

POESIA NA ESCOLA E PÚBLICO INFANTIL: QUAIS TEXTOS PARA QUE LEITORES?

Poetry in school and children: What texts for which readers?

Danúbia Jorge da Silva¹

Célia Sebastiana Silva²

RESUMO: Para o escritor Ricardo Azevedo (2005), a crença em um mundo dividido por faixas etárias acaba por criar “fatias” no mercado editorial ou por facilitar a organização burocrática da escola, mas pouco contribui para formar cidadãos criativos, participantes, dotados de senso crítico e visão humanista da vida e do mundo, tampouco, promove a formação de leitores. Isso coloca a polêmica questão da leitura de poesia para o público infantil na escola e uma indagação básica sobre quais textos ler para as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais da Educação Básica. Contribuem para a discussão desse assunto Hunt (2010), Lajolo e Zilberman (1985), Coelho (2000), Bordini (1986) dentre outros. O presente artigo apresenta algumas reflexões sobre a poesia que se lê (quando se lê) para crianças na escola com o fito de problematizar a sua destinação, bem como o seu aspecto mercadológico e histórico de instrumentalização do texto para o viés pedagogizante. Por fim, cabe ressaltar que a leitura de poesia – e da literatura de forma mais ampla –, experimentada em sua potencialidade estética, atua na constituição do sujeito como meio socializador das experiências humanas. É assim que deve integrar um projeto de formação leitora na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura de poesia. Criança. Educação básica. Formação de leitor.

ABSTRACT: For writer Ricardo Azevedo (2005), the belief in a world divided by age ends up creating “slices” in the publishing market or facilitating the bureaucratic organization of the school, but contributes little to form creative, participating citizens with critical sense. and a humanistic view of life and the world, nor does it promote the formation of readers. This raises the controversial issue of reading poetry for children in school and a basic question about what texts to read to children in kindergarten and the early years of basic education. Contributing to the discussion of this subject Hunt (2010), Lajolo and Zilberman (1985), Coelho (2000), Bordini (1986) among others. This article presents some reflections on the poetry that is read (when it is read) for children in school with the purpose of problematizing their destination, as well as its marketing and historical aspect of the instrumentalization of the text for the pedagogical bias. Finally, it is noteworthy that the reading of poetry - and of literature more broadly -, experienced in its aesthetic potentiality, acts in the constitution of the subject as a socializing medium of human experiences. This is how you should integrate a reading education project at

¹ Mestra em Ensino na Educação Básica pelo CEPAE-UFG e professora das séries iniciais na SME – Goiânia. danubialetras@hotmail.com

² Doutora em literatura pela UNB e professora do CEPAE-UFG. celia.ufg@hotmail.com

school.

KEY-WORDS: Poetry reading. Child. Basic education. Reader training

Considerações iniciais

Ao considerarmos a importância da poesia para a formação humana, é preciso investigar se os textos poéticos que chegam às crianças, principalmente por meio da escola, são capazes de garantir o alargamento de experiências, o enriquecimento linguístico e o desenvolvimento da reflexão e da criticidade. Durante muito tempo, o que se convencionou chamar literatura infantil foi vista como um gênero menor. Prevalecia a ideia de que livros para crianças deveriam ser mais simplistas e triviais. Os estudos a respeito deste segmento mostram que, de um lado, existia o livro para o adulto, “a verdadeira literatura” e, do outro, a literatura considerada menor, feita para leitores ingênuos, que não contava com o mesmo prestígio e inovação da primeira.

Hunt (2010) defende que a literatura para crianças está longe de ser simplória e efêmera. O autor alega que os mesmos critérios utilizados para estabelecer a qualidade de uma obra para adultos devem ser aplicados aos livros para crianças, que conquistam cada vez mais espaço na cultura. Para ele,

Do ponto de vista histórico, os livros para criança são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica; do ponto de vista contemporâneo, são vitais para a alfabetização e para a cultura, além de estarem no auge da vanguarda da relação palavra e imagem nas narrativas, em lugar da palavra simplesmente escrita. (HUNT, 2010, p.43).

O estudioso alerta que, embora a literatura para crianças exija uma poética singular, não pode ser considerada menor. “Só porque o texto se destina a leitores “supostamente” inocentes não basta que ele seja em si mesmo inocente.” (HUNT, 2010, p. 37). Ainda que hoje obras literárias direcionadas ao público infantil estejam cada vez mais inseridas no contexto cultural e acadêmico, em sua gênese, elas foram veículo de transmissão de valores tidos como aceitáveis pela sociedade, que encontrou nelas uma forma de divulgar um novo modelo de família. Muitas eram totalmente desprovidas de caráter artístico e assumiam uma postura panfletária.

