UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

NATACHA VIEIRA LOPES

POESIA NA PRÉ-ESCOLA:
UMA ANÁLISE DOS LIVROS LITERÁRIOS DO PNLD 2022

ERECHIM
2026

NATACHA VIEIRA LOPES

POESIA NA PRÉ-ESCOLA:
UMA ANÁLISE DOS LIVROS LITERÁRIOS DO PNLD 2022

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Zoraia Aguiar Bittencourt

ERECHIM

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Lopes, Natacha Vieira
POESIA NA PRÉ-ESCOLA:: UMA ANÁLISE DOS LIVROS LITERÁRIOS DO PNLD 2022 / Natacha Vieira Lopes. -- 2026.
172 f.:il.

Orientadora: Doutora Zoraia Aguiar Bittencourt

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim,RS, 2026.

I. Bittencourt, Zoraia Aguiar, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

NATACHA VIEIRA LOPES

POESIA NA PRÉ-ESCOLA:
UMA ANÁLISE DOS LIVROS LITERÁRIOS DO PNLD 2022

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 26/08/2026.

BANCA EXAMINADORA

gov.br
Documento assinado digitalmente
ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT
Data: 04/09/2026 11:18:12-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Drª Zoraia Aguiar Bittencourt – UFFS
Orientadora

gov.br
Documento assinado digitalmente
ADRIANA SALETE LOSS
Data: 04/09/2026 16:10:52-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Drª Adriana Salete Loss – UFFS
Avaliadora

gov.br
Documento assinado digitalmente
FLAVIA BURDZINSKI DE SOUZA
Data: 04/09/2026 13:52:20-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Drª Flávia Burdzinski de Souza – UFFS
Avaliadora

Dedico à criança que um dia fui.

Que cresceu acreditando que precisava ser forte antes do tempo, mas que nunca deixou de sonhar. Que jamais imaginou que chegaria até aqui. Que esta conquista a lembre de que Deus sempre escreveu uma história maior do que aquela que seus olhos conseguiam enxergar.

AGRADECIMENTOS

*Eu sou a videira; vocês são os ramos. Quem permanece em mim, e eu nele, esse dá muito fruto; porque sem mim nada podeis fazer (*João 15:5).

Agradeço, acima de tudo, a Deus, autor da vida e da minha história. A Ele pertence cada página desta Dissertação, pois, sem Sua graça e Seu cuidado, nenhuma delas teria sido escrita. Foi Cristo quem fortaleceu minhas mãos quando o cansaço tentou me parar, renovou minhas forças quando pensei em desistir e transformou sonhos que pareciam distantes em realidade.

Escrever esta Dissertação foi mais do que concluir uma etapa acadêmica; foi testemunhar, dia após dia, a bondade de Deus. Ele fez infinitamente mais do que eu poderia pedir ou imaginar (Efésios 3:20). Tudo o que sou, tudo o que construí e todos os frutos colhidos pertencem, antes de tudo, a Ele. Sem Cristo, não haveria eu; sem Ele, não haveria esta Dissertação.

À minha orientadora, Professora Dra. Zoraia, expresso minha profunda gratidão por acolher esta pesquisa, acreditar em meu potencial e conduzir este percurso com dedicação e sensibilidade. Obrigada por cada orientação, cada devolutiva e cada aprendizado compartilhado. Seu olhar atento e sua confiança fizeram florescer em mim a segurança necessária para continuar investigando, escrevendo e acreditando na potência desta pesquisa.

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, minha gratidão pelos conhecimentos compartilhados ao longo desta caminhada. Por meio das aulas, das reflexões, das provocações e dos encontros, ampliaram meu olhar sobre a educação e a pesquisa, contribuindo significativamente para minha formação.

Às Professoras Dras. Adriana e Flávia, que compuseram a banca examinadora, agradeço pela leitura atenta, pelo olhar cuidadoso e pelas valiosas contribuições oferecidas a esta pesquisa. Cada apontamento, questionamento e reflexão contribuiu não apenas para o aprimoramento desta Dissertação, mas também para o meu crescimento enquanto pesquisadora e professora.

Foram muitas as renúncias para que eu pudesse chegar até aqui e, em cada uma delas, Deus colocou pessoas que me sustentaram e tornaram este sonho possível. Ao meu irmão, Willian, agradeço por acreditar em mim e por, tantas vezes, emprestar seu carro para que eu pudesse ir às aulas e seguir firme nessa jornada. Esse gesto representou cuidado, incentivo e confiança nos meus sonhos. Esta conquista também carrega um pouco de você.

À minha família, minha gratidão por nunca deixar de acreditar em mim. À minha cunhada, Natacha; à pequena Serena, que chegou neste ano; ao meu padrasto, Luis; e à Rose, agradeço pelo cuidado, pela presença, pelas palavras de incentivo e pelo carinho que acompanharam esta caminhada. À minha mãe, Janete (*in memoriam*), e ao meu pai, Claudecir (*in memoriam*), cujas presenças permanecem vivas em tudo aquilo que sou, dedico também esta conquista. Cada passo dado, cada sonho realizado e cada desafio superado carregam os ensinamentos que recebi de vocês.

À família com que a vida me presenteou, Adriele, Romulo e Vitória, meu carinho e minha gratidão por estarem ao meu lado desde a primeira banca desta pesquisa. Obrigada por acompanharem esta caminhada, pelo incentivo constante e por fazerem de cada conquista minha também um motivo para celebrarem comigo.

Ao Remulo, agradeço por caminhar ao meu lado durante esta etapa tão importante da minha vida. Foi em meio às páginas, aos prazos, às inquietações e aos sonhos desta pesquisa que nossos caminhos se encontraram. Obrigada por compreender minhas ausências, acolher meus dias difíceis, acreditar em mim quando eu mesma duvidei e me lembrar, tantas vezes, de que eu seria capaz de chegar até aqui. Seu amor tornou esse percurso mais leve, mais bonito e muito mais feliz.

A todos os familiares, amigas, colegas de profissão e àqueles que, de alguma forma, atravessaram esta caminhada, deixo minha mais sincera gratidão. Nenhuma conquista é construída sozinha. Em cada etapa, houve uma palavra de incentivo, um gesto de carinho, uma oração, uma presença ou uma mão estendida que me ajudou a continuar. Se hoje chego ao final destas páginas, é porque muitas pessoas caminharam comigo até aqui.

A Deus, toda honra e toda glória!

RESUMO

Esta Dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, insere-se nas discussões acerca da poesia na Educação Infantil e volta-se à investigação dos livros desse gênero destinados às crianças da pré-escola selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2022. O presente estudo tem como problema de pesquisa: Como se caracterizam, em relação à qualidade textual, gráfica e temática, os livros de poesia selecionados pelo PNLD 2022 para as crianças da pré-escola? Para respondê-lo, definiu-se como objetivo geral caracterizar, em relação à qualidade textual, gráfica e temática, os livros de poesia selecionados pelo PNLD 2022 para as crianças da pré-escola. A pesquisa, de abordagem qualitativa, articulou, em seu percurso metodológico, a Pesquisa Bibliográfica, o Estado do Conhecimento e a Pesquisa Documental, tendo a Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), como suporte para a organização e a interpretação dos dados. O *corpus* foi constituído por nove livros destinados à pré-escola, examinados a partir das categorias qualidade textual, qualidade temática e qualidade gráfica, fundamentadas nos critérios de qualidade literária discutidos por Paiva (2016). A noção de qualidade adotada não pretendeu estabelecer julgamentos absolutos sobre as obras, mas compreender como essas dimensões se manifestam em cada uma delas, considerando os referenciais teóricos e os critérios analíticos assumidos na investigação. Os resultados relativos à qualidade textual revelaram diferentes modos de elaboração literária, com presença de ritmo, sonoridade, imagens poéticas, humor e jogos de linguagem, embora algumas produções se aproximem, em determinados momentos, de finalidades informativas. Em relação à qualidade gráfica, foram identificadas distintas formas de articulação entre palavra e imagem, com ilustrações que ora acompanham os sentidos construídos pelo texto verbal, ora os ampliam e abrem outras possibilidades interpretativas. Quanto à qualidade temática, observaram-se temas relacionados ao brincar, à imaginação, à convivência, à identidade, à diversidade e a diferentes culturas e modos de vida, desenvolvidos, contudo, com distintos graus de abertura estética e literária. Os achados permitem concluir que os livros investigados se caracterizam por diferentes modos de manifestação e articulação das dimensões textual, gráfica e temática, evidenciando que sua seleção pelo PNLD não pressupõe homogeneidade quanto às suas potencialidades literárias e estéticas. Os resultados reforçam, portanto, a relevância de escolhas criteriosas e de mediações sensíveis que assegurem às crianças o encontro com a poesia em sua dimensão artística. Como desdobramento da investigação, elaborou-se um Produto Educacional, constituído por um Caderno de Formação para Professoras, com o propósito de subsidiar a seleção de livros de poesia na Educação Infantil.

Palavras-chave: Poesia; pré-escola; qualidade textual; qualidade gráfica; qualidade temática.

ABSTRACT

This Dissertation, developed within the Professional Graduate Program in Education (PPGPE) at the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), Erechim Campus, is situated within discussions on poetry in Early Childhood Education and focuses on the investigation of books in this genre intended for preschool children and selected by the 2022 National Program for Textbooks and Teaching Materials (PNLD). The study was guided by the following research question: How can the poetry books selected by the 2022 PNLD for preschool children be characterized in terms of textual, graphic, and thematic quality? To answer this question, the general objective was to characterize, in terms of textual, graphic, and thematic quality, the poetry books selected by the 2022 PNLD for preschool children. The study adopted a qualitative approach and, in its methodological framework, combined Bibliographic Research, State of Knowledge, and Documentary Research, using Bardin's (1977) Content Analysis as support for the organization and interpretation of the data. The *corpus* consisted of nine books intended for preschool children, examined through the categories of textual quality, thematic quality, and graphic quality, grounded in the criteria of literary quality discussed by Paiva (2016). The notion of quality adopted in this study was not intended to establish absolute judgments about the works, but rather to understand how these dimensions are manifested in each of them, considering the theoretical framework and the analytical criteria adopted in the investigation. The findings concerning textual quality revealed different modes of literary elaboration, including rhythm, sound patterns, poetic imagery, humor, and language play, although some works, at certain moments, approach informative purposes. Regarding graphic quality, different forms of articulation between words and images were identified, with illustrations that sometimes accompany the meanings constructed by the verbal text and, at other times, expand them and open up further interpretive possibilities. As for thematic quality, themes related to play, imagination, coexistence, identity, diversity, and different cultures and ways of life were observed, although they were developed with varying degrees of aesthetic and literary openness. The findings indicate that the books investigated are characterized by different ways in which the textual, graphic, and thematic dimensions are manifested and articulated, showing that their selection by the PNLD does not imply homogeneity in terms of their literary and aesthetic potential. The results therefore reinforce the relevance of careful selection and sensitive mediation practices that ensure children's encounter with poetry in its artistic dimension. As an outcome of the investigation, an Educational Product was developed, consisting of a Teacher Training Handbook intended to support the selection of poetry books in Early Childhood Education.

Keywords: Poetry; preschool; textual quality; graphic quality; thematic quality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - O silêncio também fala
Figura 2 - Entre caminhos
Figura 3 - História e memórias
Figura 4 - Circuito de avaliação e distribuição de obras do PNLD
Figura 5 - Germinando encantos
Figura 6 - Depois da espera, os frutos
Figura 7 - Livro *A casa e o seu dono*
Figura 8 - Livro *Brincadeiras*
Figura 10 - Livro *O sapo voador*
Figura 11 - Livro *O sapo voador* (continuação)
Figura 12 - Livro *Em cima daquela serra*
Figura 13 - Livro *Em cima daquela serra* (continuação)
Figura 14 - Livro *A união faz a colcha*
Figura 15 - Livro *A união faz a colcha* (continuação)
Figura 16 - Livro *Ubuntu, Madiba!*
Figura 17 - Livro *Ubuntu, Madiba!* (continuação)
Figura 18 - Livro *A girafa que queria ter listras*
Figura 19 - Livro *A girafa que queria ter listras* (continuação)
Figura 20 - Livro *O nariz de Anaíz*
Figura 21 - Livro *O nariz de Anaíz* (continuação)
Figura 22 - Livro *Um safári na Tanzânia*
Figura 23 - Livro *Um safári na Tanzânia* (continuação)
Figura 24 - Capas dos nove livros
Figura 25 - Ilustrações livro *A casa e o seu dono*
Figura 26 - Ilustrações livro *Brincadeiras*
Figura 27 - Ilustrações livro *O sapo voador*
Figura 28 - Ilustrações livro *Em cima daquela serra*
Figura 29 - Ilustrações livro *A união faz a colcha*
Figura 30 - Ilustrações livro *Ubuntu, Madiba!*
Figura 31 - Ilustrações livro *A girafa que queria ter listras*
Figura 32 - Ilustrações livro *O nariz de Anaíz*
Figura 33 - Ilustrações livro *Um safári na Tanzânia*
Figura 34 - Novos caminhos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Bibliografia Anotada
Quadro 2 - Bibliografia Sistematizada
Quadro 3 - Bibliografia Categorizada
Quadro 4 - Bibliografia Propositiva
Quadro 5 - Documentos referentes à legislação brasileira
Quadro 6 - Lista dos livros pertencentes ao gênero *Poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrinhas, etc.*
Quadro 7 - Lista dos livros pertencentes à forma textual Poema
Quadro 8 - Exemplo de Bibliografia Sistematizada
Quadro 9 - Categorias usadas na Bibliografia Categorizada
Quadro 10 - Proposições dos Estudos
Quadro 11 - Livros a serem analisados

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

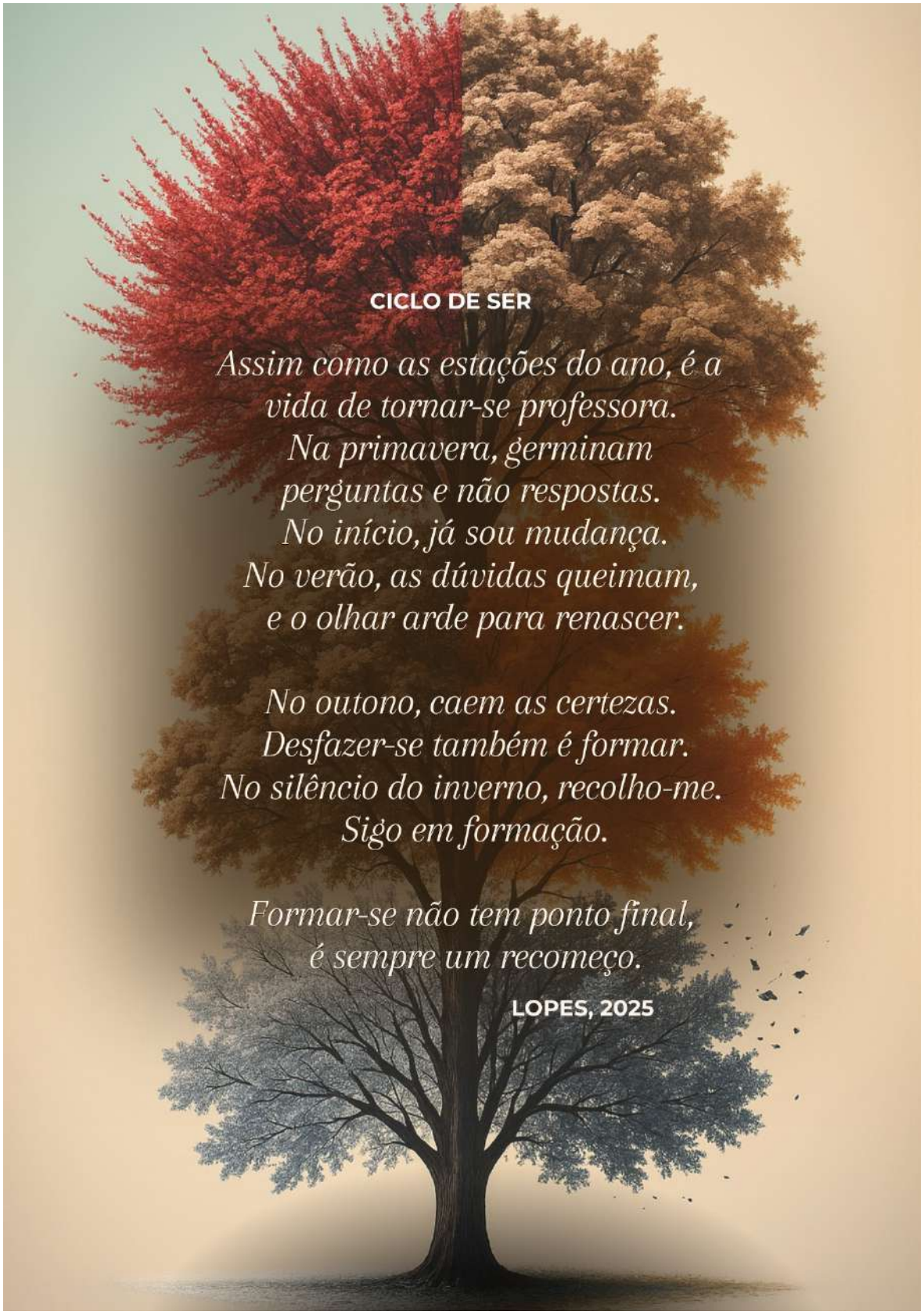
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC	Estado do Conhecimento
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gêneros literários para a pré-escola do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)
Gráfico 2 - Distribuição das pesquisas por tipos de pesquisa
Gráfico 3 - Distribuição das pesquisas por ano de publicação
Gráfico 4 - Distribuição das pesquisas por regiões do Brasil
Gráfico 5 - Distribuição das pesquisas por IES
Gráfico 6 - Distribuição das pesquisas por escolhas metodológicas

SUMÁRIO

1 PRIMEIRO VERSO: QUANDO A PALAVRA ECOA
2 SEMEADURA DA PESQUISA: METODOLOGIA
2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA
2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO
2.3 PESQUISA DOCUMENTAL
2.3.1 Análise dos Dados
2.4 PRODUTO EDUCACIONAL
3 RAÍZES DAS INFÂNCIAS: PROFUNDEZAS DO SENTIDO
3.1 DO CAULE ÀS FOLHAS: CAMINHO PERCORRIDO PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A ESCOLA COMO UM DIREITO
3.2 NO "JARDIM DE INFÂNCIA"
4 FLORESCER DA LITERATURA INFANTIL
4.1 PRIMEIROS BROTOS DE POESIA
4.2 PÉTALAS DO SABER: ESTADO DO CONHECIMENTO
4.2.1 Perfume das pétalas: Poesia como experiência estética, sensível e imaginativa
4.2.2 Polinização: Poesia como instrumento de leitura, de linguagem e de ensino
5 COLHEITA DOS FRUTOS POÉTICOS: ANÁLISE DOS LIVROS DE POESIA DO PNLD
5.1 QUALIDADE TEXTUAL
5.2 QUALIDADE GRÁFICA
5.3 QUALIDADE TEMÁTICA
6 ÚLTIMO VERSO: QUANDO O PROCESSO RECOMEÇA
REFERÊNCIAS
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL


CICLO DE SER
Assim como as estações do ano, é a
vida de tornar-se professora.
Na primavera, germinam
perguntas e não respostas.
No início, já sou mudança.
No verão, as dúvidas queimam,
e o olhar arde para renascer.
No outono, caem as certezas.
Desfazer-se também é formar.
No silêncio do inverno, recolho-me.
Sigo em formação.
Formar-se não tem ponto final,
é sempre um recomeço.
LOPES, 2025

1 PRIMEIRO VERSO: QUANDO A PALAVRA ECOA

Figura 1[1] - O silêncio também fala



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

O menino pergunta ao eco
Onde é que ele se esconde.
Mas o eco só responde: Onde? Onde?
O menino também lhe pede:
Eco, vem passear comigo!
Mas não sabe se o eco é amigo
ou inimigo.
Pois só lhe ouve dizer: Migo!
(Cecília Meireles, 1964)

O que seria a poesia, senão os ecos das vozes, vivências e emoções de seus autores, reverberando no tempo e no espaço, reinventando-se a cada leitura? Ninguém escreve sem um motivo, já que toda palavra carrega uma história, um destinatário e um propósito. E é isto que flui em mim, o desejo de refletir sobre o que me inquieta, de transformar curiosidade em verso, de ser uma voz que ecoa para além de mim mesma.

Escrevemos para além de nós. A palavra busca o outro, cria vínculos, constrói pontes entre quem escreve e quem lê. Neste constante movimento, onde a experiência e a reflexão se entrelaçam, o desejo de pesquisa se delineia. E é por isso que compartilho aqui o início de minha jornada enquanto pesquisadora. Minha trajetória docente, construída majoritariamente na Educação Infantil, constitui-se como o início de todo o processo.

Entre os muitos momentos que compõem o dia a dia com as crianças, há um que sempre me atravessa: a ida à biblioteca para escolher os livros que estarão dispostos na sala referência. Diante da estante repleta dos mais variados títulos e ilustrações, perguntas insistem em se apresentar: Como identificar livros verdadeiramente potentes? Esses livros respeitam e provocam a capacidade leitora das crianças ou apenas subestimam sua potencialidade? Afinal,

1 Todas as imagens presentes nesta Dissertação são de autoria própria e foram registradas na paisagem natural da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. Sua inclusão simboliza o percurso da pesquisa, refletindo o caminho, o movimento e o pertencimento que a constituem.

o livro, como bem mencionado por Cademartori (2006, p. 22), “é escrito para a criança e para ser lido por ela. Porém, é escrito, empresariado, divulgado e comprado pelo adulto”. Desse modo, a Literatura Infantil está intrinsecamente ligada à relação entre o adulto e a criança. É justamente nesse processo que ecoam as perguntas que agora me conduzem à pesquisa.

Portanto, mais que escolher livros, é preciso cultivar encontros. Conforme destaca Amarilha (2009, p. 25): “Enquanto se fala na fruição do texto, na necessidade em se relacionar com a literatura de forma libertadora, a verdade é que pouca atenção tem se dado aos componentes da literatura que a transformam em objeto de prazer e, portanto, desejada pelos seus usuários”. Esta afirmação ressoa em mim frente às obras, pois, mais do que simplesmente disponibilizá-las, é essencial compreender o que torna uma literatura atraente para as crianças e como ela pode, de fato, cativá-las.

E como falar de prazer pela literatura sem mencionar a poesia? Cada verso carrega um acontecimento inusitado, permitindo que o leitor o interprete de forma singular. Nesse sentido, Abramovich (2003) destaca que a poesia deve ser de primeiríssima qualidade, sem a necessidade de ser moralizadora, pequenininha, patriótica ou limitada a assuntos piegas. A autora ainda ressalta que “a poesia é um gênero literário que sofre os maiores preconceitos editoriais. Edita-se muito pouco, muito raramente e sem muito critério” (Abramovich, 2003, p. 66).

Essa reflexão me faz revisitar a minha própria infância. Lembro-me de que os livros narrativos, especialmente os contos de fadas, estavam sempre presentes, abrindo caminhos para mundos encantados, mas outros gêneros, como a poesia, quase não apareciam, a não ser timidamente em datas comemorativas. Foi apenas muitos anos depois, no Ensino Médio, que a poesia começou a surgir, não como convite ao encantamento, mas como um conteúdo a ser decifrado, o que, muitas vezes, me levou à frustração, pois minhas interpretações raramente coincidiam com as respostas esperadas. Com o tempo, compreendi que a poesia não se prende a uma única interpretação, já que se abre a múltiplos olhares que dependem das vivências de cada leitor.

