALB, 2005. 1 CD-ROM

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo; RICHTER, Sandra. A dimensão poética da aprendizagem na infância. *Reflexão e ação*, Santa Cruz do Sul, v.13, n.1, p.91-104, jan./jun. 2005.

JEAN, Georges. *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget, [s.d].

JOSÉ, Elias. *Caixa mágica de surpresa*. 12. ed. São Paulo: Paulus, 1984.

PAES, José Paulo. *É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.