De acordo com Lajolo e Zilberman (1985), ainda que o surgimento da literatura para crianças esteja ligado à disseminação dos contos de fadas, mais especificamente na França, é durante a Revolução Industrial que ela começa a se fazer necessária para uma

sociedade nova, quando surgia o ideal de família nuclear burguesa. O interesse pela infância, a partir do século XVII, tinha o objetivo de assegurar o modelo familiar burguês e, conseqüentemente, o Estado moderno. Dessa nova estrutura familiar, surgiram os primeiros tratados sobre infância e, no século XVIII, a infância adquire um lugar relevante na sociedade. Instituições e mecanismos especiais como a escola e a literatura infantil se popularizaram. Tanto uma quanto a outra favoreciam a integração da criança à cultura. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985).

Ao levarmos em consideração esse aspecto ideológico de tais obras, percebemos que inúmeras delas não satisfaziam exigências mínimas para serem consideradas literatura, do ponto de vista estético. Os aspectos extraliterários se sobressaíam, pois a preocupação era ensinar algo muito específico: obediência aos pais; amor à pátria; lugares sociais delimitados para homens, mulheres e crianças; valorização da moral religiosa etc. Assim sendo, muitas se perderam no tempo, pois não possuíam mais a capacidade de continuar se comunicando com seu destinatário atual.

Zilberman (2003) afirma que livros para crianças estão o tempo todo entre normatividade e ruptura. A autora mostra que, para as mais diversas teorias a respeito da literatura, há algo em comum: ela é capaz de provocar estranhamento e causar rupturas de expectativas. Além do que, questiona os padrões vigentes e expõe as contradições sociais. Defende ainda que tais livros somente ganham *status* de literatura se assumir esse compromisso de levar o seu leitor a ter uma visão mais crítica da realidade.

Debatendo-se entre ser arte ou ser veículo de doutrinação, a literatura infantil revela sua natureza; e sua evolução e seu progresso decorrem de sua inclinação à arte, absorvendo, ainda que lentamente, as contribuições da vanguarda. (ZILBERMAN, 2003, p.176)

Os livros para crianças passaram por transformações significativas e acompanharam os valores de cada época. Temas antes considerados inadequados para o leitor mirim tais como morte, guerra e solidão aparecem agora nas obras direcionadas a esse público. Ainda que de modo incipiente, tratam dos novos arranjos familiares, do papel da mulher na sociedade, de questões raciais e de problemas de ordem global, como imigração. Podemos afirmar que, a partir da década de 70, do século 20, esse segmento avançou, exponencialmente, no que se refere à quantidade e qualidade. Portanto, a ideia de que existe uma literatura para crianças, que não pode ser considerada arte, tem sido paulatinamente superada. Compactuamos com o que defende Coelho (2000).

Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 2000, p. 9).

Entendida como fenômeno de criatividade, como aponta Coelho (2000), faz-se necessário considerar a literatura para além de adjetivos e rótulos. Desta forma, faz sentido superarmos a expressão “literatura infantil” e pensarmos em uma literatura para crianças, ou seja, obras que não foram inicialmente endereçadas aos infantes, mas que podem ser lidas e vivenciadas por eles.

Para o escritor Ricardo Azevedo (2005), a crença em um mundo abstrato e higiênico, dividido por faixas etárias, acaba por ajudar na criação de “fatias” do mercado editorial ou por facilitar a organização burocrática da escola, mas pouco contribui para formar cidadãos criativos, participantes, dotados de senso crítico e visão humanista da vida e do mundo, tampouco, ela promove a formação de leitores, ou seja, pessoas que saibam utilizar livros em benefício próprio. Embora haja entre adultos e crianças, algumas diferenças conjunturais, por um princípio lógico, todos são humanos e mais que isso, há entre eles muitas semelhanças estruturais: têm sentimentos, são mortais, são sexuados, sentem fome, prazer, dor física, sonham, confundem realidade e fantasia, sentem medo, gostam de ser bem tratados.