Nesse sentido, Lajolo (2000, p. 51) argumenta que a poesia se torna uma frágil vítima da escola, pois, “como os contatos mais sistemáticos que as crianças têm com a poesia são mediados pela escola (e não tem como fugir disso), e como é frequente que os textos mesmo bons sejam seguidos de maus exercícios, é bem provável que a escola esteja, se não desensinando, ao menos prestando um desserviço à poesia”. Tal constatação reforça a necessidade de se repensar o lugar da poesia no contexto educativo e o acesso das crianças a

este gênero tão rico, não só por professores das escolas deste país, como também por pesquisadores em suas produções científicas nas universidades brasileiras.

Como destaca Rubem Alves (1981, p.1), “o cientista faz suas redes com palavras. Estas redes construídas com palavras têm o nome de teorias”. Assim, toda pesquisa surge de inquietações, de redes lançadas ao desconhecido, na tentativa de capturar novas descobertas e significados. Movida por essa inquietação, ainda antes de concluir a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, decidi me inscrever no Mestrado Profissional em Educação, ofertado pela mesma instituição. Ao acreditarem tanto no meu potencial quanto no da minha pesquisa, cá estou, reverberando palavras sobre aquilo que me instiga e me move.

Ao refletir sobre os livros que já estão na biblioteca — e que eu apenas seleciono a partir das opções ali presentes —, inquieta-me pensar: Quem escolhe os livros que chegam às bibliotecas das escolas públicas? Com esse questionamento, passo a compreender mais profundamente o funcionamento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o qual se constitui como uma Política Pública Nacional responsável pela distribuição gratuita de materiais pedagógicos às escolas públicas. Desde 2018, o programa passou a incluir também o PNLD Literário[2], voltado à Educação Infantil, que seleciona e disponibiliza obras de diferentes gêneros.

Dessa forma, Cademartori (2006) ressalta que o crescimento anual da oferta de títulos de Literatura Infantil, impulsionado por um mercado que identificou no gênero um bom filão, ou seja, um segmento lucrativo, “torna difícil a tarefa de distinguir, entre tantas publicações, aquelas que, pela qualidade, se distinguem da maioria e merecem atenção” (Cademartori, 2006, p. 32). Nesse contexto, a seleção de livros para as escolas exige mais do que a simples disponibilidade; requer escolhas criteriosas, capazes de considerar a qualidade textual, temática e gráfica das obras, dimensões que, conforme Paiva (2016), constituem aspectos fundamentais dos critérios de qualidade literária destinados à avaliação e à seleção de livros para a Educação Infantil. Embora o mercado ofereça cada vez mais títulos, observa-se que a poesia ainda ocupa um espaço reduzido nesse universo editorial, ressaltando a importância de garantir às crianças o direito de vivenciar a linguagem poética desde os primeiros anos de vida.

A partir dessas inquietações, a pesquisa se delineia e inicia seu processo de tecitura, sendo conduzida no âmbito da Linha de Pesquisa 1, intitulada “Pesquisa em Processos

2 No início desta pesquisa, encontrava-se em vigência o Edital nº 02/2020, referente ao quadriênio 2022-2025, sendo a segunda edição da política voltada especificamente à literatura para a Educação Infantil.

Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional", do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim. Articulado às temáticas de interesse dessa Linha de Pesquisa no que diz respeito à análise dos processos pedagógicos, o estudo propõe um olhar reflexivo e crítico sobre o Guia Digital de obras literárias do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2022[3], especificamente no que se refere à qualidade textual, gráfica e temática (Paiva, 2016) dos livros de poesia destinados às crianças da pré-escola (4 a 5 anos de idade).

No mercado editorial, nem toda obra rotulada como "poesia infantil" cumpre os critérios do gênero, seja pela falta de qualidade, seja por não dialogar com a(s) infância(s)[4]. Por isso, analisar esses livros é um exercício que mobiliza os processos pedagógicos, pois a escolha e a qualidade do material literário impactam diretamente na forma como as crianças se relacionam com a leitura, a linguagem e o imaginário poético. Nesse contexto, a pesquisa busca responder o seguinte problema: Como se caracterizam, em relação à qualidade textual, gráfica e temática, os livros de poesia selecionados pelo PNLD 2022 para as crianças da pré-escola?

Com o objetivo geral de caracterizar, em relação à qualidade textual, gráfica e temática, os livros de poesia selecionados pelo PNLD 2022 para as crianças da pré-escola, este estudo se desdobra em quatro objetivos específicos: a) Compreender os aspectos legais que regulamentam a Educação Infantil na subetapa pré-escola, com base nas políticas educacionais vigentes; b) Reconhecer a importância da Literatura Infantil e as características do gênero poesia, especialmente no contexto da Educação Infantil; c) Identificar os livros escolhidos pelo PNLD (2022), analisando as obras de poesia destinadas à pré-escola; d) Apontar aspectos relevantes que contribuem para a escolha de um livro, por meio da elaboração de um Caderno de Formação para Professoras[5].

Para atender a esses objetivos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa[6], estruturada inicialmente com uma Pesquisa Bibliográfica, que fundamenta o referencial teórico. Conforme apontado por Lüdke e André (1986, p. 47), esse tipo de pesquisa visa

3 Guia digital de obras literárias para a Educação Infantil em vigor no início da pesquisa (2022-2025).

4 O uso do termo a(s) infância(s) no plural reconhece a existência de múltiplas experiências infantis, determinadas por diferentes contextos sociais, culturais, históricos e econômicos, rompendo com uma visão única e universal de infância.

5 No decorrer da escrita, será utilizado o termo "professora" no gênero feminino, em conformidade com a Resolução n. 1/2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil.

6 A investigação insere-se em uma abordagem qualitativa, considerando seu caráter descritivo e interpretativo e a natureza do objeto analisado. Conforme Lüdke e André (1986), essa abordagem possibilita uma aproximação dos fenômenos investigados, atenta à riqueza dos dados e aos significados que deles emergem.

"relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura". Dessa maneira, as informações coletadas contribuem diretamente para a construção de argumentos e de discussões, oferecendo evidências e suporte para as conclusões e as análises desenvolvidas no decorrer da escrita. Nesta etapa, serão utilizados como referência autores como Ariès (1981), Kramer (2006), Rosemberg (2001, 2002, 2003, 2014), Campos (1979, 1986, 2001, 2010), Corsaro (2011) e Barbosa (2000, 2009) para o debate sobre Infância(s) e Educação Infantil. Já para a discussão sobre Literatura Infantil e poesia, são mobilizados os autores Coelho (2000), Cademartori (2006), Abramovich (2003), Zilberman (1984, 2005), Lajolo (1984, 2000), Debus (2006) e Amarilha (2009).

Durante o levantamento bibliográfico, também será realizada uma Pesquisa de Estado do Conhecimento (EC)[7], na qual serão identificadas teses e dissertações que já abordaram essa temática, com o objetivo de verificar a existência de estudos prévios sobre o tema e entender como ele tem sido tratado no meio acadêmico. Utilizando o repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), serão realizadas buscas com os termos "poesia" e "Educação Infantil", sem delimitação temporal, as quais serão detalhadamente apresentadas e categorizadas nesta pesquisa.

Neste processo de investigação, será conduzida a Pesquisa Documental, que, conforme Lüdke e André (1986, p. 38), "pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Essa etapa será organizada em dois momentos: diálogo com os documentos oficiais e a análise dos livros de poesia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD, 2022) destinados à pré-escola. No que se refere aos documentos oficiais, serão considerados a Constituição Federal (Brasil, 1988); a Lei 9.394, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); a Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; o Parecer CNE/CEB n. 20/2009, que faz a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009); e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCCEI (Brasil, 2018). O segundo momento da pesquisa consistirá na análise de nove livros físicos de poesia pertencentes ao acervo do PNLD Literário 2022, destinados à pré-escola.

A análise dos dados será conduzida com base na Análise de Conteúdo, conforme proposta de Bardin (1977), seguindo três fases cronológicas. A primeira etapa, a pré-análise,

7 "O EC é um tipo de pesquisa bibliográfica, baseada, principalmente, em teses, dissertações e artigos científicos, pois neste rol de pesquisas é possível conhecer o que está sendo pesquisado em nível de pós-graduação stricto sensu de determinada área, sobre determinado tema" (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 125).

compreende a seleção dos documentos a serem analisados e a definição de indicadores que orientam a interpretação dos resultados. Em seguida, a fase de exploração do material organiza sistematicamente as decisões que guiarão o processo de análise. Por fim, a última etapa consiste no tratamento e na interpretação dos resultados. Ao final desta pesquisa, será apresentado um produto educacional na forma de um Caderno de Formação para Professoras sobre o uso da poesia na pré-escola, que servirá como um recurso lúdico e interativo. Esse material incluirá os livros de poesia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2022 analisados na pesquisa e destacará aspectos essenciais para a formação das professoras sobre o gênero poesia.

Para conduzir as investigações, a presente Dissertação está organizada em seis capítulos. Assim, neste primeiro capítulo, realiza-se a introdução ao assunto a ser abordado, sendo o momento da pergunta que pulsa, do desejo de compreender e da palavra que ecoa antes mesmo de ser escrita. A partir do vento que conduz as sementes, avançamos metaforicamente pelas etapas de crescimento de uma planta[8]. No segundo capítulo, intitulado "Semeadura da Pesquisa: Metodologia", delineia-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Assim como a terra acolhe a semente, o texto acadêmico acolhe a ideia que começa a ganhar forma. A proposta aqui apresentada nasce como uma pesquisa bibliográfica, cresce com uma pesquisa de Estado do Conhecimento e floresce com uma pesquisa documental utilizando livros de poesia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático destinados a crianças da pré-escola.

O terceiro capítulo representa as raízes, que são essenciais para a sustentação da planta, são elas que buscam profundidade, nutrição e firmeza no solo. Neste percurso, apresenta-se a concepção da(s) infância(s) que orienta o estudo, os fundamentos que sustentam a Educação Infantil e as especificidades das crianças na pré-escola, bem como as particularidades do trabalho pedagógico voltado a essa subetapa. É nesse mergulho no chão da(s) infância(s) que se reconhece a base para a prática educativa. Assim como as raízes silenciosamente sustentam o que florescerá, este capítulo oferece os alicerces teóricos e conceituais que nutrem todo o corpo da pesquisa.

8 A metáfora da planta, utilizada na organização desta Dissertação, dialoga com uma imagem historicamente presente na Educação Infantil, especialmente nas proposições de Friedrich Froebel, criador do *Kindergarten*, ou "Jardim de Infância", no século XIX. Em sua concepção, a imagem do jardim remetia a um espaço no qual as crianças, assim como as plantas, deveriam encontrar condições favoráveis de cuidado para crescer e desenvolver suas potencialidades. Nesta pesquisa, essa metáfora é retomada e ressignificada, não para estabelecer uma correspondência entre a criança e a planta, mas para representar o próprio percurso investigativo. A inquietação constitui a semente, a fundamentação cria raízes, as reflexões fazem nascer a flor, as análises produzem frutos e os conhecimentos construídos possibilitam novas semeaduras. Nesse sentido, a metáfora assume um novo significado, reafirmando uma concepção de criança como sujeito de direitos, ativa, potente e participante de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

O quarto capítulo é dedicado ao estudo da importância da Literatura Infantil, com ênfase especial na presença da poesia na Educação Infantil. É o tempo da poesia. Os versos começam a abrir espaço entre as páginas, e a teoria se entrelaça à sensibilidade poética e, como uma flor, a palavra revela cor, forma e possibilidade de encantamento. Além disso, são analisadas as pesquisas selecionadas no Estado do Conhecimento, especificamente teses e dissertações que abordam temáticas próximas à desta investigação, ampliando o diálogo com a produção acadêmica já existente e situando esta pesquisa no campo educacional.

O percurso segue, então, para o tempo de frutificar com o quinto capítulo. Como na colheita, é necessário observar com atenção e separar os frutos. Nesta etapa, a investigação se dedica à análise da qualidade[9] textual, gráfica e temática das poesias presentes nos livros destinados à pré-escola, selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2022. É um mergulho minucioso nas obras, buscando captar não apenas o que está escrito, mas aquilo que pulsa nas entrelinhas, as vozes poéticas que se insinuam, os gestos estéticos que convidam à leitura e os olhares sobre a(s) infância(s).

Por fim, nas considerações finais, é o momento em que a pesquisa não se encerra, mas se transforma. Como a planta que deixa suas sementes, o saber até aqui cultivado será um convite a novas reflexões, práticas e encantamentos. E o ciclo recomeçará, agora com outros olhares, outras vozes, outras flores.

9 Ao falar em qualidade, esta pesquisa não pretendeu estabelecer julgamentos absolutos sobre as obras, uma vez que a própria noção de qualidade pode ser compreendida a partir de diferentes perspectivas.

2 SEMEADURA DA PESQUISA: METODOLOGIA

Figura 2 - Entre caminhos



Na primavera, germinam perguntas e não respostas
(Lopes, 2025)

Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

A semeadura marca o início da jornada que a planta irá percorrer, e na pesquisa esse momento corresponde à definição da metodologia adotada. Assim como a terra precisa ser preparada antes do lançamento da semente, esse momento representa o preparo do solo onde a investigação germina: envolve a escolha dos caminhos a seguir e o cuidado com cada etapa do processo. Tal como a planta que, para crescer, necessita de um solo fértil, regado com constância, iluminado pela luz certa e nutrido pelo tempo, a pesquisa também exige uma base sólida e bem estruturada. É nesse estágio inicial que muitas sementes não vingam, e, analogamente, muitos estudos não prosperam por falta de planejamento adequado. Por isso, antes de florescer e de frutificar, toda pesquisa precisa ser cuidadosamente plantada.

No campo educacional, os estudos são fundamentais para a reflexão e a transformação das práticas das educadoras. Esse movimento investigativo proporciona às professoras o acesso a novas ferramentas e conhecimentos que enriquecem suas metodologias no cotidiano escolar, promovendo uma formação contínua e alinhada às demandas que estão em constante evolução. Nesta perspectiva, o Mestrado Profissional em Educação tem por objetivo "[...] possibilitar o acesso à qualificação dos(as) docentes, com vistas ao planejamento e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas para o atendimento às demandas da Educação Básica" (Sartori; Pereira, 2019, p. 22). Dessa forma, esta modalidade

de mestrado visa promover uma integração entre os conhecimentos teóricos e os saberes construídos na prática educativa, reconhecendo que a formação das professoras se enriquece ao unir a reflexão acadêmica com as experiências profissionais vivenciadas no dia a dia.

Como mencionam Lüdke e André (1986, p. 5), "o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa". Nesse contexto, a pesquisa em educação assume um caráter reflexivo e transformador, possibilitando o enfrentamento das demandas reais presentes no ambiente educacional e contribuindo para a melhoria da prática pedagógica. A pesquisa, portanto, surge

> [...] a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. (Ludke; André, 1986, p. 2).

Além disso, o processo de pesquisa é dinâmico e flexível, ajustando-se ao longo do estudo. Lüdke e André (1986, p. 13) mencionam que "[...] o desenvolvimento de um estudo aproxima-se a de um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhorar esses focos à medida que o estudo se desenvolve". Nesse sentido, esse movimento de afunilamento guiou a busca por respostas significativas, permitindo que cada etapa da pesquisa contribuísse para uma compreensão mais profunda e rica sobre o tema investigado.

Assim como nenhuma planta floresce de forma imediata, esta investigação também foi sendo constituída gradualmente, em movimentos que se complementam e sustentam seu desenvolvimento. Inicialmente, o percurso investigativo voltou-se à Pesquisa Bibliográfica, incluindo o Estado do Conhecimento, estabelecendo o diálogo com os referenciais teóricos e com as produções científicas já existentes sobre a temática. Em seguida, direcionou-se à Pesquisa Documental, dedicada à análise dos documentos oficiais e dos livros de poesia que compõem o *corpus* desta investigação.

É a partir da Pesquisa Bibliográfica que este percurso investigativo começa a ganhar forma. Por meio dela, realizou-se a revisão e a análise crítica de estudos já desenvolvidos, construindo os fundamentos teóricos que sustentaram as etapas seguintes da Dissertação.

2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica, utilizada para explorar e analisar fontes de informações disponíveis em documentos impressos ou eletrônicos, como livros, artigos de revistas, teses, dissertações, relatórios técnicos, entre outros (Boccato, 2006), é uma ferramenta essencial para fundamentar qualquer investigação. Esse processo envolve diversas etapas, incluindo a busca e a seleção das fontes, a leitura crítica e a síntese de informações relevantes sobre o tema e as questões de pesquisa. Conforme Boccato (2006, p. 266) descreve:

> [...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Desta forma, a pesquisa bibliográfica não apenas proporciona a fundamentação teórica necessária para a investigação, mas também serve como guia para a pesquisadora em todas as etapas do trabalho, garantindo uma análise abrangente e rigorosa. A realização de um planejamento sistemático é crucial, pois possibilita que não apenas sejam coletadas informações, mas também a sua contextualização e utilização de maneira eficaz para responder às questões de pesquisa, contribuindo, assim, para o avanço do conhecimento na área estudada.

Nesta pesquisa, foram mobilizados conceitos fundamentais que englobam a Educação Infantil, a Literatura Infantil e a poesia, a fim de compreender como contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Assim, no terceiro capítulo, foram consideradas as contribuições de Ariès (1981), Kramer (2006), Rosemberg (2001, 2002, 2003, 2014), Campos (1979, 1986, 2001, 2010), Corsaro (2011) e Barbosa (2000, 2009) no que se refere à história da(s) infância(s) e ao processo de escolarização das crianças. Já no quarto capítulo, voltado ao campo da Literatura Infantil, a reflexão foi sustentada por autoras como Coelho (2000), Cademartori (2006), Abramovich (2003) e Amarilha (2009), cujas obras aprofundam o entendimento sobre a relação entre criança, texto literário e formação leitora. Por fim, neste mesmo capítulo, foram explorados conceitos acerca do papel da poesia na Educação Infantil, baseando-se em autores como Zilberman (1984, 2005), Lajolo (1984, 2000) e Debus (2006).

Após a realização da pesquisa bibliográfica, que forneceu o embasamento teórico necessário e possibilitou o aprofundamento das discussões acerca do tema investigado, desenvolveu-se a pesquisa de Estado do Conhecimento. Esse momento da investigação permitiu mapear as produções acadêmicas recentes, contribuindo para uma compreensão mais ampla das práticas e das teorias emergentes relacionadas à poesia na Educação Infantil.

2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Ao realizar uma pesquisa, é fundamental refletir sobre os antecedentes do tema e o enfoque dos estudos já existentes na área. Esse processo permite compreender o estado atual do conhecimento, identificar lacunas e situar a própria investigação em um contexto mais amplo. Dessa forma, torna-se possível relacionar as novas descobertas com o que já foi produzido.

Conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 102), o Estado do Conhecimento se refere à "[…] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo". Esse processo permite que pesquisadores compreendam a evolução e as transformações do conhecimento ao longo do tempo, identificando tanto as contribuições mais relevantes quanto os espaços em branco ainda existentes. Além disso, possibilita uma visão crítica sobre o impacto das pesquisas realizadas, orientando novos estudos que possam ampliar ou aprofundar a compreensão sobre temas importantes dentro da área de investigação.

Na elaboração de um levantamento da produção científica de uma área, torna-se essencial que a pesquisadora compreenda e reflita sobre as publicações existentes no campo científico, pois isso permite um olhar crítico e contextualizado sobre o tema de estudo (Morosini; Nascimento; Nez, 2021). O Estado do Conhecimento, segundo tais autoras, organiza-se em fases metodológicas específicas que estruturam a pesquisa e proporcionam maior rigor e sistematização. Essas etapas incluem:

> escolha das fontes de produção científica (nacional e/ou internacional); seleção dos descritores de busca; organização do corpus de análise: leitura flutuante dos resumos apresentados nos bancos de dados; seleção dos primeiros achados na bibliografia anotada; identificação e seleção de fontes que constituirão a bibliografia sistematizada, ou seja, o corpus de análise; construção das categorias analíticas do corpus: análise das fontes selecionadas, e organização da bibliografia categorizada, a partir da elaboração das categorias; considerações acerca do campo e do tema de pesquisa, com contribuições do estado de conhecimento para a delimitação e escolha de caminhos que serão utilizados na tese/dissertação (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 72).

Esse processo metodológico oferece à pesquisadora uma base sólida e estruturada para a construção de um levantamento científico rigoroso e bem fundamentado. Desta forma, para conduzir a leitura e a análise da produção científica, a escolha de um repositório de publicações é essencial, pois permite identificar produções acadêmicas que já exploraram o tema. Esse levantamento inicial possibilitou verificar a existência de estudos prévios e compreender a forma como o tema vem sendo abordado no contexto acadêmico. Nesta pesquisa, utilizou-se o repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sendo realizadas buscas com os descritores “poesia” e “Educação Infantil”.

Para otimizar a organização e possibilitar uma visão abrangente dos estudos, os trabalhos foram inicialmente apresentados em formato de *Bibliografia Anotada*[10]. Essa etapa permitiu uma análise organizada das referências, facilitando a consulta e a comparação dos principais conceitos e abordagens de cada pesquisa. A seguir, apresenta-se um exemplo do modelo de quadro utilizado para a sistematização dos estudos analisados:

Quadro 1 - *Bibliografia Anotada*

Nº	**ANO**	**AUTOR**	**TÍTULO**	**PALAVRAS-CHAVE**	**RESUMO**
Referência completa da publicação					

Fonte: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Em seguida, foi realizada uma seleção mais detalhada dos trabalhos, os quais compuseram o EC, caracterizando-se como *Bibliografia Sistematizada*. Esta etapa consistiu em identificar e selecionar as obras mais relevantes para o estudo, levando em consideração sua relação direta a partir da leitura de seu resumo com os temas abordados nesta pesquisa. O quadro a seguir apresenta o modelo utilizado para essa organização:

Quadro 2 - *Bibliografia Sistematizada*

Nº	**ANO**	**AUTOR**	**TÍTULO**	**NÍVEL**	**OBJETIVOS**	**METODOLOGIA**	**RESULTADOS**

Fonte: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

10 Conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), o Estado do Conhecimento é estruturado em quatro etapas: *Bibliografia Anotada*, *Bibliografia Sistematizada*, *Bibliografia Categorizada* e *Bibliografia Propositiva*. Sendo assim, esta é a primeira etapa.

Posteriormente, os trabalhos selecionados foram categorizados com o objetivo de identificar elementos em comum entre eles por meio da *Bibliografia Categorizada*. Ao identificar essas semelhanças e conexões, foi possível obter uma visão mais clara das tendências predominantes na literatura acadêmica sobre o tema, além de destacar as lacunas existentes e as possibilidades de aprofundamento para a pesquisa. Esse processo de categorização facilitou a compreensão das abordagens mais relevantes e contribuiu para a construção de uma base sólida para o estudo. Desta forma, as informações foram organizadas de acordo com o exemplo do quadro a seguir:

Quadro 3 - *Bibliografia Categorizada*

Categoria -							
Nº	**ANO**	**AUTOR**	**TÍTULO**	**NÍVEL**	**OBJETIVOS**	**METODOLOGIA**	**RESULTADOS**

Fonte: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Na etapa seguinte, foi realizada a *Bibliografia Propositiva*, que, conforme explicam Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 75), tem como objetivo "[...] buscar ir além do que está posto, refletir, a partir de pesquisas realizadas por pesquisadores de determinada área ou temática, sobre como essas pesquisas te auxiliam a pensar em soluções ou questões para avançar o conhecimento docente." Assim, com base nas contribuições identificadas ao longo da *Bibliografia Categorizada,* elaboraram-se proposições que dialogam com a temática investigada, as quais foram organizadas de forma coerente com os achados e as proposições das pesquisas. O quadro a seguir ilustra um exemplo de organização dessas proposições.

Quadro 4 - *Bibliografia Propositiva*

Nº	**CATEGORIA**	**ACHADOS**	**PROPOSIÇÕES DO ESTUDO**	**PROPOSIÇÕES EMERGENTES**

Fonte: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Como última etapa metodológica desta Dissertação, realizou-se a pesquisa documental. Assim, ampliou-se a análise teórica com dados e informações que fortaleceram a fundamentação da pesquisa, permitindo uma visão mais ampla e detalhada do contexto investigado.