O caso da poesia

Pode-se dizer que Olavo Bilac foi um dos que iniciaram a tradição de poesia dirigida ao público infantil com objetivos claros em relação à pedagogização do texto poético. Em sua apresentação de *Poesias infantis*, Bilac afirma que:

É um livro em que não há animais que falam, nem as fadas que protegem ou perseguem crianças, nem feitiçarias que entram pelos buracos das fechaduras; há aqui descrições da natureza, cenas de família, hinos ao trabalho, à fê, ao dever; alusões ligeiras à história da pátria, pequenos contos em que a bondade é louvada e premiada. (BILAC, 1929).

A obra adquiriu um caráter inaugural na poesia para crianças e ainda é possível, mesmo anos depois, perceber essa preocupação de levar textos considerados “edificantes” para a sala de aula. O livro *Poesias infantis* retrata bem a preocupação de se colocar o

texto poético a serviço de um projeto educacional e, talvez, mais que isso, instrucional. Vejamos o poema “Ave Maria”:

Ave- Maria

Meu filho! Termina o dia...
A primeira estrela brilha...
Procura a tua cartilha,
E reza a Ave Maria!
O gado volta aos currais...
O sino canta na igreja...
Pede a Deus que te proteja
E que dê vida a teus pais!
Ave Maria!... Ajoelhado,
Pede a Deus que, generoso,
Faça-te justo e bondoso,
Filho bom, e homem honrado;
Que teus pais conservem aqui
Para que possas, um dia,
Pagar-lhes em alegria
O que sofreram por ti.
Reza, e procura o teu leito,
Para adormecer contente;
Dormirás tranquilamente,
Se disseres satisfeito:
“Hoje, pratiquei o bem:
Não tive um dia vazio,
Trabalhei, não fui vadio,
E não fiz mal a ninguém.”
(BILAC, 1929, p.68-69)

Como se pode perceber no poema acima, há a necessidade de que a literatura seja a mediadora entre a criança e sociedade e que lhe transmita o que é considerado “bons ensinamentos”. Bordini (1986) afirma que “Não se pode negar que o estatuto artístico da literatura infantil sofre pressões e desajustes exteriores às injunções do fazer literário em si.” (BORDINI, 1986, p.7). Grande parte da produção literária para crianças, principalmente o poema, desestimulava a criticidade e imaginação da criança, muitas vezes, beirando o que a autora chama de “imbecilização”, com textos de vocabulário simplificado e reduzido.

A poesia para crianças, por um longo tempo, foi incapaz de acompanhar os movimentos literários e vanguardistas da poesia não adjetivada. Enquanto o modernismo chegava à prosa por meio de Monteiro Lobato, o mesmo demorou algumas décadas para se concretizar na poesia. No entanto, muito do que se produziu na literatura modernista

foi sendo consumido por crianças, visto que essas obras traziam o aspecto lúdico e o olhar para o que se tem de mais simples e corriqueiro, sendo capaz de estabelecer uma comunicação direta com os infantes.

A obra de Henriqueta Lisboa representa o início de uma nova fase na poesia sem viés pedagogizante. Seus textos são repletos de temas que interessam às crianças, tais como brincadeiras, animais e a forma privilegia recursos sonoros e rítmicos. Entretanto, os poetas que se consolidaram como as maiores vozes da poesia infantil são Cecília Meireles e Vinícius de Moraes. Cecília tematiza, em sua poesia para crianças, os mesmos assuntos tratados em sua poesia dirigida a adultos: liberdade, solidão, morte e a efemeridade das coisas, com a exploração do aspecto lúdico e sonoro. Vinícius opta também pelo jogo sonoro e o humor. O fato de alguns de seus poemas terem sido musicados fez com que muitas crianças entrassem em contato com sua obra. Dificilmente encontraremos alguém que não saiba cantar trechos de um de seus poemas da obra *A arca de Noé*, visto que seus textos já se incorporaram à cultura popular.

Tamanha é a importância desses autores que *Ou isto ou aquilo*, lançado em 1964, de Cecília Meireles e *A Arca de Noé*, lançado em 1970, de Vinícius de Moraes, talvez sejam as únicas obras presentes no imaginário de professores no que se refere à poesia para crianças. Hoje é possível encontrar escritores referendados e premiados que produzem poesia para crianças e jovens leitores: Elias José, que surge no cenário literário no final da década de 70; Roseana Murray, que a partir da década de 80 produziu inúmeras obras significativas e José Paulo Paes, que se dedicou à poesia a partir da década de 90.

No entanto, é preciso repensar esse endereçamento de uma poesia para um público específico. Acreditamos, assim como Sorrenti (2009, p.14), que “A poesia para crianças define-se como a que a criança também lê e aprecia, não sendo uma poesia menor.”