2.3 PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental traz à tona documentos e registros que ajudam a entender como as teorias e os conceitos abordados na pesquisa se refletem na realidade. Por meio dessa etapa, foram analisados materiais essenciais para contextualizar e enriquecer o estudo, proporcionando uma compreensão mais abrangente do tema.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), são considerados documentos "[...] desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares". Esses materiais representam uma ampla gama de fontes que podem fornecer dados valiosos para a pesquisa, permitindo uma análise aprofundada de registros que refletem práticas sociais, políticas, culturais e educacionais.

Assim, as autoras afirmam que

> os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 1986, p. 39).

Dessa forma, "a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção" (Lüdke; André, 1986, p. 40). Assim, a presente pesquisa foi orientada, no primeiro momento da análise documental, pelas legislações brasileiras que regem a subetapa obrigatória da Educação Infantil, oferecendo o suporte legal necessário para a fundamentação do estudo. Esse levantamento esteve articulado à pesquisa bibliográfica sobre a(s) infância(s), de modo que a legislação subsidiou as discussões sobre a escolarização das crianças, aprofundadas no capítulo 3. Para essa análise, foram considerados os seguintes documentos como referência:

Quadro 5 - Documentos referentes à legislação brasileira

ANO	DOCUMENTO
1988	Constituição Federal da República Federativa do Brasil
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei n° 9.394/96
2009	Resolução CNE/CEB nº 05 de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)
2009	Parecer CNE/CEB nº 20 de 2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais

	para a Educação Infantil (DCNEI)
2018	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

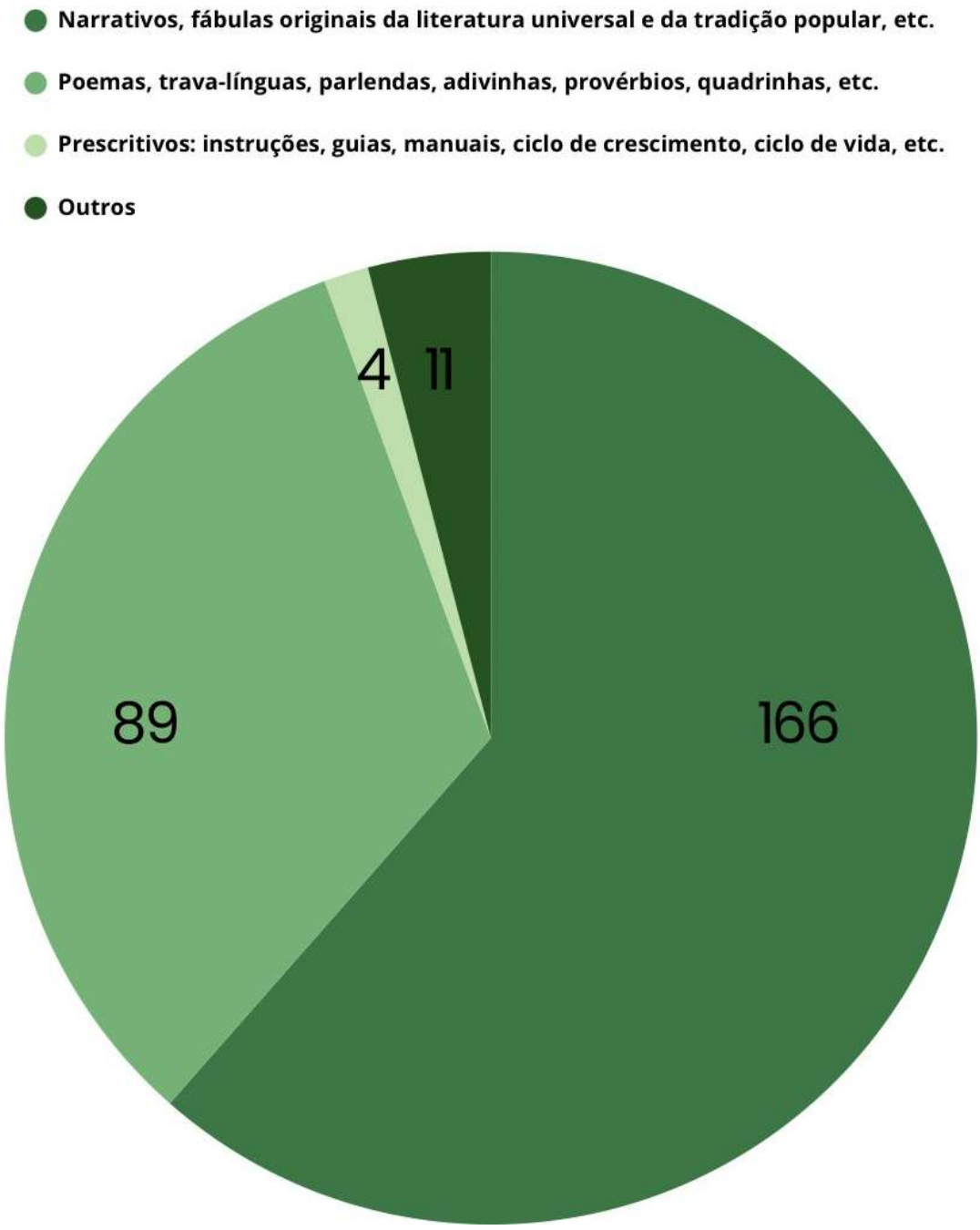
Além das legislações que sustentam legalmente a pré-escola da Educação Infantil e que permeiam as discussões desenvolvidas ao longo da pesquisa, também foi analisada a política pública que institui o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Esta pesquisa concentra-se na análise das obras de poesia destinadas à pré-escola aprovadas no PNLD 2022, disponibilizadas no Guia Digital.[11] Ao explorar o documento voltado às obras literárias destinadas à Educação Infantil, observa-se que os livros são organizados de acordo com a faixa etária recomendada, distribuídos em três categorias: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 e 5 anos). Dentre essas categorias, destaca-se a predominância dos livros mistos, com um total de 12 acervos, seguidos pelas obras destinadas à creche, com seis acervos, e, por fim, os livros voltados à pré-escola, que somam cinco acervos. Nessa distribuição, há 53 livros para bebês, 273 para crianças bem pequenas e 270 para crianças pequenas.

Portanto, nesta pesquisa, serão considerados os livros destinados às crianças pequenas (pré-escola), que estão organizados em quatro gêneros literários, conforme detalhado a seguir:

11 Disponível em: https://stoapi.nees.ufal.br/pnld-guias-digitais-prod/guias/publicacoes/PNLD_2022_EDUCACAO_INFANTIL_LITERARIO_lFf9qnY.pdf. Acesso em: 23 maio 2026.

Gráfico 1 - Gêneros literários para a pré-escola do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para fins desta pesquisa, o foco incidirá sobre os livros pertencentes ao gênero *Poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrinhas, etc*, que totalizam 89 obras, as quais são descritas na íntegra no quadro abaixo:

Quadro 6 - Lista dos livros pertencentes ao gênero *Poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrinhas, etc.*

	Número	Título	Autor/a	Ilustrador/a	Forma textual[12]
Acervo 19 (Pré-escola)	**1**	*Fazer um bem*	Bia Bedran	Sandra Roca	Poema
	2	*Olha que eu viro bicho... de jardim!*	Lázaro Simões Neto (Lalau)	Laura Beatriz de Oliveira Leite de Almeida (Laurabeatriz)	Poema
	3	*A loja do mestre André*	Rosangela Maria de Queiroz Bezerra (Rosinha)		Poema
	4	*Fifi e Manolo*	Penélope Martins	Paula Kranz	Narrativo em rimas
	5	*Palavras pequenas*	Henrique Rodrigues	Anabella Lopez	Poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrinhas, etc.
	6	*Fra, fre, fri, fro, fruta!*	Mirna Brasil Portella	Aline Haluch	Poema
	7	*Camas de gatos*	Alexandre de Castro Gomes	Cristina Alhadeff	Poemas e quadrinhas
	8	*Todos são bem-vindos*	Alexandra Penfold, e tradução de Regiane Winarski	Suzanne Kaufman	Poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrinhas, etc.
	9	*O que tem no bairro de Ana?*	Ana Cristina Melo	Juliana Basile	Poema
	10	*Bicho ouriçado e outros bichos*	Alexandre Azevedo	Biry Sarkis	Poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios e quadrinhas.
	11	*Juca pé de fruta*	Léo Tafuri	Natalie Catlett	Narrativo
	12	*O sapo voador*	Ademir Barbosa Júnior	Fabiana Arruda	Poema
	13	*Brinca, criança!*	Penélope Martins	Sami Ribeiro	Poema
	14	*Saracuteia*	Ivani Magalhães e	Vanessa Alexandre	Poema/Cantigas

12 Todos os livros aqui descritos encontram-se no gênero *Poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrinhas, etc*. No entanto, cada obra apresenta uma forma textual específica, a qual é indicada na resenha descritiva disponibilizada no Guia Digital de Obras Literárias do PNLD 2022 para a pré-escola.

			Gislaine Caitano		
	15	*O patinho feio em quadrinhas*	Hans Christian Andersen e adaptado por Stélio Torquato Lima	Fê	Poema/Parlenda
	16	*Samuel procura seu chapéu*	Jean Carlos Galvão		Poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrinhas, etc.
	17	*Vamos contar?*	Rosângela Lima	Thais Linhares	Quadrinhas
	18	*Os cincos sentidos*	Bartolomeu Campos de Queirós	Camila Mesquita	Poema
	19	*Brincar de verdade*	Marta D. Martins	Jandira Lorenz	Poema
	20	*Enquanto o almoço não fica pronto*	Sonia Rosa	Bruna Assis Brasil	Narrativo fábula
Acervo 20 (Pré-escola)	**Número**	**Título**	**Autor/a**	**Ilustrador/a**	**Forma textual**
	1	*O cravo, a rosa e o jasmim*	Alessandra Roscoe	Romont Willy	Poema
	2	*Dance quando chegar ao fim: bons conselhos de amigos animais*	Richard Zimler	Bernardo Carvalho	Poema
	3	*Tem índio pra todo lado!*	Vinícios Ferraz	Rafael Limaverde	Poema
	4	*O menino robô*	Sílvio Costta	Lie Nobusa e Marcelo Lima	Narrativo conto
	5	*Onde andará o senhor coelho?*	Penélope Martins	Camila Teresa	Narrativo
	6	*O mundo pela janela*	Regina Drummond	Thais Linhares	Poema
	7	*A galinha do vizinho bota ovo xadrezinho*	Edith Chacon	Fran Junqueira	Poema/Parlenda
	8	*A fazendinha*	Elisabete Ribeiro e fotografias de Ana Claúdia Puntoni		Poema
	9	*Bichos da noite*	Carla Caruso		Narrativo em versos
	10	*Em cima daquela serra*	Eucanaã Ferraz	Yara Kono	Poema

	11	*Maria preta*	Otávio Júnior	Ana Cardoso	Poema narrativo
	12	*O nariz de Anaíz*	Vivian Mara Suppa e Cláudia Regina Sell De Miranda (Suppa)		Poema
	13	*Palavras sapecas*	Katia Canton	Gabriela Gil	Poema
	14	*Nuvem no Céu, nuvem de papel. nuvem no chão, nuvem de algodão*	Fabíola Braga	Bruna Assis Brasil	Poema
	15	*Boneco maluco e outros poemas*	Elias José	Eloar Guazzelli Filho	Poema
	16	*Crianças de todas as cores*	Antonio Carlos Floriano	Augusto Raio	Poema
	17	*Se as coisas fossem mães*	Sylvia Orthof	Ana Raquel	Narrativo em verso
	18	*Minhas primeiras parlendas*	Organizada por Marcia Paganini	Ágatha Kretli	Poema
Acervo 21 (Pré-escola)	**Número**	**Título**	**Autor/a**	**Ilustrador/a**	**Forma textual**
	1	*Um safári na Tanzânia*	Laurie Krebs traduzido por Cláudia Ribeiro Mesquita e Heitor Ferraz Mello	Julia Cairns	Poema
	2	*Ubuntu, Madiba!*	Regina Gonçalves	Alexandre Camanho	Poema
	3	*Sou de circo*	Leninha Lacerda		Narrativo
	4	*Bichonário da fazenda*	Ana Kessler	John Manuel	Poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrinhas, etc.
	5	*A casa e o seu dono*	Elias José	Carla Irusta	Poema
	6	*Esconde-esconde*	Iriam Starling	Robson Araújo	Poema
	7	*A girafa que queria ter listras*	Diana Lopes Cardoso		Poema
	8	*Bichonário da floresta*	Ana Kessler	Cibele Queiroz	Poema
	9	*Bebês brasileirinhos: poesia para os filhotes mais especiais da nossa fauna*	Lázaro Simões Neto (Lalau)	Laura Beatriz de Oliveira Leite de Almeida (Laurabeatriz)	Poemas, parlendas, adivinhas e provérbios
	10	*Brincadeiras*	Regina Drummond	Attilio	Poema
	11	*Com minhocas na cabeça*	Lucia Reis		Poema
	12	*Amoras*	Emicida	Aldo Fabrini	Poema

	13	*Dorme, menino*	Leticia Wierzchowski	Cado Bottega	Poema
	14	*Será que todo mundo tem?*	Cristiane Boneto e Marco Hailer	Cecília Murgel	Narrativo em versos
	15	*Quando eu for grande*	Denis Machado	Adriano Machado	Poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrinhas
	16	*O galo gago*	Antonio Carlos Secchin	Clara Gavilan	Poema
	17	*Bichológico*	Paula Taitelbaum		Poema
	18	*Agora*	Alain Serres e tradução de Marcos Bagno	Olivier Tallec	Narrativo
	19	*E você... tem medo?*	Maria Julia Maltese	Leonardo Malavazzi	Narrativo
	20	*O baile do porco-espinho e outros poemas*	Sérgio Capparelli	Mariana Massarani	Poema
Acervo 22 (Pré-escola)	**Número**	**Título**	**Autor/a**	**Ilustrador/a**	**Forma textual**
	1	*A galinha dos vizinhos e o alfabeto de sopinha*	Bia Villela		Poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios e quadrinhas
	2	*Canção da tarde no campo*	Cecília Meireles	Ellen Pestili	Poema
	3	*Lé com cré. Adivinha o que é?*	Lenice Gomes	Luciano Tasso	Adivinhas
	4	*Roupa de camaleão*	André Vargas	Luiz Silva	Poemas e trava-línguas
	5	*Cadê a cocada?*	Rosana Rios	Tatiana Paiva	Narrativo
	6	*De quem é esse bico?*	Renata Moretti	Evandro Angerami	Narrativo em adivinhas
	7	*Cadê?*	Sandra Regina Paredes Pina da Cunha	Anielizabeth Bezerra Cruz	Narrativo
	8	*Uma tarde no circo*	Elisabete Jacques Urizzi Garcia e Andréa Pereira de Souza	Gabriel Moreira Monteiro Bocchi	Narrativo
	9	*Rabos, rabichos e rabiolas*	Leo Cunha	Alex Lutkus	Poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrinhas, etc.
	10	*Quando eu sinto medo*	James Misse	Leonardo Malavazzi	Narrativo
	Número	**Título**	**Autor/a**	**Ilustrador/a**	**Forma textual**
	1	*Hoje a mamãe*	Karla Clark e	Zoe Persico	Poema

Acervo 23 (Pré-escola)		*é você*	traduzido por Alexandre Barbosa de Souza		
	2	*É mentira da barata?*	Leo Cunha	Rubem Filho	Quadrinhas
	3	*Bichionário*	Nílson José Machado	Dulce Osinski	Poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios e quadrinhas
	4	*A galinha da vizinha busca um novo amiguinho*	Bia Villela		Poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios e quadrinhas
	5	*O pequeno príncipe preto para pequenos*	Rodrigo França	Juliana Barbosa Pereira	Narrativo
	6	*Alfabeto do Cerrado*	Renata Alessandra Bueno (Tata Bueno)	Sandra Lavandeira	Poema/abecedário
	7	*Aranha dailili*	Luciana Savaget	Patrícia Melo	Poema
	8	*No reino dos bichinhos*	Severino Antônio e Kátia Tavares	Daniel Ribeiro	Poemas e quadrinhas
	9	*Uma história feita de sol*	Marcelo Donatti	Ricardo Girotto	Poético
	10	*Nilo e as águas*	Sonia Rosa	Luciana Grether	Poema
	11	*Foi o Coelho que disse*	Ilana Reznik	Clara Gavilan	Narrativo conto
	12	*Travadinhas*	Eva Furnari		Poema/parlenda
	13	*Um rei sem majestade*	Adriana Lisboa	Lucia Brandão	Poema
	14	*Esses bichos maluquinhos!*	Pedro Bandeira	Adilson Farias	Poema
	15	*A união faz a colcha*	Antônio Miranda e Enéas Guerra	Enéas Guerra	Poema
	16	*Lia Lia*	Cintia Barreto	Camilo Martins	Poema
	17	*Coisas de bicho*	Rosana Martinelli	Eneida Frezatti	Poema
	18	*ABC das coisas boas*	Marcia Paganini	Carla Pilla	Poema
	19	*Uma coisa é outra coisa?*	Ana Diva e Kika Zannetti	Ana Cossermelli	Poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrinhas, histórias, fábulas, narrativas e literatura em geral
	20	*Amarelindo*	Adriano Messias	Elma Maria Neves Fonseca de Lima	Poesia narrativa
	21	*Você sabe amar*	Rachel Tawil Kenyon e tradução de Hugo Langone	Mary Lundquist	Poema

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No entanto, serão consideradas apenas as obras que se enquadram na forma textual *Poema*. Assim, chega-se ao total de 46 livros, os quais são descritos a seguir:

Quadro 7 - Lista dos livros pertencentes à forma textual *Poema*

Número	Título	Autor/a	Ilustrador/a	Forma textual
1	*Fazer um bem*	Bia Bedran	Sandra Roca	Poema
2	*Olha que eu viro bicho... de jardim!*	Lázaro Simões Neto (Lalau)	Laura Beatriz de Oliveira Leite de Almeida (Laurabeatriz)	Poema
3	*A loja do mestre André*	Rosangela Maria de Queiroz Bezerra (Rosinha)		Poema
4	*Fra, fre, fri, fro, fruta!*	Mirna Brasil Portella	Aline Haluch	Poema
5	*O que tem no bairro de Ana?*	Ana Cristina Melo	Juliana Basile	Poema
6	*O sapo voador*	Ademir Barbosa Júnior	Fabiana Arruda	Poema
7	*Brinca, criança!*	Penélope Martins	Sami Ribeiro	Poema
8	*Os cincos sentidos*	Bartolomeu Campos de Queirós	Camila Mesquita	Poema
9	*Brincar de verdade*	Marta D. Martins	Jandira Lorenz	Poema
10	*O cravo, a rosa e o jasmim*	Alessandra Roscoe	Romont Willy	Poema
11	*Dance quando chegar ao fim: bons conselhos de amigos animais*	Richard Zimler	Bernardo Carvalho	Poema
12	*Tem índio pra todo lado!*	Vinícios Ferraz	Rafael Limaverde	Poema
13	*O mundo pela janela*	Regina Drummond	Thais Linhares	Poema
14	*A fazendinha*	Elisabete Ribeiro e fotografias de Ana Claúdia Puntoni		Poema
15	*Em cima daquela serra*	Eucanaã Ferraz	Yara Kono	Poema
16	*O nariz de Anaíz*	Suppa		Poema
17	*Palavras sapecas*	Katia Canton	Gabriela Gil	Poema
18	*Nuvem no Céu, nuvem de papel. nuvem no chão, nuvem de algodão*	Fabíola Braga	Bruna Assis Brasil	Poema
19	*Boneco maluco e outros poemas*	Elias José	Eloar Guazzelli Filho	Poema

20	*Crianças de todas as cores*	Antonio Carlos Floriano	Augusto Raio	Poema
21	*Minhas primeiras parlendas*	Organizada por Marcia Paganini	Ágatha Kretli	Poema
22	*Um safári na Tanzânia*	Laurie Krebs traduzido por Cláudia Ribeiro Mesquita e Heitor Ferraz Mello	Julia Cairns	Poema
23	*Ubuntu, Madiba!*	Regina Gonçalves	Alexandre Camanho	Poema
24	*A casa e o seu dono*	Elias José	Carla Irusta	Poema
25	*Esconde-esconde*	Iriam Starling	Robson Araújo	Poema
26	*A girafa que queria ter listras*	Diana Lopes Cardoso		Poema
27	*Bichonário da floresta*	Ana Kessler	Cibele Queiroz	Poema
28	*Brincadeiras*	Regina Drummond	Attilio	Poema
29	*Com minhocas na cabeça*	Lucia Reis		Poema
30	*Amoras*	Emicida	Aldo Fabrini	Poema
31	*Dorme, menino*	Leticia Wierzchowski	Cado Bottega	Poema
32	*O galo gago*	Antonio Carlos Secchin	Clara Gavilan	Poema
33	*Bichológico*	Paula Taitelbaum		Poema
34	*O baile do porco-espinho e outros poemas*	Sérgio Capparelli	Mariana Massarani	Poema
35	*Canção da tarde no campo*	Cecília Meireles	Ellen Pestili	Poema
36	*Hoje a mamãe é você*	Karla Clark e traduzido por Alexandre Barbosa de Souza	Zoe Persico	Poema
37	*Aranha dailili*	Luciana Savaget	Patrícia Melo	Poema
38	*Uma história feita de sol*	Marcelo Donatti	Ricardo Girotto	Poema
39	*Nilo e as águas*	Sonia Rosa	Luciana Grether	Poema
40	*Um rei sem majestade*	Adriana Lisboa	Lucia Brandão	Poema
41	*Esses bichos maluquinhos!*	Pedro Bandeira	Adilson Farias	Poema
42	*A união faz a colcha*	Antônio Miranda e Enéas Guerra	Enéas Guerra	Poema
43	*Lia Lia*	Cintia Barreto	Camilo Martins	Poema
44	*Coisas de bicho*	Rosana Martinelli	Eneida Frezatti	Poema
45	*ABC das coisas boas*	Marcia Paganini	Carla Pilla	Poema
46	*Você sabe amar*	Rachel Tawil Kenyon e tradução de Hugo Langone	Mary Lundquist	Poema

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Deste conjunto de 46 livros de poesia, foram selecionadas para análise as obras às quais a pesquisadora teve acesso, correspondentes aos números 6, 15, 16, 22, 23, 24, 26, 28 e 42 do Quadro 7. A delimitação do *corpus* considerou, portanto, a disponibilidade dos exemplares físicos para consulta, possibilitando a análise aprofundada das obras a partir das categorias definidas nesta investigação.

2.3.1 Análise dos Dados

Para a análise dos dados, foi adotado o método de Análise de Conteúdo, que busca examinar e interpretar os temas presentes na pesquisa, com o objetivo de identificar padrões e relações significativas entre o conteúdo analisado. Segundo Bardin (1977), a Análise de Conteúdo organiza-se em torno de três polos cronológicos: *a pré-análise*, *a exploração do material* e *o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*.

A etapa de *pré-análise*, segundo Bardin (1977, p.95), é marcada pela "[..] escolha dos documentos a serem submetidos à análise, à formulação das hipóteses e dos objetivos e à elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final". A fase seguinte, denominada *exploração do material*, concentra-se nas operações de codificação, ou seja, na organização sistemática das decisões e das categorizações que orientaram a análise dos dados ao longo da pesquisa. Por fim, realizou-se *o tratamento dos dados*, etapa em que os resultados brutos foram organizados e interpretados, permitindo uma análise mais aprofundada e a elaboração de conclusões que respondessem aos objetivos inicialmente propostos.

Bardin (1977, p. 117) explica que, na Análise de Conteúdo, os dados são organizados por meio de um processo denominado categorização, descrito como:

> [...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Para a análise das obras, foram consideradas, a partir das discussões de Paiva (2016) acerca dos critérios de qualidade literária, três categorias analíticas: (I) qualidade textual; (II) qualidade gráfica; (III) qualidade temática. Esse procedimento permitiu uma classificação criteriosa e detalhada dos materiais, possibilitando uma análise mais focada nos aspectos específicos que se pretendeu investigar. A organização em categorias serviu para sistematizar

as características relevantes de cada obra, o que facilitou a identificação de padrões e a compreensão do papel desses livros na pré-escola.

Na sequência, apresenta-se o Produto Educacional, momento em que se desdobram os frutos colhidos e se delineia a análise que deles emerge. Trata-se da etapa em que a análise ganha concretude e se converte em material formativo.

2.4 PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção, é apresentado o Produto Educacional[13] da pesquisa, que se constitui como um requisito do Mestrado Profissional em Educação. O referido Produto deve prever uma integração profunda e contínua entre teoria e prática ao longo de todo o processo investigativo. Assim, o Produto Educacional deve refletir as descobertas e as necessidades identificadas durante a pesquisa, de modo a promover um impacto real no contexto educacional e responder às demandas pedagógicas atuais.

Baseando-se nesses princípios, a presente pesquisa propôs a criação de um Caderno de Formação para Professoras sobre o uso da Poesia na pré-escola, que poderá servir como um recurso lúdico e interativo. Esse material inclui as capas dos livros de poesia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2022 e destaca aspectos essenciais para o trabalho pedagógico com o gênero poesia. A proposta visa reforçar a importância da literatura poética para o desenvolvimento das crianças.

Conforme ressaltam Sartori e Pereira (2019, p. 31), “por meio de um diagnóstico ou de uma intervenção, seja em espaços educativos formais ou não formais, buscamos potencializar a formação continuada de professores(as) de forma sofisticada, não dicotomizando pesquisa e ensino.” Dessa forma, o produto educacional cumpre sua função de responder às demandas da prática pedagógica com embasamento e relevância, alinhando-se aos objetivos da pesquisa e contribuindo para a formação docente.

Desta forma, abre-se espaço para o florescimento de novas possibilidades pedagógicas. Para isso, tal como a seiva percorre os vasos condutores, ligando raízes, caule, folhas, flores e frutos, também se entrelaçam os capítulos que seguem. Neles, mergulharemos nos fundamentos da Educação Infantil, no encantamento da literatura para as crianças e na potência da poesia.

13 O Produto Educacional está disponível nos Apêndices desta Dissertação.

3 RAÍZES DAS INFÂNCIAS: PROFUNDEZAS DO SENTIDO

Figura 3 - História e memórias

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. [...] estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.
(Manoel de Barros, 2003)



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Há raízes que não se veem, mas que sustentam tudo o que somos. Elas se entrelaçam às nossas primeiras descobertas: o encantamento diante do mundo, a surpresa com as pequenas coisas, o deslumbramento frente ao novo. Silenciosas, essas raízes se entranham na memória, costurando lembranças que, pouco a pouco, moldam quem somos. Relembrá-las é, em essência, reencontrar a criança que ainda vive em nós.

Mas essa infância, que tantas vezes evocamos como memória, não é apenas um passado que repousa no tempo, é também presença viva, pulsante, que atua e transforma a sociedade desde seus primeiros anos de vida, desafiando-nos, assim, a repensar os espaços que ela ocupa. Como destaca Corsaro (2011, p. 16), “as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade”. Reforçando essa visão, o autor ainda afirma que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (Corsaro, 2011, p. 15). Desta forma, as crianças não apenas participam da cultura que as cerca, mas também a recriam e enriquecem, imprimindo nela suas marcas singulares.

Nesse mesmo sentido, Barbosa (2009, p. 22) aponta que “sabemos que as crianças sempre existiram como seres humanos de pouca idade, mas as sociedades, em momentos diferentes da história, criaram formas de pensar sobre o que é ou como deve ser a vida nesta faixa de idade”. Assim, compreende-se que a infância é uma construção social e histórica, continuamente ressignificada. Como destaca a autora, “o processo de construção da infância fez o caminho inverso, pois tentou transformar iguais em diferentes, isto é, passar da idéia das crianças como miniaturas de adultos para a construção de um outro, diferente do adulto”. (Barbosa, 2000, p. 6).

Entretanto, reconhecer a infância como uma categoria distinta do mundo adulto não implica supor que todas as crianças vivenciem as mesmas experiências. Como adverte a mesma autora:

> Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: infâncias (Barbosa, 2000, p. 9).

Portanto, para compreender como e por que a infância foi institucionalizada ao longo da modernidade, é necessário percorrer a trajetória histórica que a consolidou como uma categoria social distinta. Philippe Ariès (1981), ao analisar documentos históricos e as representações artísticas da Idade Média, observou que as crianças estavam quase sempre ausentes nas pinturas da época e, quando retratadas, apareciam com feições, adereços e vestimentas semelhantes às dos adultos. Nos séculos X e XI, segundo o autor, “a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida” (Ariès, 1981, p. 52). Desta forma, as crianças conviviam intensamente com os adultos desde muito cedo, participavam das mesmas atividades e não havia uma delimitação clara entre o mundo infantil e o adulto. O autor explica que:

> Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (Ariès, 1981, p. 156).

Nesse sentido, segundo Ariès (1981), a infância era percebida apenas como um breve intervalo marcado pela fragilidade física da criança, o que reforça a ideia de que ela ainda não

possuía um valor simbólico ou afetivo consolidado na cultura da época. Foi apenas a partir de meados dos séculos XVIII e XIX que a criança passou a ser vista como um ser educável e moldável, o que justificou a expansão da escolarização. Assim,

> a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio (Ariès, 1981, p. 11).

Desta forma, o autor nos mostra que a escola é um marco da separação entre a(s) infância(s) e a vida adulta. Esse novo modelo implicou em redefinir o tempo e o espaço da criança. Nesta perspectiva, o papel da escola ganhou novos contornos. Foi nesse processo de construção histórica que começaram a se estabelecer políticas públicas que a consolidaram como um direito.

3.1 DO CAULE ÀS FOLHAS: CAMINHO PERCORRIDO PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A ESCOLA COMO UM DIREITO

A infância é quando ainda não é demasiado tarde.
É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos,
para nos deixarmos encantar.
Quase tudo se adquire nesse tempo
em que aprendemos o próprio sentido do tempo.
(Mia Couto, 2011)

À medida que os meios de produção avançam nos dias de hoje, o tempo passou a ser encarado como moeda de troca, mensurado, controlado e, muitas vezes, subtraído das experiências mais sutis da vida. Essa lógica produtivista também atravessou a(s) infância(s), impondo novos ritmos e expectativas ao cotidiano das crianças. Contudo, ainda há tempo para reconhecer que não é demasiado tarde para reencantar a experiência e devolver à criança o direito de ser enquanto é.

Segundo Bujes (2001), o surgimento das escolas infantis foi sustentado por construções sociais acerca da chamada “natureza infantil”, que determinavam previamente o destino social das crianças e legitimavam a intervenção do Estado e da filantropia. Tais intervenções, especialmente voltadas às crianças das camadas populares, visavam moldá-las como sujeitos úteis a um modelo de sociedade idealizado por uma parcela dominante. O Estado, ao financiar políticas assistencialistas, reforçava a presença das ideias médico-higienistas, que direcionavam suas ações ao combate à mortalidade infantil. Nesse contexto,

desenvolviam-se propostas voltadas à promoção de hábitos de higiene como estratégia para o desenvolvimento infantil (Kuhlmann Jr., 1998).

Durante muito tempo, a educação voltada à(s) infância(s), especialmente das classes populares, esteve marcada por uma lógica que buscava conformar comportamentos. Neste sentido, Kuhlmann Jr. (2000, p. 8) argumenta que "a educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social". Dessa forma, "quando se trata de crianças das classes populares, muitas vezes a prática tem se voltado para as atividades que têm por objetivo educar para a submissão, o disciplinamento, o silêncio, a obediência" (Bujes, 2001, p. 16).

Influenciados por agências internacionais, como o Banco Mundial e organismos multilaterais voltados ao financiamento de políticas sociais em países subdesenvolvidos, as políticas de expansão da Educação Infantil no Brasil, especialmente a partir da década de 1970, passaram a adotar modelos de baixo custo, voltados prioritariamente às populações pobres. Rosemberg (2002) destaca que tais estratégias buscaram ampliar o atendimento por meio da redução do investimento público, o que resultou no comprometimento da qualidade das condições educativas e da formação dos profissionais. Essa lógica se materializou em modelos de atendimento marcados pela precarização das condições educativas, inseridos em uma perspectiva de política social compensatória, como evidencia a autora ao afirmar que:

> Apesar da variedade, os ingredientes básicos foram selecionados dentro dos custos, ou melhor, do parco investimento público na linha de chegada: educadores(as) ou professores(as) leigos(as), isto é, não-profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a El; material pedagógico, também improvisado ou escasso, como brinquedos, livros, papéis e tinta. A educação infantil para os países subdesenvolvidos transformou-se na rainha da sucata. O modelo incorporou uma articulação perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional do(a) educador(a), redundando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (Rosemberg, 2002, p. 180-181).

Nesse contexto histórico, o atendimento pré-escolar passou a ser incorporado ao debate educacional brasileiro como estratégia de enfrentamento da pobreza e de prevenção de dificuldades futuras no percurso escolar, com a finalidade de suprir carências educacionais, culturais e nutricionais das crianças das camadas populares. A pré-escola foi, assim, concebida como instância preparatória, responsável por antecipar aprendizagens consideradas necessárias ao sucesso no Ensino Fundamental, consolidando uma Educação Infantil subordinada às demandas da escolarização formal, enquanto a creche permaneceu

historicamente associada a funções assistenciais e de apoio às mães trabalhadoras (Campos, 1979).

Contudo, esse paradigma vem sendo progressivamente questionado à medida que novas concepções de infância(s) ganham força e transformam as bases das políticas públicas e das práticas educativas. Em lugar de uma infância passiva e tutelada, começa-se a afirmar uma infância viva, presente e dotada de direitos. Como afirma Barbosa (2009, p. 22), "nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis".

Diante desse panorama, emergem no cenário internacional movimentos em defesa da(s) infância(s). A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), e, posteriormente, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) foram marcos decisivos nesse reposicionamento ao reconhecerem as crianças como sujeitos de direitos. No Brasil, esse reconhecimento se consolidou com a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205, estabelece "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...]" (Brasil, 1988, p. 123). Até então, a Educação Infantil era uma escolha facultativa das famílias, mas, com a Constituição, passou a configurar-se como direito da criança.

O artigo 208, inciso IV, da Constituição Federal de 1988 reforçou esse entendimento ao estabelecer, como dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola. Em sua redação original, o dispositivo assegurava esse atendimento às crianças de zero a seis anos de idade (Brasil, 1988). Posteriormente, em 2006, com a Emenda Constitucional nº 53, o inciso IV recebeu nova redação, passando a assegurar a "educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade" (Brasil, 2006). Essa alteração acompanhou as mudanças na organização da Educação Básica e na delimitação etária da Educação Infantil, mantendo seu reconhecimento como direito da criança e dever do Estado.

Durante a década de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), esse debate ganhou novo impulso, caminhando para sua consolidação. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, a Educação Infantil passou a integrar oficialmente a Educação Básica, assumindo a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral e a aprendizagem das crianças. Conforme estipula o artigo 29, título II, seção II da LDBEN, "a Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 1996, p. 12).

A partir dessas viradas legislativas, inicia-se a construção de uma nova identidade para a Educação Infantil brasileira. Kuhlmann Jr. (2000, p. 12) argumenta que "daí a proposição de que as instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança". Nesse sentido, Kramer (2006) ressalta que, à medida que a Educação Infantil se consolidava como direito garantido, tornou-se imprescindível a formulação de políticas públicas que assegurassem a formação qualificada dos docentes e a definição de um currículo próprio. Para a autora, "direitos de crianças consideradas cidadãs foram conquistados legalmente sem que exista, no entanto, dotação orçamentária que viabilize a consolidação desses direitos na prática; exigências de formação de profissionais da educação infantil e reconhecimento de sua condição de professores" (Kramer, 2006, p. 802).

Neste cenário, emerge uma preocupação central nas políticas voltadas à Educação Infantil, como afirma Kramer (2006, p. 802):

> Uma das grandes questões enfrentadas foi/é: como garantir um paradigma norteador do projeto de educação infantil do país, respeitando a diversidade? O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) não soube como equacionar tensão entre universalismo e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade da infância. O tema das alternativas curriculares e políticas de formação que não desumanizem o homem, que não fragmentem o sujeito em objeto da sua prática continua em pauta. Como romper com um contexto que não leva em conta as trajetórias dos professores, as questões étnicas, a desigualdade socioeconômica?

As questões levantadas por Kramer (2006) evidenciam que o reconhecimento legal da Educação Infantil, por si só, não garante a qualidade das práticas educativas, exigindo a construção de orientações curriculares e de políticas de formação comprometidas com a integralidade do desenvolvimento infantil. Diante desse contexto, garantir uma educação de qualidade na Educação Infantil exige, antes de tudo, reconhecer que o educar e o cuidar são indissociáveis para o desenvolvimento integral da criança, como assegura a Resolução CNE/CEB nº 05/2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Assim, é enfatizado no artigo 4º que "as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos [...]" (Brasil, 2009b, p. 1).

Desta forma, a história da pré-escola no Brasil revela-se como um campo de disputas e de construção permanente. Embora a pré-escola tenha sido historicamente marcada por uma função preparatória, os avanços legais, políticos e conceituais apontam para o reconhecimento de sua especificidade pedagógica, resgatando-a da condição de mera antecipação do Ensino

Fundamental. Persistem, contudo, desafios relacionados à especificidade pedagógica da Educação Infantil frente às pressões por escolarização precoce.

Nesta perspectiva, assim como não há folhas sem caule, não há práticas pedagógicas verdadeiramente significativas sem políticas e garantias que as sustentem. Reconhecer que a educação é um direito da criança implica, também, reconhecer que a(s) infância(s) é/são um tempo presente, em que a criança já é enquanto é, e não um estágio de preparação para o que virá a ser (Souza, 2023). Tal entendimento requer um currículo que afirme e valorize essa condição, respeitando as especificidades da(s) infância(s). É a partir dessa perspectiva que avançamos para a reflexão sobre as singularidades das crianças da Educação Infantil na subetapa obrigatória (pré-escola).

3.2 NO "JARDIM DE INFÂNCIA"[14]

Leilão de Jardim
Quem me compra um jardim com flores?
borboletas de muitas cores,
lavadeiras e passarinhos,
ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera,
uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
E este sapo, que é jardineiro?
E a cigarra e a sua canção?
E o grilinho dentro do chão?

(Este é meu leilão)
(Cecília Meireles, 1964)

Analogamente, iniciamos esta reflexão a partir daquilo que, muitas vezes, tem sido esquecido quando se fala de infância(s). O poema de Cecília Meireles convoca-nos a pensar sobre o direito ao encantamento, à imaginação e à experiência sensível, questionando, de forma poética, o que se perde quando esses elementos são colocados à venda. Afinal, quais infâncias têm sido leiloadas? Com esse olhar, aproximamo-nos da discussão sobre a pré-escola.

14 A expressão "Jardim de Infância", de origem histórica e relacionada às proposições de Friedrich Froebel no século XIX, também esteve presente na legislação educacional brasileira. A Lei nº 5.692/1971, em seu art. 19, parágrafo 2º, mencionava escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes para crianças menores de sete anos. Atualmente, a legislação utiliza as denominações creche e pré-escola para a organização da Educação Infantil (Brasil, 1996). Neste trabalho, a expressão é empregada no título em sentido histórico e metafórico.

A pré-escola, destinada às crianças de quatro e cinco anos de idade, constitui uma das subetapas da Educação Infantil, que, por sua vez, corresponde à primeira etapa da Educação Básica. Essa subetapa apresenta especificidades próprias, relacionadas às características e às necessidades das crianças dessa faixa etária. Historicamente, entretanto, a Educação Infantil foi marcada por tensões entre diferentes concepções de infâncias e de educação, disputas que se refletem diretamente na compreensão de currículo que orienta as práticas pedagógicas. A definição de currículo não se limita a decisões pedagógicas internas às instituições, mas envolve escolhas políticas e sociais mais amplas, pois expressa modos distintos de compreender a criança, a educação e o projeto de sociedade que se deseja construir.

Nesse debate, Barbosa e Oliveira (2016)[15] contribuem para ampliar a compreensão de currículo na Educação Infantil. As autoras retomam a origem latina do termo *curriculum*, associada à ideia de percurso, de caminho a ser trilhado, compreendendo-o como um trajeto formativo construído ao longo da experiência educativa, permeado por intencionalidades, por valores e por concepções de infâncias. Assim, o currículo deixa de ser entendido como uma lista de conteúdos a serem cumpridos e passa a ser concebido como um processo vivo, tecido no cotidiano das instituições (Barbosa; Oliveira, 2016).

No âmbito da Educação Infantil, essa concepção dialoga diretamente com a definição de currículo apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas em 2009, que o definem como um "conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade" (Brasil, 2009a, p. 12).

Essa definição desloca o currículo de uma lógica centrada exclusivamente em conteúdos e o inscreve no cotidiano das instituições, reconhecendo que as experiências vividas pelas crianças são constitutivas do processo educativo. Nessa direção, Barbosa e Oliveira (2016) afirmam que o currículo compreende não apenas os momentos formais de ensino, mas também:

> [...] coloca professores, gestores e demais profissionais da escola a planejar situações de aprendizagem para além do momento da 'atividade dirigida': o modo como o alimento é servido no refeitório, as possibilidades de brincadeiras e

15 No *Caderno 6 – Currículo e Linguagem na Educação Infantil*, produzido no âmbito do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, que se constitui como uma política pública de formação continuada de professoras, desenvolvida pelo Ministério da Educação, tendo uma coleção com oito cadernos temáticos que têm como objetivo de qualificar as práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita, respeitando as especificidades da infância e os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

> interações do pátio, a relação com a cultura da comunidade, a seleção dos jogos a serem comprados, os livros disponibilizados na biblioteca, etc. todos são movimentos que instigam as crianças e transmitem conhecimentos, portanto fazem parte de um currículo (Barbosa; Oliveira, 2016, p. 23-24).

Essas práticas cotidianas comunicam concepções de infâncias, de aprendizagem e de educação, constituindo-se como experiências formativas que integram o currículo da Educação Infantil. Nesse sentido, os livros disponibilizados às crianças, as escolhas literárias realizadas pelas instituições e as formas como a leitura é vivenciada no cotidiano escolar relacionam-se diretamente com o currículo.

Barbosa e Oliveira (2016), ao discutirem essa perspectiva de currículo, apoiam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que estabelecem que:

> A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009a, p. 18).

Nesse mesmo marco legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, estabelecem, em seu artigo 9º, as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil (Brasil, 2009a). A centralidade desses eixos evidencia a importância de experiências que possibilitem às crianças construir conhecimentos, experimentar o mundo e se expressar por meio de suas múltiplas linguagens.

Apesar desses avanços, a pré-escola ainda é atravessada por práticas que reforçam uma lógica preparatória para o Ensino Fundamental, especialmente no que se refere à linguagem escrita. Retomando a metáfora do *Leilão de Jardim*, cabe questionar se, ao antecipar conteúdos e expectativas escolares, não se têm limitado experiências próprias da(s) infância(s). O próprio texto das DCNEI alerta para esse risco ao afirmar, no Art. 11 da Resolução CNE/CEB nº 05/2009, que as instituições de Educação Infantil devem prever formas de "[...] garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental" (Brasil, 2009a, p. 22).

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCCEI (Brasil, 2018) reafirma esse posicionamento ao defender o direito das crianças de viverem plenamente sua etapa de desenvolvimento. O documento destaca que as práticas de leitura e de escuta de textos literários devem integrar o cotidiano de forma significativa, lúdica e prazerosa (Brasil,

2018). A leitura, nesse contexto, não se orienta pela lógica da decodificação, mas pela inserção das crianças em práticas sociais de linguagem, nas quais o encantamento, a imaginação e o encontro com diferentes culturas ocupam lugar central.

Entretanto, conforme alerta Souza (2023), mesmo diante de documentos curriculares que orientam a não antecipação de conteúdos, políticas educacionais recentes têm reforçado uma perspectiva preparatória na pré-escola, reavivando aspectos históricos ligados ao seu caráter compensatório e preparatório.

> A redução do ciclo da infância (BRASIL, 2010) e a aceleração do processo de alfabetização do EF passaram a definir outros objetivos para a Pré-Escola, trazendo a perspectiva preparatória para o processo de alfabetização, mesmo que os documentos curriculares vigentes sinalizassem a não antecipação de conteúdos da etapa seguinte (BRASIL, 2009a; 2009b; 2018). Esse cenário reavivou aspectos históricos – que pareciam ter sido superados – nas discussões do campo da Educação Infantil, como seu caráter compensatório e preparatório para o EF (Souza, 2023, p. 11).

Essa lógica materializa-se em políticas públicas como a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 2019, cujos pressupostos orientaram os critérios de avaliação e seleção das obras literárias destinadas à Educação Infantil no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Conforme explicita o Guia Digital do PNLD 2022:

> As obras literárias da Educação Infantil, incluídas neste Guia, foram organizadas tendo como balizadores dois importantes documentos oficiais: a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017) e a Política Nacional da Alfabetização/PNA (BRASIL, 2019). Considerando este aspecto, as obras literárias tiveram o compromisso de atender o desenvolvimento do gosto pela leitura, o estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, além de oportunizar a prática de importantes habilidades de literacia. Bem como os seis eixos da PNA: desenvolvimento das habilidades relacionadas à literacia e à alfabetização, especialmente para o enriquecimento do vocabulário receptivo e expressivo; para a promoção da fluência em leitura oral; e para o aprimoramento da linguagem oral e da consciência fonológica (Brasil, 2020, p. 17).

Dessa forma, as resenhas das obras apresentadas no Guia Digital do PNLD 2022 explicitam o atendimento aos critérios estabelecidos pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), evidenciando a presença de seus pressupostos no processo de avaliação e seleção dos livros destinados à Educação Infantil.

Nesse contexto, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) configura-se como uma importante política pública brasileira voltada à garantia do acesso a materiais didáticos e literários nas escolas públicas. Coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o

programa estrutura-se por meio de um conjunto de procedimentos técnicos, administrativos e pedagógicos que envolvem diferentes instâncias, desde a definição dos critérios e a avaliação das obras até sua escolha e distribuição às redes públicas de ensino (Brasil, 2023).

Embora sua trajetória esteja vinculada a iniciativas anteriores de distribuição de livros no país, o PNLD foi instituído, em 1985, pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, consolidando uma política voltada à distribuição de materiais às escolas públicas brasileiras (Brasil, 1985). Ao longo dos anos, o programa passou por diferentes reformulações e ampliações, incorporando novos públicos, materiais e etapas da Educação Básica.

No que se refere à Literatura Infantil, o PNLD Literário 2018 ampliou a presença das obras literárias no âmbito do programa, contemplando, entre seus públicos, as crianças da Educação Infantil (Brasil, 2018). O processo de avaliação e seleção das obras literárias foi orientado por critérios específicos, conforme discutem Freitas, Pereira e Segabinazi (2020). Posteriormente, o PNLD 2022 deu continuidade a esse movimento por meio do Edital nº 02/2020, que estabeleceu os critérios e as orientações para a inscrição, avaliação e seleção das obras destinadas a essa etapa da Educação Básica (Brasil, 2020).