Bordini (1986) defende que a genuína poesia para crianças é indistinguível da poesia não adjetivada, pois ambas privilegiam um modo original de ver o mundo, algo que provoca no leitor o efeito da estranheza. Em termos temáticos, de fato, elas se distanciam, mas todas extrapolam o nível verbal e adentram o campo das representações.

A separação entre literatura infantil e literatura adulta parte de um pressuposto que crianças e adultos são seres completamente diferentes. Nesta concepção, crianças são seres que precisam ser domesticados, domados, já que são rebeldes e incontroláveis por

natureza. Por oposição, os adultos seriam experientes e seres dotados de discernimento. Entre eles parece não haver interesses em comum. É o que afirma Azevedo (2005):

Falar em literatura, como sabemos, significa falar em ficção e discurso poético, mas muito mais do que isso. Significa abordar assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade. Significa a motivação estética. Significa remeter ao imaginário. Significa entrar em contato com especulações e não com lições. Significa o uso livre da fantasia com forma de experimentar a verdade. Significa a utilização de recursos como a linguagem metafórica. Significa o uso criativo e até transgressivo da Língua. Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxos e ambiguidades (...) Significa, enfim, tratar de assuntos tais como a busca do autoconhecimento, as iniciações, a construção da voz pessoal, os conflitos entre gerações, os conflitos éticos, a passagem inexorável do tempo, as transgressões, a luta entre o caos e a ordem, a confusão entre a realidade e a fantasia, a inseparabilidade do prazer e da dor (um configura o outro), a existência da morte, as utopias sociais e pessoais entre outros. São assuntos, note-se, sobre os quais não há o que “ensinar”. Não são constituídos por informações atualizáveis ou mensuráveis. São temas, isso sim, diante dos quais adultos e crianças podem apenas compartilhar impressões, sentimentos, dúvidas e experiências. (AZEVEDO, 2005, p. 112).

Visto que a literatura nos apresenta a vida, o autor justifica que essa divisão de pessoas em faixas etárias é improdutiva. A criança não é um ser abstrato. Existem crianças de todas as formas, que passam pelas mais variadas situações, tais como perda, morte, doença, alegria, dor, assim como qualquer adulto. Tal segregação é algo cultural e histórico e serve ao mercado editorial e à escola.

Aguiar e Ceccantini (2012) chamam a atenção para uma tendência de mercado, uma produção poética que, a princípio, não havia sido concebida para as crianças e que tem sido reendereçada ao público infantil. São poemas que geralmente ganham o *status* de livro, muitas vezes já são consideradas de domínio público e que, portanto, são bastante rentáveis para as editoras. É o caso do poema “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira. O poema compõe a obra *Estrela da manhã*, lançada em 1936. Em 2004, virou título de livro, com direito à ilustração ressaltando o colorido da tradição nordestina. Também insere-se nesse nicho mercadológico a obra *O prato azul-pombinho*, de Cora Coralina, publicado, pela editora Global em 2011, que surgiu a partir de uma poesia publicada no livro *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*.

Os poemas reendereçoados recebem todo um tratamento editorial que privilegia formatos e cores que atraem e se comunicam com o leitor criança:

Essas edições de poemas que originalmente se apresentaram como “literatura adulta”, em boa parte das vezes amplamente legitimada pelas instituições

literárias e até mesmo considerada canônica, que passam a ser acompanhadas de ilustrações e um paratexto criado especificamente para crianças, respondem a uma forte demanda do mercado, associada à circulação marcadamente escolar da literatura infantil em nosso país. A instituição escolar, empenhada em formar leitores e a eles transmitir o patrimônio cultural instituído, constitui um nicho precioso para o consumo da poesia de autores consagrados. (AGUIAR; CECCANTINI, 2012, p. 36).

Sendo assim, têm sido cada vez mais frequentes obras de poetas consagrados sendo acessados por crianças. Inúmeros desses textos já apareceram também em coletâneas especiais dirigidas ao público infantil. Há ainda obras de poetas estrangeiros que ganharam primorosas edições para crianças, como *Ode a uma estrela*, de Pablo Neruda e de Rainer Maria Rilke. Mesmo sendo uma tendência, de certa forma, ditada pelo mercado, acreditamos que se trata de um avanço, já que textos de qualidade indiscutível estão sendo lidos, em tese, pelos jovens leitores.