Neste edital analisado, o programa seguiu o seguinte processo para a seleção dos materiais: primeiramente, o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) publicaram os critérios e as orientações para a submissão das obras. Nesse documento, foram definidos os segmentos atendidos, os tipos de materiais a serem avaliados, os referenciais curriculares, além das exigências técnicas, editoriais e legais. O edital orienta tanto o trabalho das editoras quanto os parâmetros adotados pelos avaliadores (Brasil, 2020). Na etapa seguinte, as editoras inscreveram suas obras conforme as especificações estabelecidas, encaminhando exemplares e documentação comprobatória. Após a inscrição, ocorreu a triagem técnica, fase eliminatória destinada à verificação do cumprimento dos requisitos formais previstos no edital. Superada essa etapa, as obras seguiram para a avaliação pedagógica, realizada por especialistas responsáveis por verificar se os livros atendiam aos requisitos estabelecidos (Brasil, 2020). Nesse cenário, as obras aprovadas compuseram o Guia do PNLD, que reuniu as publicações selecionadas no respectivo edital, permitindo o acesso à capa e à resenha de cada título (Brasil, 2020). Em seguida, foi enviada às escolas públicas que aderiram à política uma lista com os acervos disponíveis, possibilitando que cada instituição selecionasse quais gostariam de receber (Brasil, 2022). Após essa escolha, o FNDE realizou a contratação das editoras, seguida pelas etapas de produção gráfica e de distribuição dos materiais às redes públicas de ensino. A quantidade de acervos distribuídos para cada escola foi definida com base no número de

crianças matriculadas em cada segmento, creche e pré-escola, conforme os dados do Censo Escolar (Brasil, 2022).

A figura abaixo ilustra como ocorre o processo:

Figura 4 - Circuito de avaliação e distribuição de obras do PNLD



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O PNLD incorporou a antiga política do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), a partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que passou a reunir no âmbito do PNLD a avaliação e a disponibilização de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa (Brasil, 2017). O PNBE, instituído em 1997, por meio da Portaria Ministerial nº 584, de 28 de abril de 1997 (Brasil, 1997), tinha como objetivo promover o acesso à cultura e incentivar a leitura de estudantes e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, pesquisa e referência. Em 2008, o programa teve sua abrangência ampliada, passando a contemplar também as instituições de Educação Infantil com a distribuição de acervos de obras literárias (Brasil, 2007).

A partir de 2017, o PNBE foi descontinuado, e suas atribuições passaram a ser incorporadas ao PNLD. Esse processo foi formalizado por meio de normativas do Ministério

da Educação e do FNDE, que redefiniu o escopo do PNLD, ampliando-o para abranger, de forma integrada, livros didáticos, obras literárias e outros materiais pedagógicos.

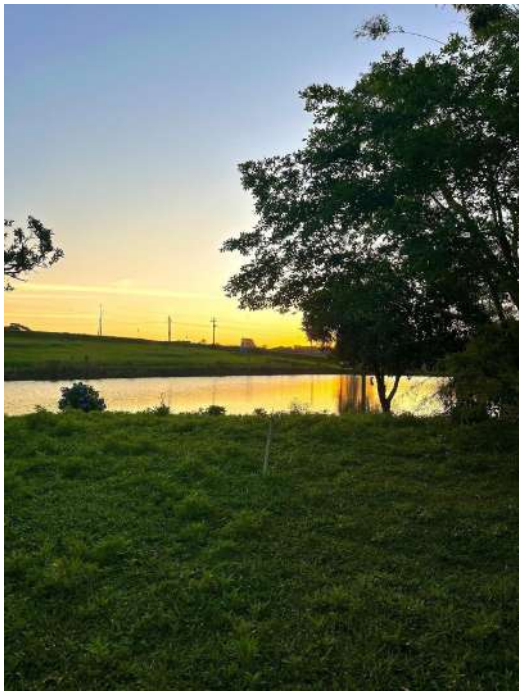
Nesse novo arranjo institucional, emergiu o chamado PNLD Literário, responsável pela avaliação, seleção e distribuição de obras literárias às escolas públicas. Embora essa integração possa ser compreendida como um movimento de unificação e de racionalização administrativa das políticas públicas, ela também suscita debates acadêmicos importantes, sobretudo no que se refere à preservação da centralidade da experiência literária na Educação Infantil.

Tal preocupação torna-se ainda mais relevante quando se observa o tensionamento existente entre essa lógica de racionalização e de antecipação escolar e os princípios que orientam a proposta pedagógica da Educação Infantil. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) afirmam que a proposta pedagógica das instituições deve ter como objetivo "[..] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças". (Brasil, 2009a, p. 18).

Dessa forma, torna-se imprescindível analisar criticamente os livros literários que chegam às escolas de Educação Infantil, considerando os critérios que orientam sua seleção, as concepções de infâncias que os atravessam e as experiências de leitura que promovem no cotidiano pedagógico; afinal, é nesse encontro entre políticas, práticas e concepções que se decide se o jardim da infância será reduzido a um espaço de preparação ou preservado como território de encantamento. Diante desse cenário, reafirma-se a urgência de reconhecer a potência da poesia e da literatura na Educação Infantil como linguagens que asseguram o direito à imaginação, à sensibilidade e à expressão das crianças, perspectiva que orienta e fundamenta as reflexões desenvolvidas no capítulo seguinte.

4 FLORESCER DA LITERATURA INFANTIL

Figura 5 - Germinando encantos



Convite
Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
Como a água do rio
que é água sempre nova.
como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?
(José Paulo Paes, 1990)

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Imaginemos uma oliveira. Seus ramos são verdes, vivos e resistentes. Aos poucos, surgem brotos, pequenas flores que anunciam o início do florescimento. O tempo passa, e os frutos aparecem. Pequenos, a princípio, mas logo se multiplicam. Alguns amadurecem e se tornam azeitonas. Outros são colhidos para produzir óleo. Há também aqueles que caem antes do tempo e, ainda assim, têm valor. Tudo ali tem cor. Tem propósito. Você consegue ver? Consegue sentir esse lugar? Isso é literatura: um encontro entre pessoas.

Coelho (2000, p. 27-28) afirma que “conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta…)”. Essa afirmação evidencia que a literatura infantil não apenas acompanha as transformações sociais, mas também revela os modos como cada período histórico compreendeu a criança, seu lugar na sociedade e sua formação.

A história da literatura infantil é marcada por profundas transformações e por diferentes modos de compreender a(s) infância(s). Coelho (2000, p. 23) explica que a criança era vista como um “adulto em miniatura”, “[...] cujo período de imaturidade (a infância) deve ser encurtado o mais rapidamente possível. Daí a educação rigidamente disciplinadora e punitiva; e a literatura exemplar que procurava levar o pequeno leitor a assumir,

precocemente, atitudes consideradas ‘adultas’”. Essa concepção adultocêntrica influenciou diretamente as produções destinadas às crianças, submetendo-as a finalidades moralizadoras e disciplinadoras.

Em decorrência dessa compreensão, os primeiros textos destinados ao público infantil não foram, necessariamente, produzidos a partir das especificidades da(s) infância(s). Nesse contexto, Coelho (2000) argumenta que os primeiros textos infantis resultaram da adaptação ou da simplificação de obras originalmente destinadas ao público adulto. Assim, tais produções revelavam menos uma preocupação com a experiência literária da criança e mais a intenção de aproximá-la, precocemente, dos comportamentos, dos valores e dos conhecimentos considerados próprios do mundo adulto.

A consolidação de uma concepção mais específica de infância ocorreu apenas ao final do século XVIII, em um contexto de profundas transformações sociais, políticas e econômicas. Amarilha (2009, p. 46) destaca que

> É somente em fins do século XVIII que se consolida um conceito mais específico do que seja infância. A necessidade de educar essa nova geração e introduzi-la nos moldes civilizatórios que se impunham, com a Revolução Francesa e o processo de industrialização, em toda a Europa, criavam também espaço para a produção cultural ao público emergente. Nasce, assim, uma literatura de cunho didático, em que o lúdico é apenas um recurso para a instrução.

Dessa forma, o surgimento da literatura infantil esteve profundamente relacionado às mudanças na maneira de compreender a criança e ao interesse da sociedade em educá-la de acordo com os valores vigentes. O desenvolvimento de um mercado editorial voltado às crianças representou um marco importante para a constituição da literatura infantil como campo específico de produção. Entretanto, esse processo não significou, naquele momento, o reconhecimento de sua autonomia artística.

Esse início contribuiu para uma longa tradição de desvalorização da literatura produzida para as crianças, muitas vezes compreendida apenas como instrumento para moldar comportamentos. Segundo Cademartori (2006, p. 13), “historicamente, a literatura infantil é um gênero situado em dois sistemas. No sistema literário, é espécie de primo pobre. No sistema da educação, ocupa lugar mais destacado, graças ao seu papel na formação de leitores, que cabe à escola assumir e realizar”. Tal afirmação evidencia a tensão que atravessa sua trajetória.

> Vulgarmente, a expressão ‘literatura infantil’ sugere de imediato a ideia de belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém. Devido a essa função básica, até bem

> pouco tempo, a literatura infantil foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como um gênero menor (Coelho, 2000, p. 29).

Essa desvalorização também é discutida por Lajolo e Zilberman (1984, p. 11), ao afirmarem que "como se a menoridade de seu público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior". A crítica das autoras evidencia que o preconceito em relação à literatura infantil decorre da falsa associação entre o público infantil e uma suposta simplicidade literária.

Essa dualidade repercute diretamente na forma como as obras são produzidas e avaliadas. Coelho (2000, p. 46) chama atenção para o seguinte questionamento: "a literatura infantil pertenceria à arte literária ou à área pedagógica? [...] Instruir ou divertir? Eis o problema que está longe de ser resolvido". Essa reflexão demonstra que a tensão entre o caráter estético e a função pedagógica não é recente, mas acompanha historicamente a constituição da literatura infantil.

Diante desse cenário, torna-se necessário reconhecer a literatura infantil como uma manifestação artística, rompendo com visões reducionistas que historicamente marcaram sua trajetória. Coelho (2000, p. 27) argumenta que "a 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". Sob essa perspectiva, a literatura destinada às crianças deve ser compreendida como uma produção artística capaz de despertar sensibilidades, ampliar experiências e favorecer novas formas de interpretar a realidade, e não apenas como um instrumento para ensinar conteúdos ou transmitir comportamentos.

Reconhecer a literatura infantil como arte implica, também, compreender as especificidades de sua produção. Considerando as diferentes faixas etárias, o(a) autor(a) busca uma linguagem que dialogue com os interesses e as potencialidades da criança. Nessa perspectiva, "os temas são selecionados de modo a corresponder às expectativas dos pequenos, ao mesmo tempo em que o foco narrativo deve permitir a superação delas. Um texto redundante, que só articula o que já é sabido e experimentado, pouco tem a oferecer" (Cademartori, 2006, p. 16). Essa afirmação enfatiza que a literatura infantil não deve se limitar ao previsível, mas deve abrir caminhos para o inusitado, para o encantamento e para a invenção.

Abramovich (2003, p. 17, grifo da autora) argumenta que:

> *É ATRAVÉS DUMA HISTÓRIA QUE SE PODEM DESCOBRIR OUTROS LUGARES*, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver,

> deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo).

Nesse processo de formação leitora, o papel da literatura infantil ganha um contorno social e político, pois contribui para a ampliação de repertórios, para a construção da identidade e para o exercício da imaginação. Nesse contexto, "a literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola" (Coelho, 2000, p. 15).

Essa ampliação de horizontes também depende da qualidade artística da obra. Conforme Cademartori (2006, p. 33),

> A surpresa com as relações, que um bom livro de literatura é capaz de tecer, estimula a que sejam estabelecidas novas conexões entre fenômenos diversos. Todo livro para criança faz isso? Não. Só aqueles em que o autor conhece seu ofício e não subestima as dificuldades de um gênero em que apenas o leitor é menor.

A autora chama a atenção para um aspecto fundamental: escrever para crianças não significa simplificar excessivamente a linguagem nem reduzir a complexidade da obra (Cademartori, 2006). Ao contrário, o desafio consiste justamente em produzir textos literários de qualidade, capazes de dialogar com a(s) infância(s) sem subestimar a inteligência, a sensibilidade e a capacidade interpretativa do pequeno leitor.

Essa discussão também permite compreender que a qualidade de uma obra infantil não está relacionada apenas aos temas abordados, mas à forma como eles são construídos literariamente. A linguagem, a organização narrativa, as imagens, os recursos poéticos e as possibilidades de interpretação constituem elementos que favorecem experiências significativas de leitura e contribuem para a formação de leitores críticos e sensíveis.

No entanto, essa relação nem sempre é estabelecida de maneira autônoma pelas crianças, uma vez que os livros são escolhidos, oferecidos e mediados por adultos, o que exige sensibilidade e responsabilidade quanto às obras selecionadas.

Cademartori (2006, p. 35) afirma que:

> A criança, em geral, não se interessa por livros que não lhe trazem nada de novo, não lhe surpreendem com algo que ela ainda não pensou. Mas, não podemos esquecer, na maior parte das vezes, não são elas que escolhem os livros. São os adultos que os escolhem e são eles que encaminham, recomendam e cobram a leitura.

A reflexão de Cademartori (2006) evidencia que a formação do leitor não depende apenas do contato com os livros, mas também da qualidade das escolhas realizadas pelos mediadores. Ao selecionar obras literárias, o adulto assume a responsabilidade de oferecer experiências que despertem a curiosidade, ampliem repertórios e respeitem a capacidade da criança de construir sentidos próprios a partir da leitura.

Essa responsabilidade torna-se ainda mais relevante quando se considera que a literatura infantil está vinculada à intenção de transmitir valores definidos pelos adultos. Nesse sentido, Lajolo e Zilberman (1984, p. 19) afirmam que "estes deixam transparecer o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo". A observação das autoras evidencia que, quando um adulto escreve para crianças, ele faz escolhas sobre o que mostrar, ensinar e valorizar. Assim, a história acaba refletindo os valores, as crenças e as intenções do(a) autor(a).

Assim, ao considerar a criança como leitora, reconhece-se nela um sujeito ativo na construção de sentidos e de significados a partir do texto literário. Essa trajetória de valorização encontra seus primeiros passos na Educação Infantil, momento em que, segundo Cademartori (2006, p. 72), "o contato inicial com a literatura não exige o domínio do código escrito. A experiência pré-escolar, geralmente, põe na bagagem infantil narrativas orais – clássicas e populares – versos, trava-línguas, adivinhas e muitas outras manifestações ricas em ludismo sonoro e semântico".

Dessa forma, compreender a literatura infantil como manifestação artística, reconhecer sua trajetória histórica e valorizar sua contribuição para a formação de leitores permite compreender, também, a relevância da poesia na Educação Infantil. Se a literatura amplia horizontes, provoca sensibilidades e favorece novas formas de interpretar o mundo, a poesia potencializa essas experiências ao brincar com as palavras, os sons, os ritmos e as imagens, convidando a criança a descobrir novas maneiras de sentir, de imaginar e de significar a realidade. É a partir dessa perspectiva que, no próximo subcapítulo, serão discutidas as contribuições da poesia para a constituição das experiências literárias na(s) infância(s).

4.1 PRIMEIROS BROTOS DE POESIA

Tem Tudo a ver
A poesia
tem tudo a ver
com tua dor e alegrias,
com as cores, formas, os cheiros,
os sabores e a música

do mundo.

A poesia
tem tudo a ver
com o sorriso da criança,
o diálogo dos namorados,
as lágrimas diante da morte,
os olhos pedindo pão.

A poesia tem tudo a ver
com a plumagem, o vôo,
e o canto dos pássaros,
a veloz acrobacia dos peixes,
as cores todas do arco-íris,
o ritmo dos rios e cachoeiras,
o brilho da lua, do sol e das estrelas,
a explosão em verde, em flores e frutos.

A poesia
– é só abrir os olhos e ver –
tem tudo a ver com tudo.
(Elias José, 2002)

Todo broto carrega em si a promessa da flor. Pequeno e, por vezes, quase imperceptível, anuncia possibilidades que ainda estão por desabrochar. Com a poesia não é diferente. Antes de se apresentar em versos e rimas, ela surge nos gestos, nas descobertas, nos sons, nas perguntas e nos encantamentos que acompanham a(s) infância(s). Assim, compreender os brotos da poesia significa reconhecer que sua presença antecede o texto poético e se enraíza na própria experiência de ser criança.

Refletir sobre o lugar da poesia na(s) infância(s) é fundamental para compreendermos suas potencialidades, afinal, como apontado, a poesia "tem tudo a ver com tudo" (José, 2002). E, se tem tudo a ver com tudo, tem tudo a ver com a criança. Nesse sentido, "comecemos por lembrar que a essência da poesia arraiga em um certo modo de ver as coisas. Uma visão que vai além do visível ou do aparente, para captar algo que nele não se mostra de imediato, mas que lhe é essencial" (Coelho, 2000, p. 221).

Essa visão poética do mundo, que acolhe o invisível e o sensível, dialoga profundamente com o modo como as crianças percebem e se relacionam com o que as cerca. Nesta pesquisa, optamos pelo uso do termo poesia ao invés de poema, por entendermos que a poesia ultrapassa a estrutura formal composta por versos, estrofes e rimas. O poema é uma forma fixa que segue certas convenções; já a poesia é uma linguagem, uma maneira de ver, de sentir e de expressar o mundo. Ela pode habitar um texto escrito, mas também uma cantiga, uma brincadeira oral, uma canção, uma dramatização, uma fala ritmada ou até mesmo uma ilustração que nos desperta sentimentos e imaginação.

> Mas não é só palavra... Poesia é também imagem e som. As palavras são signos que expressam emoções, sensações, ideias... através de imagens (símbolos, metáfora, alegorias...) e de sonoridade (rimas, ritmos...). É esse jogo de palavras, o principal fator da atração que as crianças têm pela poesia, transformada em canto (as cantigas de ninar, cantigas de roda, lenga-lengas...). Ou pela poesia ouvida ou lida em voz alta, que lhes provoque emoções, sensações, impressões, numa interação lúdica e gratificante (Coelho, 2000, p. 222).

Dessa forma, reconhecer a poesia como uma linguagem que mobiliza sentidos e emoções é também reconhecer a criança como sujeito sensível, capaz de se encantar, de imaginar e de atribuir novos significados ao mundo. Nesta perspectiva, a experiência da criança com a poesia inicia muito antes do contato com o livro, como afirma Cademartori (2006, p. 74).

> Uma experiência com a função poética da linguagem inicia com as cantigas de ninar, as cantigas de roda, as parlendas (rimas ou ditos instrutivos do tipo Palminhas de Guiné, Dedo Mindinho etc.), ou os trava-língua (jogo verbal que desafia a dizer rapidamente sequência de palavras difíceis de pronunciar), patrimônio cultural popular escassamente considerado na sistematização do ensino da língua.

Em um tempo em que a produtividade, muitas vezes, sobrepõe a sensibilidade, defender a presença da poesia na Educação Infantil é também um ato de resistência. Gradualmente, esse contato se amplia com a chegada do suporte escrito. Mais do que ensinar poesia, é preciso possibilitar encontros poéticos, nos quais o texto, a voz, a imagem e o afeto se entrelaçam e fazem sentido na experiência da(s) infância(s). Assim, "a poesia infantil, de início apresentada oralmente, irá, de modo gradual, possibilitar o contato da criança com seu suporte: o livro (Cademartori, 2006, p. 60).

Para tanto, conforme Debus (2006, p. 54):

> A poesia se manifesta concretamente pela oralidade e pela palavra escrita. A primeira tem sua origem na oralidade – essas composições poéticas que atravessam gerações e se estabelecem em espaços geográficos distintos e muitas vezes com a mesma força, mesmo que em versões diferentes. Quantas variações podem-se encontrar da mesma parlenda ou da mesma cantiga? Elas transformam-se ganhando nova vida na boca que a recebe. Os registros dessas composições podem ser encontrados, pois muitos pesquisadores já se debruçaram sobre elas para perpetuá-las; também através da escrita.

Portanto, a criança desde o nascimento, é atravessada pela poesia e, muitas vezes, sem que nos demos conta. As primeiras canções que embalam o sono ou acalentam o choro são verdadeiros poemas sonoros. Como exemplo, temos as cantigas de ninar:

Nana, neném, que a cuca vem pegar
Papai foi na roça e a mamãe foi trabalhar

Ou ainda:

Boi, boi, boi,
Boi da cara preta,
Pega esse menino
Que tem medo de careta

Tais canções fazem parte de um repertório poético ancestral, transmitido de geração em geração. Essas composições não apenas embalam, mas anunciam, desde cedo, o poder da palavra poética no cotidiano da(s) infância(s). Também são assim as parlendas, que brincam com ritmo e com repetição, como no exemplo:

Batatinha quando nasce
se esparrama pelo chão.
Menininha quando dorme
põe a mão no coração.

Ou os trava-línguas, que desafiam a articulação das palavras e aguçam a consciência fonológica da criança:

O rato roeu a roupa do rei de Roma,
E a rainha com raiva roeu o resto.

As adivinhas, por sua vez, convocam a imaginação e o pensamento poético:

O que é, o que é?
Tem dente, mas não morde?
(Resposta: o pente)

E as cantigas de roda, que entrelaçam corpo, voz e afeto nas experiências coletivas:

Ciranda, cirandinha,
Vamos todos cirandar,
Vamos dar a meia-volta,
Volta e meia vamos dar.

Esses textos orais compõem um universo poético que antecede o livro e formam uma base rica de experiências sensíveis com a linguagem. Dessa forma, como afirma Debus (2006, p. 53),

> por esse viés, a criança se constitui leitor do texto literário a partir do momento em que tem acesso a essas narrativas por meio da oralidade, bem antes de ser inserida no contexto da oficialidade do mundo letrado do Ensino Fundamental, com suas divisões em séries e conteúdos programáticos.

A outra manifestação da poesia é a escrita, e uma de suas possibilidades é justamente

o diálogo com os textos orais, como ocorre em obras que registram e recriam parlendas, cantigas, adivinhas e trava-línguas. Esse entrelaçamento reforça a continuidade da experiência poética, agora mediada pelo livro, mas ainda ancorada na sonoridade, no jogo verbal e no encantamento que caracterizam a tradição popular.

Nesse sentido, compreender a trajetória da poesia escrita para crianças no Brasil permite identificar tanto suas potencialidades quanto seus limites. Segundo Coelho (2000, p. 224), "nascida em fins do século XIX e expandindo-se nos primeiros anos do século XX, a poesia infantil brasileira surge comprometida com a tarefa educativa da escola, no sentido de contribuir para formar no aluno o futuro cidadão e o indivíduo de bons sentimentos". Esse início evidencia o papel funcional e normativo que a poesia assumiu em suas primeiras formulações, distanciando-se do aspecto estético e sensível que a caracteriza como arte. Contudo, ao longo do tempo, essa perspectiva começou a se transformar:

> A primeira marca dessa poesia infantil mais recente é o abandono da tradição didática que, por um largo tempo, transformou o poema para crianças em veículo privilegiado de conselhos, ensinamentos e normas. Ao menos seus poetas maiores – Sidônio Muralha, Cecília Meireles e Vinícius de Morais – parecem ter varrido do horizonte qualquer compromisso antigo com a pedagogia de valores tradicionais. (Lajolo; Zilberman, 1984, p. 146).

Nesse novo cenário, destacam-se obras como o livro *Isto ou Aquilo*[16], de Cecília Meireles, que apresenta poemas curtos e delicados sobre escolhas, cotidiano e imaginação, como no famoso verso: "Isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro!" Já em *A Arca de Noé*[17], de Vinícius de Morais, os poemas se aproximam do universo infantil de maneira lúdica e musical, como no trecho: "Lá vem o Pato/ Pata aqui, pata acolá/ Lá vem o Pato/ Para ver o que é que há". Esses poemas evidenciam uma poesia que convida à brincadeira, ao ritmo e à fantasia, sem didatismos ou moralismos.

Muda-se, portanto, a rota da poesia infantil. No entanto, como aponta Debus (2006, p. 59-60):

> Se a poesia folclórica está presente com frequência nas atividades com as crianças pequenas – embora muitos professores não percebam estarem lidando com o poético formalmente dito –, não se pode dizer o mesmo da poesia escrita, que aparece com data e horário marcado nos momentos de festividades, como Dia das Mães, Dia dos Pais, Páscoa, Natal. Esses momentos geralmente são cercados de apreensão, e o medo do erro e da exposição levam as crianças desde cedo a terem aversão ao contato com a poesia e com a sua socialização, e o que poderia se dar de forma prazerosa torna-se suplício.

16 MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo.** Ilustrações de Maria Bonomi. Rio de Janeiro: Giroflé, 1964.

17 MORAES, V. de. **A arca de Noé:** poemas infantis. Ilustrações de Marie Louise Nery. 1. ed. Rio de Janeiro: Sabiá, 1970.

Diante disso, torna-se necessário cuidado redobrado ao apresentar a poesia às crianças para que essa experiência não se transforme em algo negativo. Também é essencial um olhar atento e criterioso na escolha das obras, pois nem tudo o que se apresenta como poesia infantil cumpre verdadeiramente esse papel sensível e estético. Como alerta Cademartori (2006, p. 36): "E quando se tratar de poesia? Será uma feliz oportunidade de oferecer, aos pequenos, aventuras muito especiais com a linguagem e seus efeitos de sentido. […] Circulam por aí como poesia infantil obras que, às vezes, não são poesia, às vezes, não são infantis". Essa constatação nos alerta para a necessidade de um olhar criterioso na escolha das obras literárias destinadas à(s) infância(s).

Essa constatação nos convida a repensar, com atenção e sensibilidade, as escolhas que fazemos ao ofertar poesia às crianças. É justamente esse cuidado que orienta a análise dos livros selecionados nesta pesquisa: buscar uma poesia que respeite a(s) infância(s), que a(s) provoque, que a(s) celebre. Uma poesia que reconheça a criança em sua inteireza, em sua potência criadora e em sua multiplicidade de linguagens. E, para fechar este percurso reflexivo, evocamos um dos poemas mais simbólicos da poética da infância: *A criança é feita de cem*[18], de Loris Malaguzzi, que nos lembra da vastidão e das múltiplas linguagens da criança, ainda que tantas vezes tentem reduzi-la:

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos,
cem pensamentos,
cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de
escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.

Com esse olhar, que reconhece a criança em sua inteireza e a poesia como uma de suas muitas linguagens, seguimos ampliando nossa compreensão sobre a temática investigada. Afinal, assim como uma flor não se revela apenas em seu broto, mas também nas pétalas que gradualmente se abrem, o conhecimento sobre a poesia na Educação Infantil também se constrói a partir dos estudos que já floresceram nesse campo. Conhecer essas produções, suas

18 MALAGUZZI, L. *In:* EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

aproximações, percursos e contribuições, torna-se um passo fundamental para compreender o que já foi cultivado e quais possibilidades ainda permanecem em aberto. É nesse movimento que se insere o Estado do Conhecimento, apresentado a seguir.

4.2 PÉTALAS DO SABER: ESTADO DO CONHECIMENTO

Assim como uma flor se forma a partir da delicada composição de pétalas, o campo do saber também se constrói por meio das múltiplas contribuições de pesquisas anteriores. Desta forma, este subcapítulo apresenta o Estado do Conhecimento, elaborado com o propósito de identificar e de analisar as produções acadêmicas que dialogam com a temática investigada. Esse tipo de levantamento "fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo" (Morosini; Fernandes, 2014, p. 156).

Desta forma, a plataforma escolhida para a realização do levantamento foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que reúne produções de mestrado e de doutorado de Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o país. Até o presente momento[19], a base conta com mais de 1 milhão de documentos disponíveis entre teses e dissertações. A busca foi realizada por meio do sistema de pesquisa avançada da plataforma, utilizando os descritores "poesia" e "Educação Infantil", sem delimitação temporal. Com esses filtros, foram identificadas, ao todo, 127 publicações.

As teses e as dissertações encontradas na busca foram inicialmente organizadas por meio de uma leitura flutuante dos resumos. Isso ocorre na primeira fase do Estado do Conhecimento, denominada *Bibliografia Anotada*, conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), na qual são anotadas as referências completas dos trabalhos, seus autores e os resumos das teses e das dissertações.

Em um segundo momento, foram excluídos os trabalhos que não atendiam aos objetivos desta pesquisa, tais como estudos relacionados à poesia em conexão com Artes, análises de obras de autores específicos, relatos poéticos, investigações sobre linguagem poética e corporal das crianças, traduções de poemas e outras pesquisas cujo foco principal não se relacionava diretamente com a poesia enquanto gênero literário. Também foram descartadas pesquisas destinadas a outras etapas educacionais, como Ensino Fundamental e Médio, ou direcionadas a grupos distintos, como idosos. Essa triagem mostrou-se necessária,

19 Consulta realizada até 05 de julho de 2025.

uma vez que o descritor “Educação Infantil”, utilizado na plataforma de busca, abrange uma diversidade de estudos que se referem genericamente à educação ou ao universo infantil, não sendo pesquisas restritas ao contexto pedagógico desejado para este estudo.

Desse modo, foi possível organizar a *Bibliografia Sistematizada*, composta pelas pesquisas consideradas mais relevantes para os propósitos da investigação. Ao final desse processo, foram selecionadas 12 pesquisas, conforme exemplo apresentado no quadro abaixo:

Quadro 8 - Exemplo de Bibliografia Sistematizada

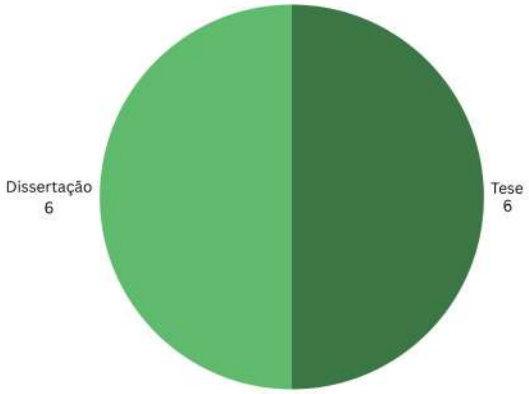
Nº	ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR/A	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
1	2012	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Scharf, Rosetenair Feijó	Poesia e performance: estudo e ação na educação infantil de Florianópolis	Tese de Doutorado	Oferecer à criança a oportunidade de (re)criar e se envolver na linguagem poética.	Pesquisa qualitativa, com caráter exploratório, com abordagem bibliográfica, documental e pesquisa de campo desenvolvida em duas creches conveniadas com a rede pública municipal de Florianópolis. Foram utilizados registros em diário de campo, registros fotográficos, filmagens e observações participativas. A abordagem envolveu também formações com professores da rede.	A pesquisa evidenciou que a poesia, quando vivenciada por meio da performance, amplia o repertório expressivo e sensível das crianças, promovendo experiências de criação, escuta e movimento. Também revelou que os professores apresentam fragilidades em relação ao trabalho com a linguagem poética, apontando a necessidade de formações que integrem arte, literatura e corpo como partes constitutivas da prática pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) baseada em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Dentre as 12 pesquisas selecionadas para compor o levantamento do Estado do Conhecimento, observou-se uma distribuição equilibrada entre teses e dissertações. Essa

equidade evidencia o interesse consolidado pela temática em distintos níveis da pós-graduação. A seguir, apresenta-se a representação gráfica dessa distribuição:

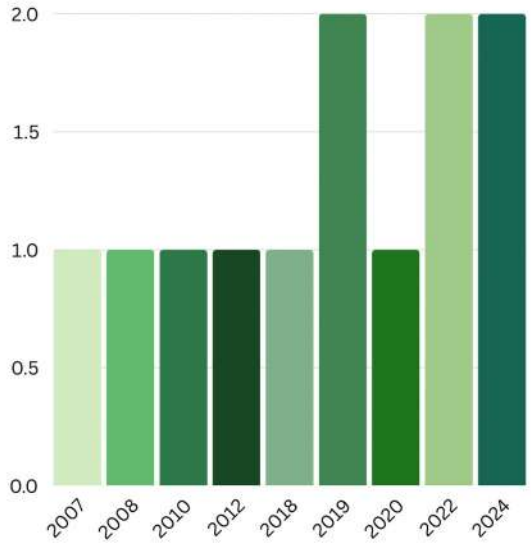
Gráfico 2 - Distribuição das pesquisas por tipos de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao analisar o ano de publicação das pesquisas selecionadas, constatou-se que, até 2007, não foram identificados estudos voltados à temática em questão. A partir das duas últimas décadas, no entanto, observa-se uma ascensão gradual do interesse acadêmico pelo tema, com publicações recorrentes ao longo dos anos e picos significativos em 2019, 2022 e 2024. Esses dados revelam a crescente relevância da temática no debate educacional contemporâneo, conforme ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Distribuição das pesquisas por ano de publicação

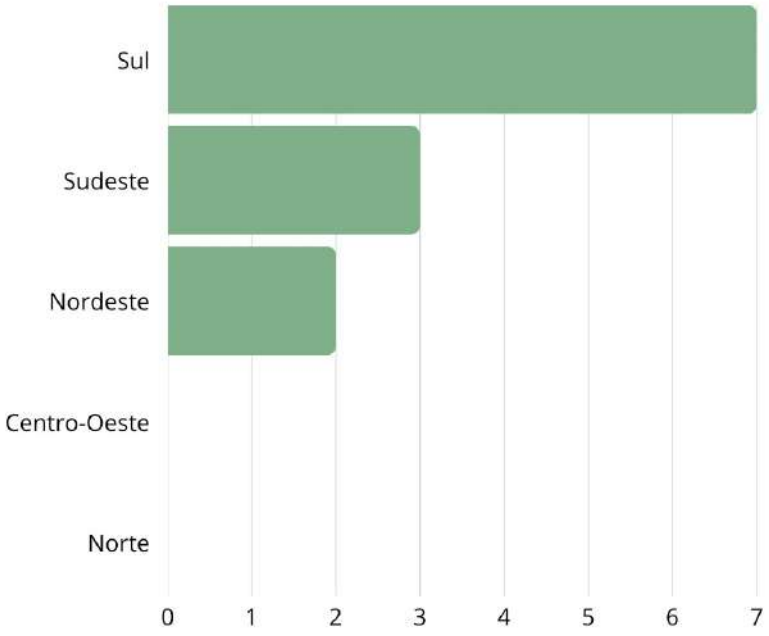


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Dessa forma, evidenciou-se que a produção sobre Poesia na Educação Infantil tem ganhado destaque, sugerindo que a temática está em ascensão no campo educacional. Tal movimento aponta para sua relevância e atualidade tanto para pesquisadores e formadores de professores quanto para os responsáveis pelo direcionamento de políticas públicas. Assim, o presente estudo encontra respaldo em uma produção recente, reafirmando sua pertinência e oportunidade de inovação no cenário educacional contemporâneo.

No que diz respeito à distribuição geográfica das pesquisas analisadas, observa-se uma predominância de estudos realizados na Região Sul (RS – 3; SC – 2; PR – 2). Embora o Sudeste (MG – 1; RJ – 2) e o Nordeste (CE – 1; RN – 1) também apresentem contribuições significativas, destaca-se a ausência de produções oriundas das Regiões Centro-Oeste e Norte. Tal lacuna evidencia a necessidade de fomentar investigações que contemplem a diversidade regional do país, promovendo uma representação mais equitativa da realidade educacional brasileira.

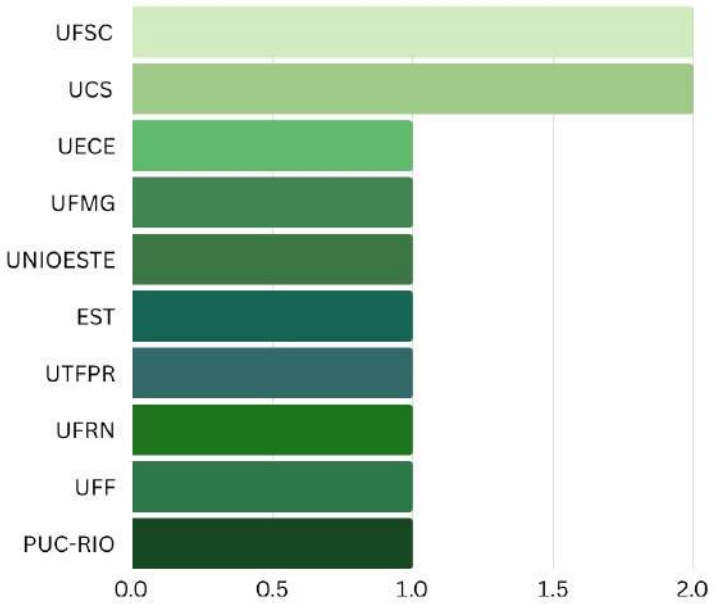
Gráfico 4 - Distribuição das pesquisas por regiões do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nesse mesmo movimento de aprofundamento da análise, observa-se, a seguir, a distribuição das pesquisas por Instituição de Ensino Superior (IES), o que possibilita uma leitura mais detalhada dos contextos acadêmicos de origem das produções selecionadas.

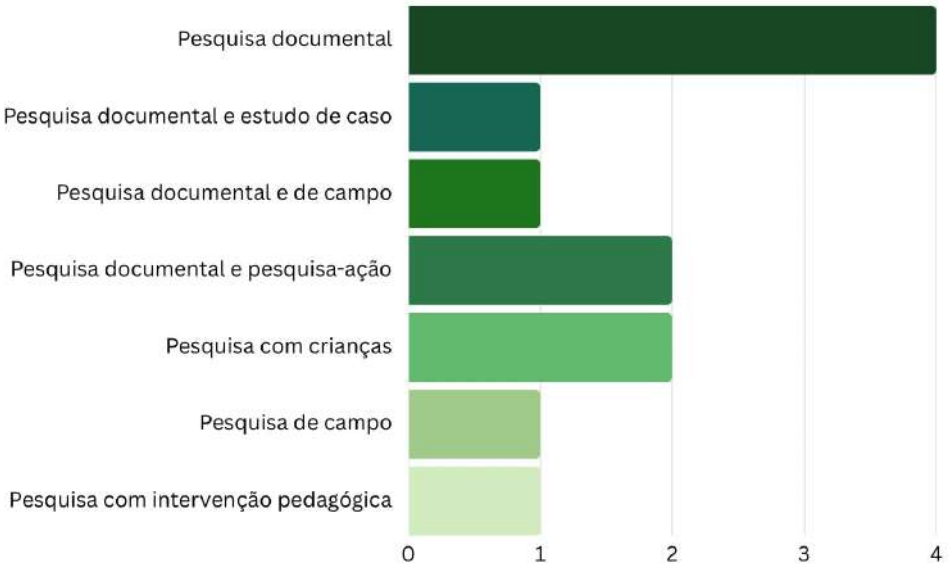
Gráfico 5 - Distribuição das pesquisas por IES



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No que se refere à metodologia adotada, todas as pesquisas se caracterizam como bibliográficas. No entanto, apresentam outras abordagens associadas, conforme indicado no gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Distribuição das pesquisas por escolhas metodológicas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Diante dos dados apresentados nas produções selecionadas, tornou-se possível aprofundar a compreensão acerca das diferentes formas pelas quais a temática tem sido abordada em distintos contextos acadêmicos. Com base na análise das 12 produções selecionadas, foi possível agrupá-las em duas grandes categorias temáticas para a composição da *Bibliografia Categorizada*, conforme exposto no Quadro 7:

Quadro 9 - Categorias usadas na Bibliografia Categorizada

Categoria	Quantidade
1- Poesia como experiência estética, sensível e imaginativa	7
2- Poesia como instrumento de leitura, de linguagem e de ensino	5

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa categorização reflete as principais perspectivas assumidas pelas produções analisadas, oferecendo uma sistematização possível do Estado do Conhecimento.

A primeira categoria reúne trabalhos que tratam a *poesia como experiência estética, sensível e imaginativa*, valorizando sua potência expressiva, criativa e subjetiva. Já a segunda categoria contempla estudos que investigam a *poesia como instrumento pedagógico*, enfatizando seu papel através dos livros na mediação da linguagem, da leitura e do ensino na Educação Infantil. Dessa forma, com o intuito de facilitar a organização e a apresentação das análises, a seção será subdividida em tópicos temáticos conforme descrito na sequência.

4.2.1 Perfume das pétalas: Poesia como experiência estética, sensível e imaginativa

A fim de evocar a sutileza, a leveza e a delicadeza das experiências poéticas na(s) infância(s), tal como o perfume que se desprende de uma flor e se espalha no ar, a poesia toca as crianças de maneira sutil, mas profunda, ativando sentidos, memórias e emoções. As pesquisas reunidas na Categoria 1 compreendem a poesia como um território de invenção e de expressão simbólica, em que a escuta, o olhar poético e a imaginação ganham protagonismo. A seguir, detalham-se as sete pesquisas que compõem esta categoria.

Scharf (2012), em sua tese intitulada *Poesia e performance: estudo e ação na educação infantil de Florianópolis*, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), buscou proporcionar às crianças a oportunidade de (re)criar e vivenciar a linguagem

poética por meio da performance. A pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, foi desenvolvida em creches públicas de Florianópolis, utilizando métodos bibliográficos, documentais e de campo, incluindo observação participante, registros fotográficos e filmagens. O estudo reforçou o valor da integração entre arte, literatura e corpo no cotidiano da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que aponta fragilidades na formação docente para o trabalho com essa linguagem.

Danna (2007), em sua dissertação intitulada *Literatura e imaginação: realidade e possibilidades em um contexto de educação infantil*, defendida também na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), investigou o uso da literatura, incluindo a poesia, como dispositivo para a objetivação da imaginação infantil. A pesquisa qualitativa combinou metodologia bibliográfica e participante, com observações, videografia e entrevistas com crianças matriculadas na pré-escola da Educação Infantil, seus pais e educadoras. Os resultados do estudo apontam que a prática literária contribui significativamente para o desenvolvimento da imaginação infantil.

Peixoto (2022), em sua tese intitulada *Potencialidades da poesia para a formação leitora na primeiríssima infância*, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), evidencia que a formação leitora pode e deve ser iniciada desde os primeiros anos de vida. A pesquisa qualitativa de intervenção utilizou sessões de leitura com livros de poemas e observou as interações das crianças. Evidenciou-se que a poesia é uma ferramenta potente para a formação leitora desde a primeiríssima infância, respeitando as múltiplas linguagens infantis.

Macarini (2024), em sua tese intitulada *Velhos e novos caminhos: evocações de memória, identidade e esperança para a infância na poesia negro-brasileira*, defendida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), analisou, por meio de uma abordagem qualitativa bibliográfica e documental, os paradigmas estético-ideológicos que prevalecem na expressão poética de autores negros que fazem referência à infância ou estabelecem interlocução com o público infantil negro. A pesquisa evidenciou a proeminência de um discurso subversivo na poesia negra brasileira voltada à infância, contrapondo-se aos padrões eurocêntricos da literatura tradicional.

Heck (2008), em sua dissertação intitulada *A influência da literatura infantil na resolução de conflitos interiores das crianças*, defendida na Escola Superior de Teologia (EST), desenvolveu uma pesquisa qualitativa com base em fontes bibliográficas, documentais e na pesquisa-ação. O estudo investigou o papel da literatura infantil, incluindo a poesia, na mediação de conflitos existenciais vivenciados por crianças de três e quatro anos. As

conclusões revelam que a literatura infantil se mostrou eficaz como instrumento de mediação emocional, possibilitando a elaboração simbólica de conflitos interiores

Pina (2019), em sua tese intitulada *É tipo detetive! Uma pesquisa com crianças, no cotidiano escolar: reflexões sobre a educação das infâncias, quando infantilizar é preciso*, defendida na Universidade Federal Fluminense (UFF), refletiu sobre as relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, propondo a infância como centralidade e defendendo a "infantilização" da escola como possibilidade poética, ética e política. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem bibliográfica e pesquisa com crianças. A tese defende a valorização da linguagem poética como parte do cotidiano educativo, e não como instrumento com fins na alfabetização.

Barbosa (2019), em sua tese intitulada *A circulação de cinco obras clássicas de poesia infantil brasileira publicadas entre 1940 e 1980: análise de estratégias para a permanência e acomodação dentro e fora do contexto escolar*, defendida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), investigou os fatores que contribuíram para a permanência, em diferentes versões, de cinco obras clássicas da poesia infantil brasileira no imaginário e na prática escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, que incluiu a análise de documentos e a aplicação de questionários a professores e a bibliotecários da rede municipal de Belo Horizonte. Os fatores apontados são: o valor simbólico e o reconhecimento dos autores, a qualidade literária dos textos, as estratégias editoriais de reedição com diferentes roupagens, a presença em livros didáticos e antologias, a atuação de programas governamentais de incentivo à leitura e o papel de mediadores como professores e bibliotecários.

Dessa forma, os estudos agrupados na Categoria 1 evidenciam que, assim como cada perfume é único e capaz de evocar diferentes memórias afetivas, a poesia busca tocar cada criança de maneira singular, despertando lembranças, sentimentos e sensações que lhe são próprias. A arte poética, nesse contexto, é a sua essência.

4.2.2 Polinização: Poesia como instrumento de leitura, de linguagem e de ensino

Se na primeira categoria a poesia foi tratada como essência sensível e estética, aqui remetemo-nos ao processo de polinização, ou seja, à disseminação de sementes poéticas por meio da circulação de livros e da implementação de políticas públicas voltadas à distribuição de obras literárias. A metáfora alude ao modo como a poesia se espalha pelos espaços educativos, ganhando ênfase como recurso pedagógico no desenvolvimento da linguagem oral

e escrita no cotidiano da Educação Infantil. Na sequência, são apresentadas as cinco pesquisas que compõem esta categoria.

Rodrigues (2024), em sua dissertação intitulada *Letramento literário na educação infantil: mediação de leitura de poesia e círculo de cultura com crianças*, defendida na Universidade Estadual do Ceará (UECE), analisou as contribuições da mediação da leitura de poesia por meio de círculos de cultura para o letramento literário. A pesquisa qualitativa e de intervenção, ancorada na pragmática cultural, utilizou observações, entrevistas e rodas de conversa com crianças de cinco anos em escola pública do município de Morada Nova, Ceará. Os resultados encaminham que a mediação poética, quando realizada de forma dialógica e respeitando as gramáticas culturais das crianças, promove o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da crítica e da reexistência por meio da linguagem.

Giacomin (2022), em sua dissertação intitulada *Cata-ventos de poesia: vivências poéticas com crianças na pré-escola*, defendida na Universidade de Caxias do Sul (UCS), investigou as relações entre crianças da pré-escola e a poesia presente nos livros literários do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD - 2018) por meio ateliês de vivências poéticas. Para tal, realizou observação participante, registros fílmicos, diário de campo e coleta documental. A pesquisa reafirmou a importância do direito à literatura desde os primeiros anos escolares.

Gomes (2020), em sua dissertação intitulada *Brincando e poetando: o poema como instrumento de encantamento do leitor e desenvolvimento de habilidades linguísticas*, defendida na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), refletiu sobre o papel do professor como mediador do conhecimento lúdico para o desenvolvimento da Consciência Fonológica. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com uma turma do último ano da Educação Infantil no município de Cambé-PR, envolvendo atividades planejadas com enfoque textual e lúdico, bem como avaliação diagnóstica das habilidades linguísticas. Percebeu-se que as crianças demonstraram avanços no desenvolvimento da Consciência Fonológica, vocabulário, compreensão textual e escrita.