A ilustração: “imagens provocadoras” de poesia

A literatura para crianças tem estado cada vez mais atenta à valorização da convergência entre as linguagens. Desta forma, a ilustração deve ser avaliada de forma criteriosa, dado que pode facilitar a aproximação entre leitor e literatura. No entanto, a imagem não pode ser apenas um pretexto para que a criança leia o texto verbal. A ilustração também educa, sensibiliza o olhar e aguça a criatividade:

A leitura do livro ilustrado como objeto de cultura permite um discernimento de mundo e um posicionamento perante a realidade. Ele pode alfabetizar o olhar desde a infância, permitindo que as crianças se tornem leitoras críticas, pois ativa sua memória transtextual ao permitir-lhes compreender o texto verbal e não verbal em interação, além do seu suporte. (FERREIRA, 2012, p. 158).

O livro ilustrado atua duplamente como portador da invenção e criatividade humana. A ilustração pode agir como mediação entre leitor e texto verbal. O ilustrador desempenha o papel de um leitor privilegiado, que abre possibilidades de leitura e interpretação e evidencia nuances do texto que poderiam passar despercebidas por um leitor menos experiente.

Na ilustração de um livro de poesias, as imagens poéticas precisam ser traduzidas para outra linguagem. Tarefa nem sempre fácil:

A poesia é um dos gêneros literários mais difíceis de serem ilustrados. Em alguns casos, pelo seu intimismo, pela sucessão de metáforas e alegorias encadeadas, sem dúvida um dos momentos máximos de qualquer idioma. Tudo isso dificulta qualquer tipo de concreção visual. Existem momentos, não apenas na poesia, mas na prosa também, em que a literatura alcança tal nível de beleza e abstração que qualquer imagem, por mais fantástica que seja, tornaria vulgar esse instante literário. Nem tudo pode ser ilustrado. Nem tudo possui um corpo físico. (OLIVEIRA, 2005, p. 22).

Oliveira (2005) nos indica que o ilustrador de um texto poético não deixa de ser poeta também, pois cria poesia a partir de formas, cores e texturas. Por tudo isso, o livro ilustrado é uma modalidade complexa. Hunt (2010) constata a carência de estudos que pesquisem a respeito deste imbricamento do texto verbal e texto imagético. Em obras de valor estético, a relação é mútua: palavras interferem na leitura da imagem e as imagens interferem na leitura das palavras.

A ilustração e o texto verbal colaboram entre si para favorecer uma maior compreensão do leitor com o texto. Mas o modo como essas duas linguagens se organizam se diferenciam porque o modo de ler o texto verbal em nossa cultura é da esquerda para direita, de cima para baixo. O mesmo não ocorre com uma imagem, que será lida conforme as intenções do ilustrador, já que este tem a capacidade de criar hierarquias na imagem, guiando o olhar do leitor conforme sua intenção. Para isso joga com cores, contrastes, texturas, volume.

Para Farias (2004), a relação entre essas duas linguagens pode ser de repetição ou de complementaridade. No caso da repetição, a ilustração atua reforçando apenas o que o texto verbal diz. Já na relação de complementaridade, uma linguagem atua mostrando o que a outra, por sua constituição, não consegue dizer. Para a autora, a relação de complementaridade sugere e instiga e vai muito além do que as palavras dizem, ou seja, também cria sentidos.

Dada a importância da ilustração, ela deve ser utilizada também como critério na escolha das obras a serem exploradas em sala de aula, uma vez que pode tanto aproximar quanto afastar uma criança de uma obra literária. Para Camargo (1998), “A ilustração estimula a imaginação, funcionando como uma espécie de prólogo visual ao texto, gerando uma multidão de impressões vagas e cativantes, ou seja, criando expectativas em relação a ele.” (CAMARGO, 1998, p.24).

Camargo (1998), ao analisar uma série de obras infantis ressalta que, a função exercida pela imagem pode variar de acordo com a intenção do ilustrador. O autor então se apropriou do conceito linguístico das funções da linguagem de Jakobson, em seus estudos sobre a linguagem visual na literatura infantil. Em muitas vezes, as imagens se apresentam em sua função narrativa, em um contínuo. Há casos ainda que a imagem tenta se aproximar o máximo possível do seu referente. Nesses casos, há predominância da função representativa e um bom exemplo seria o desenho de um homem e uma mulher indicando os banheiros femininos e masculinos.

Imagens que aparecem em atlas, enciclopédias e livros didáticos, geralmente, possuem função descritiva, isto é, um caráter analítico e detalhista. Outra função que pode ser desempenhada pela imagem é a função simbólica, que é quando faz uso de determinados signos que remetem a outros significados nem sempre explícitos para quem a lê. Já a função estética é aquela em que a imagem chama a atenção para si mesma a partir dos elementos que a constituem: forma, cor, luz, linha etc. Camargo (1998) afirma que essa função é a que mais se aproxima da função poética de Jakobson. Há situações ainda em que a linguagem visual se orienta para o jogo e o ludismo. Nesses casos, a função predominante é a lúdica.

Fittipaldi (2005) afirma que o ilustrador deve propor outros elementos com carga poética, auxiliar o leitor na percepção das imagens do texto literário e também criar possibilidades de leitura. A autora ainda afirma que a ilustração, quando não se entrega ao óbvio, ao clichê e ao esperado é capaz de criar imagens “provocadoras de poesia”. (FITTIPALDI, 2005).

Para a autora, o ilustrador atua como um garimpeiro de sentidos a serviço do leitor. A imagem medeia e guia o leitor para que ele compreenda a riqueza de sentidos. Ele atua então como aquele que cria visibilidade para o texto, que apreende o máximo de significados e colabora para o prazer de ler. Não se trata de uma mera tradução da linguagem verbal para a linguagem visual, mas sim uma potencialização de sentidos e de expressividade. Não tem a pretensão de superar o texto, mas colabora para a sua percepção.

Considerações finais

De acordo com Parreiras (2009, p. 23):

Para uma obra ser literária, é necessário que haja predominância da função metalinguística no texto e na imagem visual. É a poética que caracteriza o literário. É o manejo artístico das palavras feito pelo escritor; é o manejo artístico dos desenhos feito pelo ilustrador.” (PARREIRAS, 2009, p. 23).

Para a autora, uma obra literária, seja ela para crianças ou para adultos, necessita encantar, fazer pensar, incomodar e isso faz com que ninguém seja o mesmo após essa experiência estética. Desta forma, ela abre caminhos e atua na constituição do sujeito. Sendo veículo dessas experiências, a literatura atua como meio socializador das experiências humanas.

No entanto, obras com viés pedagógico, simplistas e estereotipadas, que não provocam a palavra a ir além dos significados habituais e que não trazem uma visão original da realidade são incapazes de cumprir essa função. Livros para crianças foram um instrumento social para transmitir valores considerados aceitáveis para a sociedade em determinado período histórico, e tal prática ainda é comum nas salas de aula. Dessa forma, a literatura – principalmente a poesia – lida (quando lida), na Educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, situa-se geralmente entre a função estética e a função pedagogizante. Esse modo de escolarização dilui seu caráter estético e provoca perda de sua potencialidade de humanização. É preciso, portanto, resgatar a urgência de uma educação literária em sentido pleno e emancipador.

Referências:

AGUIAR, V; CECCANTINI, João Luís. Uma história a ser contada. In: AGUIAR, Vera Teixeira; CECCANTINI, João Luís (orgs.) **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida et al. **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces.- O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2005

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da manhã**. São Paulo: Global Editora, 2009.

_____. **Trem de ferro**. São Paulo: Global Editora, 2013.

BILAC, Olavo. **Poesias Infantis**. RJ: Francisco Alves. 1929. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/4694/1/002924_c_COMPLETO.pdf. Acesso em 08 out., 2019

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

CAMARGO, Luis H. **Poesia infantil e ilustração**: estudo sobre *Ou isto ou aquilo*. Campinas-SP: DM; IEL/UNICAMP, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FARIAS, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004

FERREIRA, Elaine Aparecida Galvão Ribeiro. Por uma piscadela de olhos: poesia e imagem no livro infantil. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. CECCANTINI, João Luís. (organizadores). **Poesia infantil e juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim.. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 153-187

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? In: Ieda de Oliveira et al. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil – com a palavra a palavra o escritor**/ São Paulo: DCL: 2005.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução: Cid Knipel. Ed. Ver. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo; Editora Ática, 1985.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global, 2012.

NERUDA, Pablo. **Ode a uma estrela**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

OLIVEIRA, RUI . “Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil” in: **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil – com a palavra a palavra o escritor**/ Ieda de Oliveira et al. São Paulo: DCL: 2005.

RILKE, Rainer Maria. **O carrossel**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2010.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

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