Espeiorin (2010), em sua dissertação intitulada *Educação pelo poético: a poesia na formação da criança*, realizada na Universidade de Caxias do Sul (UCS), refletiu sobre os saberes presentes na poesia infantil veiculada em obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Utilizando abordagem qualitativa bibliográfica e documental, a autora analisou cinco poesias do livro *Lili inventa o mundo*, de Mario Quintana. A investigação evidenciou que a poesia infantil, quando adequadamente inserida no contexto escolar, pode

contribuir de forma significativa para a formação estética, crítica e humanizadora das crianças.

Lacerda (2018), em sua tese intitulada *A formação visual do leitor por meio do Design na Leitura: livros para crianças e jovens*, defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), analisou a relação entre design editorial e formação do leitor em livros selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola. A pesquisa qualitativa bibliográfica e documental realizou uma análise gráfica detalhada de obras literárias destinadas a diferentes etapas escolares, organizadas nos acervos do PNBE. Revelou que, embora muitos livros do PNBE apresentem qualidade gráfica e projetos consistentes com o conceito de "Design na Leitura", os acervos não demonstram progressão gráfica coerente ao longo da escolarização.

A partir dessas duas categorias, evidenciou-se que a poesia na Educação Infantil é abordada a partir de diferentes perspectivas, ora como experiência estética, sensível e imaginativa, ora como recurso pedagógico voltado ao desenvolvimento da linguagem e à mediação da leitura. Em ambas as abordagens, destaca-se a relevância e o potencial formativo do gênero poético no contexto da Educação Infantil. Com base nas contribuições identificadas ao longo da *Bibliografia Categorizada*, apresentam-se, a seguir, proposições que dialogam com a temática investigada. Trata-se da última etapa do Estado do Conhecimento (EC), denominada *Bibliografia Propositiva*, fase em que, a partir da análise dos estudos levantados, delineiam-se as sugestões que ampliam o debate e contribuem para o aprofundamento da pesquisa.

Conforme propõem Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), a etapa da *Bibliografia Propositiva* possibilita que o pesquisador ultrapasse a descrição dos estudos analisados e construa novas compreensões a partir do diálogo estabelecido entre as produções investigadas. Para as autoras, essa etapa organiza-se em dois movimentos complementares: as Proposições dos Estudos, que correspondem às contribuições, aos encaminhamentos e às reflexões apresentados pelos autores das pesquisas analisadas, e as Proposições Emergentes, elaboradas pela pesquisadora a partir da leitura crítica do conjunto de trabalhos que compõem o Estado do Conhecimento.

Nesse sentido, o quadro a seguir apresenta uma sistematização das proposições do estudo e as proposições emergentes. Tal organização permite visualizar aproximações, recorrências e possibilidades de aprofundamento relacionadas à presença da poesia na Educação Infantil.

Quadro 10 - Proposições dos Estudos

Autor/a	Proposições dos Estudos
Scharf (2012)	Evidencia a necessidade de ampliar a presença da poesia na Educação Infantil, reconhecendo-a como expressão artística e cultural acessível às crianças.
Rodrigues (2024)	Defende que a mediação poética dialógica, articulada às culturas infantis, favorece a imaginação, a criticidade e o sentimento de pertencimento.
Espeiorin (2010)	Sustenta que a poesia deve estar presente no cotidiano escolar como linguagem humanizadora, sem finalidade utilitária ou exclusivamente pedagógica.
Danna (2007)	Defende que a valorização da literatura deve integrar o projeto político-pedagógico da instituição, ultrapassando a responsabilidade isolada de professoras ou bibliotecários.
Macarini (2024)	Defende a valorização da poesia negro-brasileira como instrumento de enfrentamento ao racismo estrutural e o fortalecimento das identidades das crianças negras.
Heck (2008)	Reconhece na poesia uma linguagem potente para mediar conflitos emocionais internos vivenciados na infância.
Peixoto (2022)	Evidencia que, mesmo na primeiríssima infância, as crianças respondem à linguagem poética e constroem relações significativas com ela.
Barbosa (2019)	Identifica que a permanência de obras clássicas da poesia infantil decorre de estratégias editoriais e escolares que favorecem sua circulação.
Lacerda (2018)	Chama atenção para o empobrecimento gráfico das obras literárias ao longo da escolarização.
Gomes (2020)	Evidencia as contribuições da poesia para o desenvolvimento linguístico, fonológico e textual das crianças.
Pina (2019)	Identifica que a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental permanece marcada por tensões relacionadas à alfabetização e propõe a “infantilização da escola”.
Giacomin (2022)	Propõe princípios de mediação literária que favorecem a experiência estética com a poesia, valorizando as múltiplas linguagens das crianças, sua imaginação, suas formas de expressão e seu direito à literatura.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A análise das pesquisas permitiu a construção de um conjunto de proposições emergentes acerca da presença da poesia na Educação Infantil. A primeira delas leva-me a defender a necessidade de garantir que a poesia esteja presente de forma contínua e significativa no cotidiano das crianças, sendo reconhecida como uma linguagem artística, cultural e humanizadora, e não apenas como um recurso voltado ao desenvolvimento de habilidades linguísticas ou à preparação para a alfabetização.

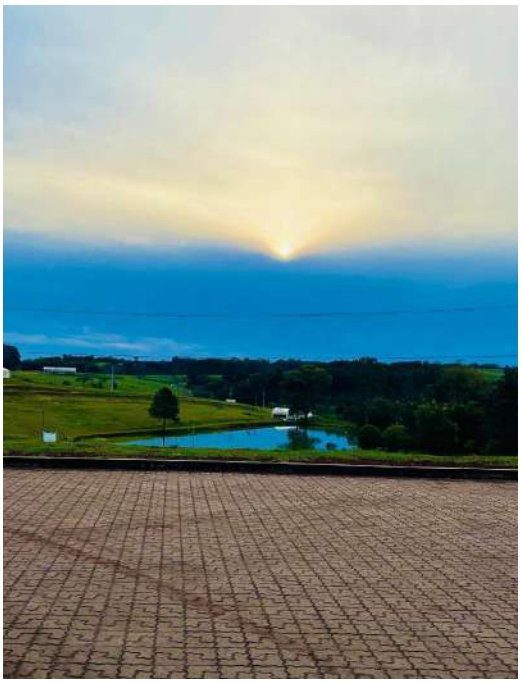
Para que essa presença se efetive, compreendo como fundamental a formação de professores leitores de poesia. A partir dos estudos analisados, compreendo que a construção de repertórios literários e a vivência estética dos próprios docentes constituem elementos essenciais para a realização de mediações poéticas articuladas às culturas infantis. Nessa mesma direção, compreendo a necessidade da constituição de acervos diversificados e de qualidade, articulando obras clássicas e contemporâneas e contemplando aspectos textuais, gráficos e temáticos, bem como a representatividade cultural presente nas produções destinadas às crianças.

Entre as produções analisadas, destaca-se a dissertação de Giacomin (2022), cuja temática aproxima-se significativamente da presente investigação. Ao analisar obras de poesia destinadas às crianças selecionadas pelo PNLD 2018, a autora oferece importantes contribuições para a compreensão da relação entre infância, poesia e mediação literária. A aproximação entre os estudos encontra-se no interesse comum pelas obras de poesia destinadas às crianças e pela sua circulação por meio do PNLD. Contudo, as pesquisas diferenciam-se quanto aos seus objetivos e procedimentos metodológicos. Enquanto Giacomin (2022) desenvolveu um estudo de caso com crianças da pré-escola, esta investigação concentra-se na análise documental das obras de poesia destinadas à pré-escola aprovadas no PNLD 2022.

Nesse movimento, a presente pesquisa direciona seu olhar para os aspectos da qualidade textual, gráfica e temática dos livros. Depois de percorrer caminhos que revelaram os encantos, os usos e os sentidos da poesia na Educação Infantil, as sementes aqui lançadas anunciam o tempo da frutificação. É chegada a hora de colher os frutos.

5 COLHEITA DOS FRUTOS POÉTICOS: ANÁLISE DOS LIVROS DE POESIA DO PNLD

Figura 6 - Depois da espera, os frutos



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023.

No início, já sou mudança.
No verão, as dúvidas queimam,
e o olhar arde para renascer.

No outono, caem as certezas.
Desfazer-se também é formar.
No Silêncio do inverno, recolho-me.
Sigo em formação.

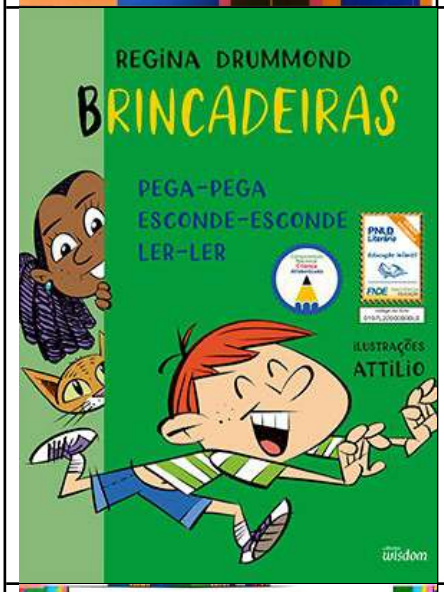
(Lopes, 2025)

Toda colheita é precedida por um tempo de espera. Antes dos frutos, houve um percurso de cultivo, de crescimento e de florescimento. Assim também aconteceu nesta investigação. As reflexões construídas ao longo dos capítulos anteriores prepararam o terreno para este momento, em que a pesquisa se aproxima dos frutos cultivados e se dedica a observá-los com atenção e sensibilidade.

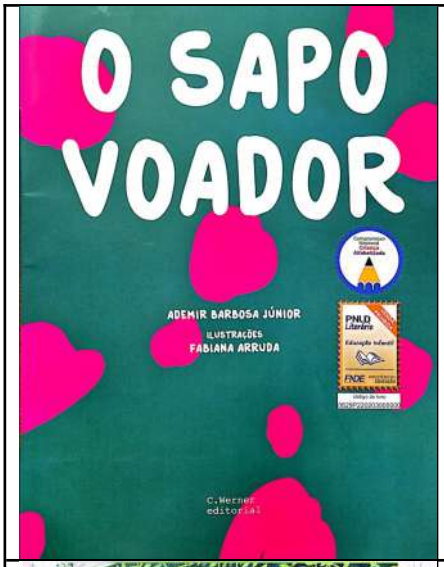
Chega, agora, o tempo da colheita. É o momento de aproximar-se dos frutos, examinar suas formas, cores, aromas e texturas, reconhecendo que cada um carrega marcas do processo que o constituiu. Da mesma maneira, cada livro de poesia selecionado para esta investigação traz consigo escolhas estéticas, gráficas e temáticas que revelam modos distintos de compreender a(s) infância(s), a literatura e a própria poesia.

De acordo com o Quadro 6, já apresentado no capítulo de Metodologia da Pesquisa, o acervo analisado é composto por 46 livros de poesia. Desse conjunto, considerando a disponibilidade e o acesso da pesquisadora aos exemplares físicos, foram selecionadas nove obras para uma análise mais aprofundada. A seguir, são apresentados os livros selecionados:

Quadro 11 - Livros a serem analisados[20]

Título		Autor/a	Ilustrador/a
	*A casa e o seu dono*	Elias José	Carla Irusta
	*Brincadeiras*	Regina Drummond	Attilio
	*A união faz a colcha*	Antônio Miranda e Enéas Guerra	Enéas Guerra

20 Observa-se que os exemplares analisados nesta pesquisa apresentam o selo *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, política pública instituída pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras ao final do 2º ano do Ensino Fundamental e promover a recomposição das aprendizagens em leitura e escrita. Coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), a política articula ações de formação de professores, assistência técnica e financeira aos sistemas de ensino, avaliação e disponibilização de materiais pedagógicos. A presença desse selo nas obras indica sua inserção no âmbito dessa política pública, embora sua avaliação e seleção tenham ocorrido anteriormente, por meio do PNLD 2022, conforme os critérios estabelecidos no Edital nº 02/2020.

	*O sapo voador*	Ademir Barbosa Júnior	Fabiana Arruda
	*Um safari na Tanzânia*	Laurie Krebs	Julia Cairns
	*Em cima daquela serra*	Eucanaã Ferraz	Yara Kono

	*Ubuntu, Madiba!*	Regina Gonçalves	Alexandre Camanho
	*A girafa que queria ter listras*	Diana Lopes Cardoso	Diana Lopes Cardoso
	*O nariz de Anaíz*	Suppa	Suppa

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Após a apresentação das obras selecionadas, torna-se necessário explicitar os caminhos que orientam esta análise. Para isso, a pesquisa apoia-se nas discussões presentes na Coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* (LEEI), especialmente o Caderno 7, *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*, do qual foram extraídas as categorias qualidade textual, qualidade gráfica e qualidade temática (Paiva, 2016). Essas categorias constituem as lentes analíticas por meio das quais os livros serão observados, permitindo compreender como seus diferentes elementos se articulam e quais experiências literárias e poéticas podem proporcionar às crianças da pré-escola.

Embora apresentadas separadamente para fins de análise, as categorias escolhidas não se encontram isoladas umas das outras. Assim como um fruto não se revela por completo em um único olhar, também os livros exigem diferentes aproximações. Observam-se suas formas e cores, aquilo que guardam em seu interior e, por fim, experimenta-se o sabor que oferecem. É nesse movimento que se torna possível compreendê-los em sua inteireza.

5.1 QUALIDADE TEXTUAL

Ao iniciar a colheita, o primeiro gesto é aproximar-se das palavras. Na poesia, as palavras não apenas dizem: elas cantam, brincam, sugerem, escondem e revelam sentidos. É nesse encontro com a linguagem que se volta o olhar desta primeira etapa da análise. Afinal, não basta que um texto esteja organizado em versos ou apresente rimas para que a experiência poética se realize plenamente.

O Edital nº 02/2020 estabelece que as obras destinadas à Educação Infantil devem apresentar linguagem adequada à faixa etária, contribuir para a ampliação do vocabulário e do raciocínio verbal, bem como estimular a curiosidade, a criatividade, a observação e a experimentação das crianças (Brasil, 2020). Tais critérios constituem importantes parâmetros para a avaliação das obras, uma vez que orientam o processo de seleção e de exclusão dos títulos que passam a compor o acervo disponibilizado às instituições de Educação Infantil.

Questões relacionadas à construção de imagens poéticas, à polissemia, ao estranhamento, à força simbólica da linguagem ou à abertura para múltiplas interpretações aparecem de forma pouco explícita nos critérios de avaliação. Como consequência, obras bastante distintas entre si, tanto em suas concepções de poesia quanto em suas propostas estéticas, passam a integrar o mesmo acervo. Tal constatação evidencia que a aprovação de uma obra como livro de poesia não garante, necessariamente, a mesma intensidade de experiência poética em todos os títulos selecionados. Desse modo, torna-se pertinente analisar

não apenas se as obras atendem aos critérios estabelecidos pelo edital, mas também de que maneira a linguagem poética se materializa em cada livro e quais possibilidades de imaginação, de sensibilidade e de construção de sentidos são oferecidas às crianças.

Nessa direção, o texto “Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE”, de Aparecida Paiva, que integra o Caderno 7 da Coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, compreende que “a qualidade textual de uma obra se revela, basicamente, nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação da narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil” (Paiva, 2016, p. 32).

Nessa perspectiva, Paiva (2016) propõe que a avaliação da qualidade textual seja orientada por um conjunto de questões que auxiliam na análise das obras literárias destinadas à Educação Infantil. Segundo a autora, a análise da qualidade textual deve considerar as seguintes indagações:

> • Amplia o repertório linguístico dos leitores?
> • Possibilita a fruição estética?
> • Favorece uma leitura autônoma (a criança fica motivada a folhear o livro e a criar histórias a partir da leitura das imagens)?
> • Estimula uma boa leitura em voz alta por parte da professora?
> • Apresenta coerência e consistência das narrativas?
> • Possui um trabalho estético com a linguagem (nos textos em prosa e em verso)?
> • São estabelecidas relações adequadas entre texto e imagem (nos livros ilustrados e nos livros de imagem)? (Paiva, 2016, p. 38-39).

Tomando essas indagações como referencial analítico, a presente pesquisa examinou a qualidade textual das obras de poesia selecionadas pelo PNLD 2022, buscando compreender de que maneira cada livro constrói sua linguagem poética e favorece a formação do leitor literário na Educação Infantil.

“Nunca será demais insistir no fato de que poesia (para crianças, jovens ou adultos) exige mais do que rimas e ritmos. O poema deve nascer de um *olhar inaugural*, de um *ver diferente* algo já conhecido ou *descobrir* algo ainda desconhecido” (Coelho, 2000, p. 267, grifo meu). Essa compreensão amplia o olhar sobre a qualidade textual, indicando que a experiência poética se constitui na capacidade da linguagem de provocar novas formas de perceber a realidade. Assim, a poeticidade manifesta-se por meio da mobilização de imagens, de emoções e de múltiplas possibilidades de interpretação.

A análise dos nove livros evidencia que a musicalidade constitui um dos principais recursos utilizados para aproximar as crianças da linguagem poética. Rimas, repetições, refrões e jogos sonoros atravessam diferentes obras do acervo, evidenciando uma

preocupação em aproximar as crianças da materialidade da língua e do caráter lúdico da experiência poética. Essa característica mostra-se evidente em *A casa e o seu dono*, de Elias José, obra construída a partir de uma estrutura repetitiva, em que as palavras se aproximam pelo som: “Esta casa é de caco / quem mora nela é o macaco”; “Esta casa é de cimento / quem mora nela é o jumento”; “Esta casa é de telha / quem mora nela é a abelha”; “Esta casa é de lata / quem mora nela é a barata” (José, 2021).

Figura 7 - Livro *A casa e o seu dono*



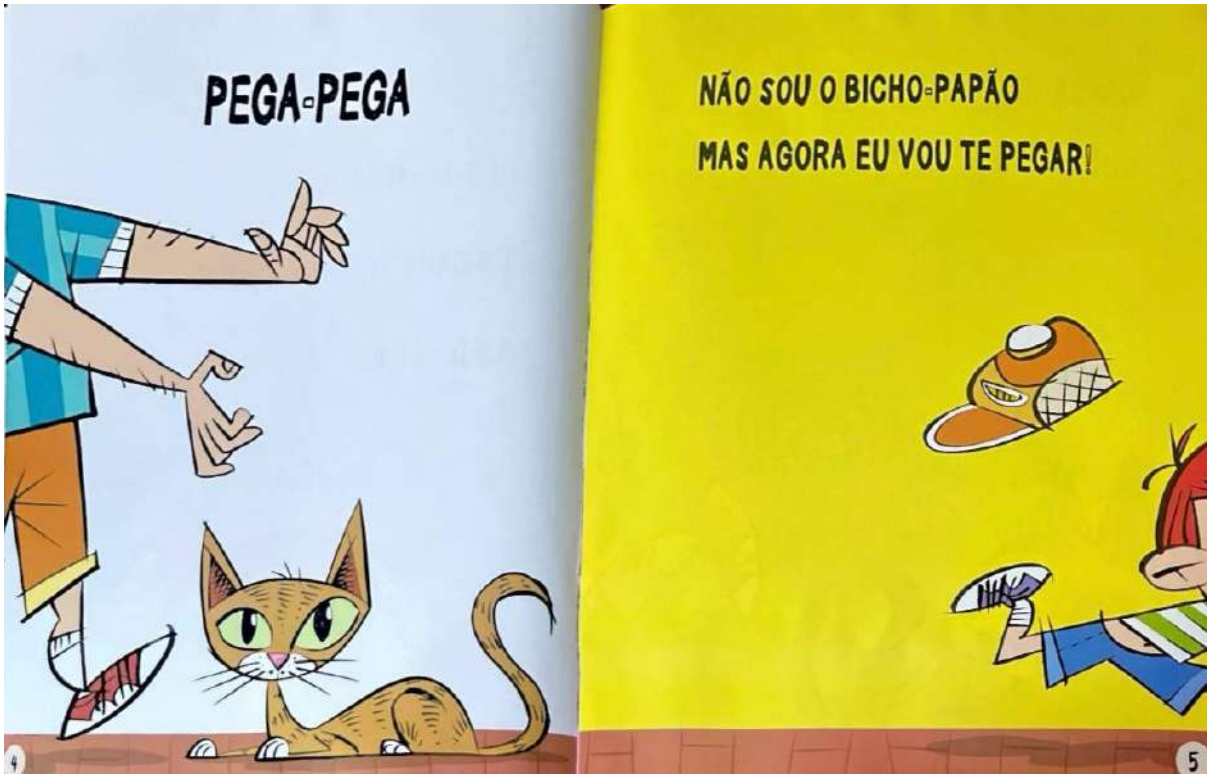
Fonte: José (2021, p. 5-8). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

“Tendo escolhido o tema, a ideia, a imagem sobre a qual vai falar, o poeta estabelece para sua composição rigorosos parâmetros sonoros, métricos e semânticos” (Amarilha, 2009, p. 31). Embora preserve liberdade criativa, sua construção resulta de escolhas conscientes relacionadas ao ritmo, à sonoridade e à organização da linguagem. Em *A casa e o seu dono*, esses elementos são responsáveis por produzir um texto leve, lúdico e facilmente apropriado pelas crianças, aproximando-se das parlendas e das brincadeiras orais tradicionalmente presentes na(s) infância(s). Contudo, ao mesmo tempo em que a musicalidade constitui a principal qualidade textual da obra, percebe-se que sua poeticidade permanece fortemente apoiada na previsibilidade das rimas. As associações estabelecidas entre casas e moradores

são rapidamente identificadas pelo leitor, produzindo poucos deslocamentos de sentido ou imagens simbólicas capazes de ampliar as possibilidades interpretativas. Quando colocada em diálogo com outras obras do *corpus*, percebe-se que a poeticidade se concentra principalmente no jogo fonológico. Desse modo, a obra atende aos critérios do PNLD 2022, mas explora de forma mais restrita a dimensão imaginativa e polissêmica da poesia[21].

Em *Brincadeiras*, de Regina Drummond, a musicalidade permanece como elemento estruturante, mas assume uma função distinta. Em vez de se organizar predominantemente pelas rimas, o ritmo emerge do próprio movimento das brincadeiras infantis, aproximando linguagem, corpo e experiência. Os poemas recuperam brincadeiras tradicionais conhecidas pelas crianças, como *Pega-pega*, *Esconde-esconde*, culminando em *Ler-ler*, incorporando contagens, convites, desafios e expressões características do universo infantil.

Figura 8 - Livro *Brincadeiras*



Fonte: Drummond (2021, p. 4-5). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

Versos como “Não sou o bicho-papão / mas agora eu vou te pegar!” (Drummond, 2021) e “Corra muito, não pare não, / que a brincadeira vai começar!” (Drummond, 2021) evidenciam uma linguagem marcada pela oralidade, pela espontaneidade e pelo diálogo direto

21 Na poesia, a polissemia corresponde à abertura para múltiplos sentidos, possibilitando que palavras, imagens e metáforas sejam interpretadas de diferentes maneiras, ampliando a experiência estética do leitor.

com o leitor. O poema não apenas fala sobre a brincadeira, mas parece colocá-la em movimento dentro do texto. A leitura convida à participação, à repetição e à dramatização, características significativas para crianças da pré-escola.

No poema "Esconde-esconde", a sequência "Se escondam, um, dois, três, / que eu vou lá, quatro, cinco, seis, / pulo o sete, o oito e o nove, / chego em dez de uma só vez!" (Drummond, 2021) articula contagem, ritmo e ludicidade. A contagem, nesse caso, deixa de ser apenas um recurso numérico e passa a integrar a brincadeira poética. O texto incorpora a lógica do jogo infantil, mostrando que a qualidade textual também pode se construir na aproximação entre palavra, corpo e movimento.

Figura 9 - Livro Brincadeiras (continuação)



Fonte: Drummond (2021, p. 4-5). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

A qualidade textual de *Brincadeiras* está justamente nessa proximidade com as culturas infantis. O texto é direto, mas não desprovido de ritmo. Seu principal valor está em transformar brincadeiras conhecidas em forma poética, reconhecendo o brincar como linguagem própria da(s) infância(s). Ao mesmo tempo, a obra apresenta ritmo, oralidade e musicalidade, mas poucas metáforas, imagens poéticas ou construções que provoquem

estranhamento. Nesse caso, o livro se destaca mais pela tematização do brincar e pela fluidez oral do que pela invenção verbal.

Essa aproximação entre poesia e cotidiano infantil dialoga diretamente com a reflexão de Lajolo e Zilberman (1984, p. 148), segundo as quais

> O ponto de encontro entre o poeta e a criança, na poesia infantil contemporânea, ocorre ou pela tematização do cotidiano infantil ou pela adoção, por parte do autor, de um ponto de vista que compartilha com seus pequenos leitores a anticonvencionalidade, quer da linguagem, quer do recorte de realidade […].

Em *Brincadeiras*, o poema não observa a(s) infância(s) de fora; ao contrário, assume a perspectiva da própria criança, convidando o leitor a correr, esconder-se, contar, procurar e imaginar. Embora apresente menor complexidade simbólica do que outras obras analisadas, a obra *Brincadeiras* demonstra que a qualidade textual também pode ser construída pela valorização das culturas infantis e pela capacidade de transformar experiências cotidianas em matéria poética. “A primeira marca dessa poesia infantil mais recente é o abandono da tradição didática que, por um largo tempo, transformou o poema para crianças em veículo privilegiado de conselhos, ensinamentos e normas” (Lajolo; Zilberman, 1984, p. 145). Essa característica torna-se evidente ao longo da obra, que não utiliza a poesia para ensinar comportamentos ou transmitir conteúdos escolares, mas para celebrar o brincar como experiência estética e literária.

Esse aspecto é importante para a análise do conjunto, pois mostra que nem todos os livros de poema aprovados pelo PNLD 2022 constroem a experiência poética da mesma maneira. Alguns se aproximam da tradição oral e do jogo sonoro; outros se aproximam da narrativa em versos; e há aqueles que colocam a própria linguagem no centro da experiência estética. É nesse último grupo que se destacam *O sapo voador*, de Ademir Barbosa Júnior, e *Em cima daquela serra*, de Eucanaã Ferraz.

Em *O sapo voador*, a qualidade textual aparece de modo potente. A obra é composta por poemas breves, nos quais a imagem poética, a síntese e o estranhamento assumem lugar central. Diferentemente de livros que conduzem a criança a uma mensagem explícita, *O sapo voador* convida o leitor a permanecer diante da página, sem fechá-la rapidamente em uma explicação.

Um exemplo expressivo encontra-se no poema “Barcos de papel / ancorados na esquina / cargueiros de sonhos” (Barbosa Júnior, 2021). O texto transforma um elemento simples do cotidiano infantil, o barco de papel, em algo maior: um cargueiro de sonhos. O

poema não ensina uma lição, nem entrega uma moral. Ele desloca o olhar. Faz com que a criança perceba que um objeto pequeno pode carregar mundos. Nessa construção, a qualidade textual está na potência da imagem e na abertura interpretativa que ela oferece.

Figura 10 - Livro *O sapo voador*



Fonte: Barbosa Júnior (2021, p. 10-11). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

Essa característica aproxima-se da compreensão de Cademartori (2006, p. 37), ao afirmar que

> a poesia infantil estabelece também jogos com os sentidos, muitas vezes decorrentes dos jogos com os sons [...]. Outras vezes, o grande efeito vem de uma imagem inesperada, de uma aproximação do que parecia totalmente distante e separado. A poesia faz arranjos de significantes e de sentidos inusitados.

Na obra, o efeito poético não decorre apenas das escolhas sonoras, mas principalmente da criação de imagens que rompem com o esperado.

Outro exemplo aparece em “No céu um tufão / são anjos em roda / rodando pião” (Barbosa Júnior, 2021). O poema aproxima o movimento do céu ao movimento da brincadeira, criando uma imagem que não se explica por completo. Essa abertura é fundamental, pois permite que a criança imagine, relacione, estranhe e construa sentidos próprios. Também no verso “As pedras sangram / com o andar duro / do homem com raiva”

(Barbosa Júnior, 2021), a linguagem produz uma imagem intensa, marcada pela força expressiva das palavras. A pedra, que não sangra no plano literal, passa a sangrar poeticamente, revelando como a linguagem pode transformar o mundo percebido.

Figura 11 - Livro *O sapo voador* (continuação)



Fonte: Barbosa Júnior (2021, p. 8-9). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

Nesse sentido, a obra dialoga também com outra reflexão de Cademartori (2006, p. 30), segundo a qual "[...] o texto em exame estimula a atribuição de sentidos pela criança, deixando espaços, vazios, a serem livremente preenchidos pelo imaginário dela durante a leitura". Esse aspecto revela uma importante diferença em relação aos livros anteriormente analisados. Enquanto em *A casa e o seu dono* a previsibilidade das rimas conduz rapidamente o leitor à resposta esperada, em *O sapo voador* são justamente as lacunas, os exageros e as imagens fantásticas que convidam a criança a participar da construção dos sentidos.

Entre todas as obras analisadas, *O sapo voador* é uma das que mais explora a dimensão estética da poesia. Trata-se de uma obra que reconhece a criança como leitora capaz de interpretar, de imaginar e de atribuir significados próprios aos textos. Em relação aos critérios do PNLD 2022, o livro atende à exigência de uma linguagem atrativa e adequada à faixa etária, mas vai além dela. O edital valoriza a compreensão da linguagem, a ampliação

vocabular, a curiosidade e a criatividade; contudo, *O sapo voador* evidencia que a qualidade textual da poesia não se resume a esses aspectos. Ela também se manifesta na capacidade de sugerir imagens e convidar o leitor a imaginar para além do que está explicitamente dito.

Algo semelhante ocorre em *Em cima daquela serra*, de Eucanaã Ferraz, uma das obras que mais explora a musicalidade, a repetição e o jogo poético da linguagem. O livro parte de uma estrutura recorrente: “Em cima daquela serra / passa boi, passa boiada” (Ferraz, 2021). A repetição produz um efeito de cantiga, de brincadeira oral, de texto que pede para ser lido em voz alta. Ao longo da obra, passam bois, boiadas, uma égua pintada, limão e limonada, goiaba e goiabada, vassoura, prego, enxada, cidade, estrada e caminhão.

Figura 12 - Livro *Em cima daquela serra*



Fonte: Ferraz (2021, p. 4-5). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

A aparente simplicidade do texto esconde uma elaboração poética sofisticada. A repetição, aqui, não serve apenas para garantir memorização. Ela cria expectativa, conduz o ritmo e prepara o leitor para pequenas surpresas. Nesse movimento, a obra transforma a observação da paisagem em um jogo de descobertas, aproximando-se do que Amarilha (2009, p. 31) descreve ao afirmar que, “a rigor, pode dizer-se que todo poema traz implícito como desafio à interlocução a forma do enigma, isto é, faz sempre a pergunta ‘O que é o que é?’ e alonga-se nas possíveis respostas dentro dos parâmetros escolhidos pelo poeta”. Assim, o

texto convida a criança a acompanhar o movimento da serra como quem observa uma paisagem viva. Em algumas páginas, o que passa é concreto e visível; em outras, o que passa é quase uma ideia, uma possibilidade ou um jogo de associações.

Figura 13 - Livro *Em cima daquela serra* (continuação)



Fonte: Ferraz (2021, p. 10- 11). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

Ao deslocar o olhar da criança para aquilo que, muitas vezes, passa despercebido no cotidiano, a obra aproxima-se da reflexão de Zilberman (2005, p. 75): “O escritor precisa mudar o registro, sem cair em simplificações reducionistas, nem tender à transmissão de lições [...]”. Em nenhum momento, o poema procura explicar o mundo à criança ou oferecer ensinamentos explícitos. Ao contrário, respeita sua capacidade de contemplar, de imaginar e de construir sentidos próprios, preservando a abertura característica da experiência literária.

A obra se diferencia de *A casa e o seu dono* porque não utiliza a repetição apenas para confirmar uma sequência previsível. Em *Em cima daquela serra*, a repetição permite deslocamentos. A criança reconhece a estrutura, mas é surpreendida pelas variações. Há humor, oralidade, musicalidade e imagens visuais abertas. Por isso, a qualidade textual da obra se revela não apenas na sonoridade, mas também na maneira como o texto convida à

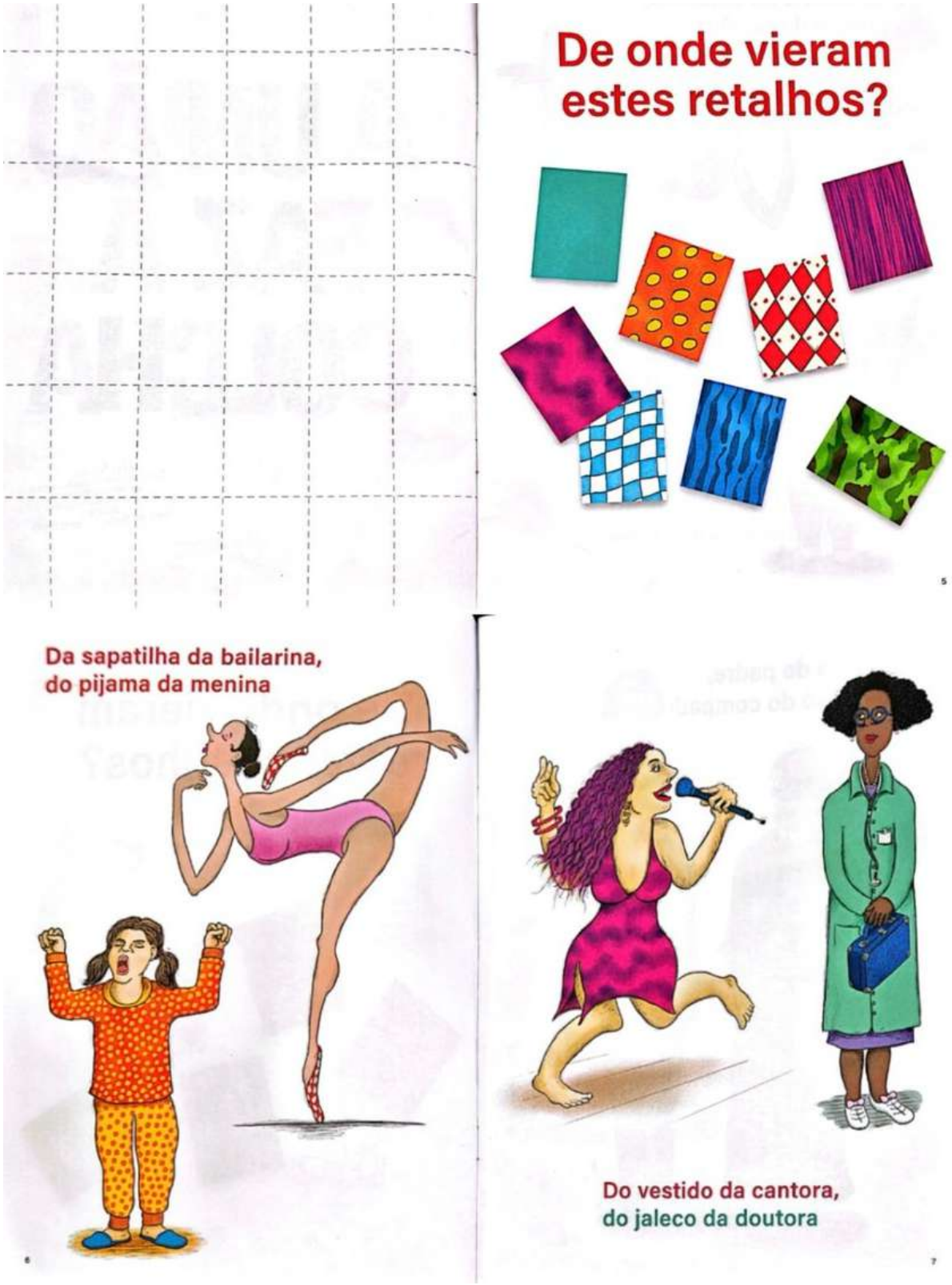
observação e à imaginação. A poesia não aparece como explicação do mundo, mas como modo de olhar para ele.

Se nos livros *O sapo voador* e *Em cima daquela serra* a linguagem poética ocupa o centro da experiência, outras obras do *corpus* aproximam-se mais da narrativa em versos. Neles, a poesia aparece articulada a personagens, acontecimentos, conflitos e mensagens mais claramente definidas. É o caso de *A união faz a colcha*, *Ubuntu, Madiba!*, *A girafa que queria ter listras* e *O nariz de Anaíz*.

Em *A união faz a colcha*, de Antônio Miranda e Enéas Guerra, a obra é construída por meio de versos rimados e repetitivos que enumeram diferentes pessoas, profissões e modos de vida a partir da metáfora da colcha de retalhos. Textualmente, o livro apresenta rimas simples, versos curtos e uma estrutura acumulativa que favorece a leitura oral e a participação das crianças. Trechos como "Da sapatilha da bailarina, / do pijama da menina. / Do vestido da cantora, / do jaleco da doutora" (Miranda; Guerra, 2021) evidenciam a musicalidade e a regularidade do texto.

A força textual da obra está na construção progressiva da metáfora: os retalhos formam a colcha, assim como diferentes sujeitos compõem a coletividade. O livro apresenta uma boa solução poética ao transformar os pedaços de tecido em marcas de vidas, de profissões e de pertencimentos. "Os temas são selecionados de modo a corresponder às expectativas dos pequenos, ao mesmo tempo em que o foco narrativo deve permitir a superação delas. Um texto redundante, que só articula o que já é sabido e experimentado, pouco tem a oferecer" (Cademartori, 2006, p. 16). Embora a obra dialogue com experiências próximas ao universo infantil e valorize a convivência e o respeito às diferenças, a mensagem é apresentada de forma bastante explícita, conduzindo o leitor à ideia de união sem deixar muitas zonas de ambiguidade ou de construção de sentidos. Isso não diminui sua relevância para o trabalho com crianças, mas, ao problematizar sua qualidade poética, trata-se de uma poesia que comunica de maneira eficaz sua proposta, porém oferece menor abertura simbólica quando comparada à *O sapo voador* ou à *Em cima daquela serra*.

Figura 14 - Livro *A união faz a colcha*



Fonte: Miranda; Guerra (2021, p. 4-7). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

O trecho final sintetiza essa característica: “Retalhos de todo tipo, / retalhos de toda gente, / a união faz a força, / de retalhos faz a colcha” (Miranda; Guerra, 2021). A estrutura

textual resolve a metáfora e entrega ao leitor o sentido pretendido. Do ponto de vista da adequação temática, esse movimento é positivo; do ponto de vista da qualidade textual poética, pode limitar a experiência interpretativa, pois reduz a possibilidade de a criança construir sentidos para além da mensagem de união.

Figura 15 - Livro *A união faz a colcha* (continuação)

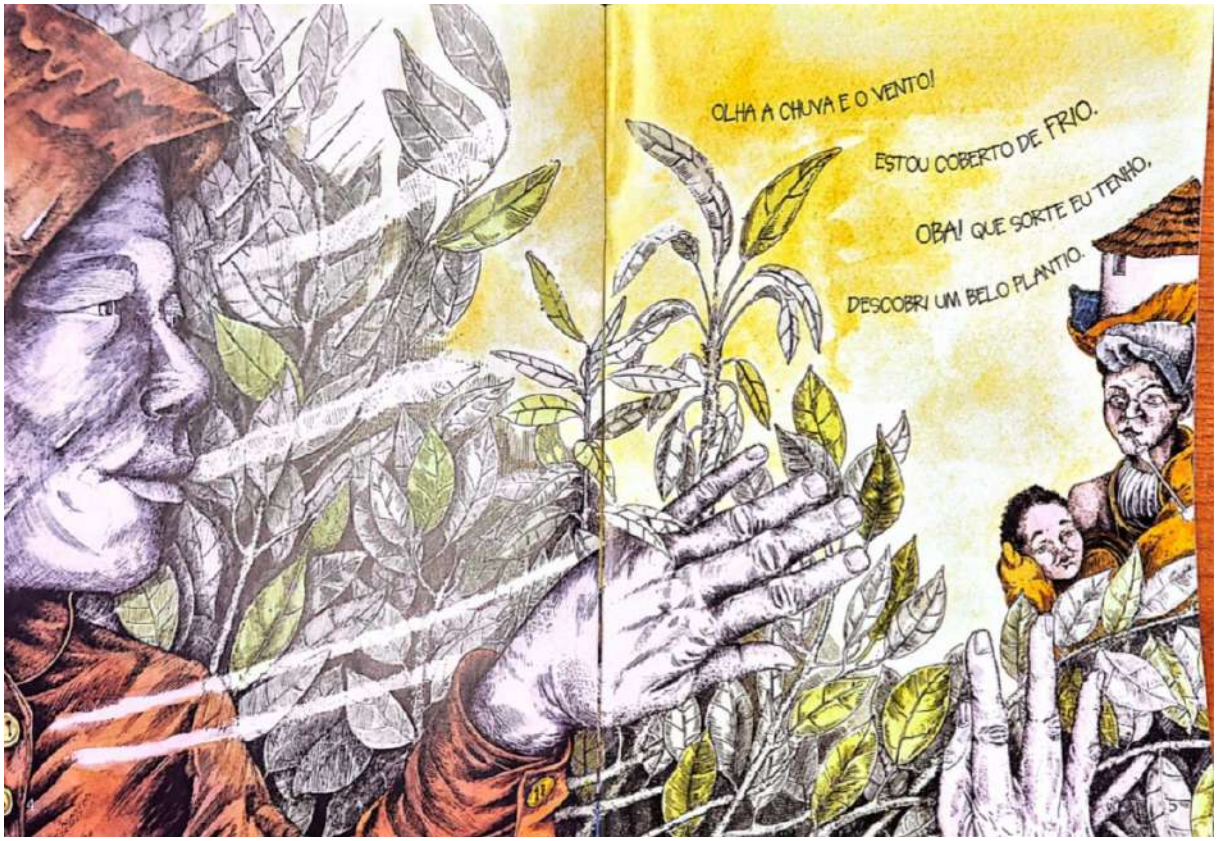


Fonte: Miranda; Guerra (2021, p. 32-33). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

Em *Ubuntu, Madiba!*, de Regina Gonçalves, observa-se também uma narrativa poética de forte dimensão ética e cultural. Inspirada na filosofia Ubuntu[22] e na figura de Nelson Mandela, a obra apresenta versos que conduzem a uma reflexão sobre coletividade, partilha e pertencimento. O texto afirma uma concepção de mundo em que a felicidade individual não se separa do coletivo. Nesse sentido, a obra apresenta grande relevância temática, especialmente por inserir no acervo referências africanas e por valorizar sujeitos negros e saberes historicamente invisibilizados na literatura destinada às crianças.

22 Enfatiza a interdependência entre as pessoas, sintetizada na expressão “eu sou porque nós somos”.

Figura 16 - Livro *Ubuntu, Madiba!*



Fonte: Gonçalves (2021, p. 5-6). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

Do ponto de vista textual, a obra apresenta ritmo e organização em versos, mas a linguagem está fortemente subordinada à mensagem. “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum” (Lajolo, 2000, p. 15). Em *Ubuntu, Madiba!*, a construção poética organiza-se justamente em torno dessa produção de sentidos, aproximando a criança de valores como coletividade, pertencimento e solidariedade. Embora a linguagem privilegie a explicitação da mensagem em detrimento da polissemia, a obra amplia o repertório cultural das crianças ao apresentar referências africanas e valorizar sujeitos historicamente invisibilizados na literatura infantil.

Assim como em *A união faz a colcha*, a poesia aqui assume um caráter formativo. No entanto, enquanto *A união faz a colcha* trabalha a convivência pela metáfora dos retalhos, *Ubuntu, Madiba!* ancora sua mensagem em uma filosofia africana, ampliando o repertório cultural das crianças e oferecendo uma representação positiva de sujeitos negros e de saberes africanos. Em termos textuais, portanto, a obra é menos inventiva, mas possui relevância significativa ao inserir no acervo uma narrativa poética de forte dimensão cultural.

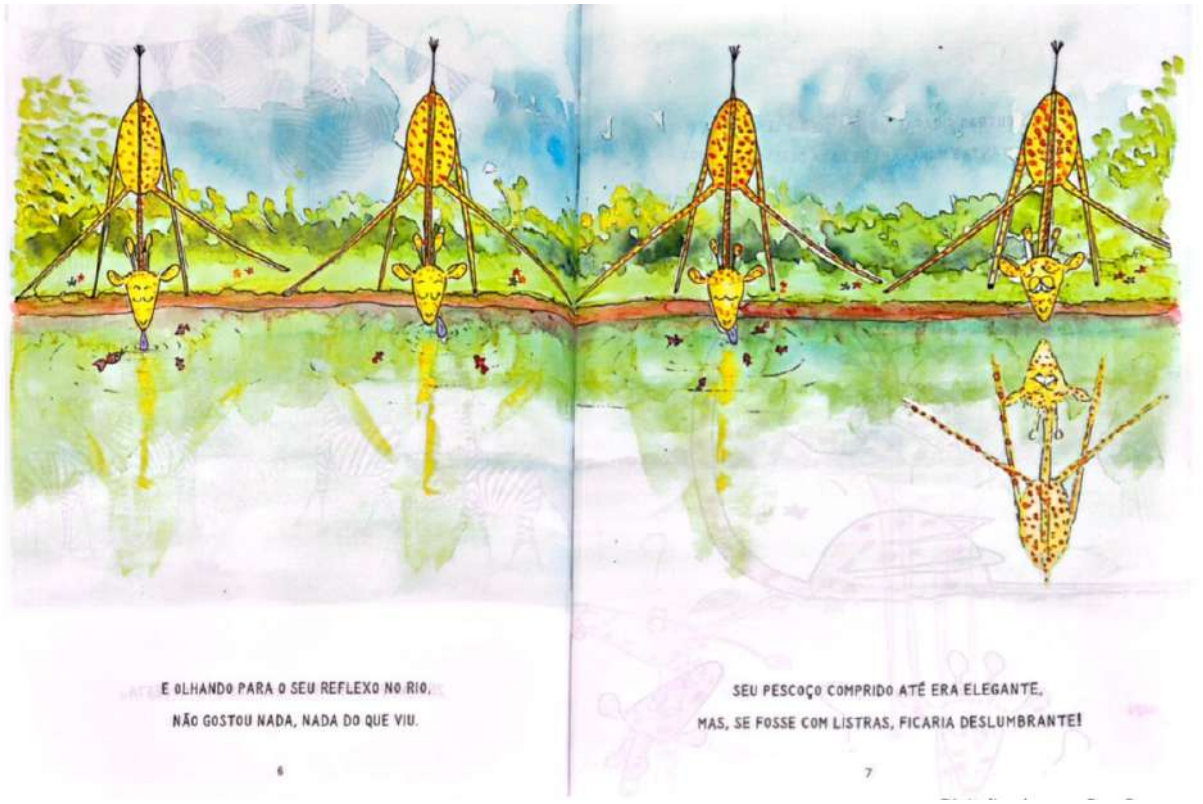
Figura 17 - Livro *Ubuntu, Madiba!* (continuação)



Fonte: Gonçalves (2021, p. 20-21). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

Em *A girafa que queria ter listras*, de Diana Lopes Cardoso, a qualidade textual se constrói por meio de uma narrativa em versos rimados que aborda identidade, autoimagem e valorização da diversidade. A personagem principal, uma girafa que deseja ter listras como as zebras, passa por um processo de comparação e de transformação até reconhecer sua própria beleza. O trecho “Seu pescoço comprido até era elegante, / mas, se fosse com listras, ficaria deslumbrante!” (Cardoso, 20221) evidencia a musicalidade da obra e a presença de rimas acessíveis às crianças.

Figura 18 - Livro *A girafa que queria ter listras*



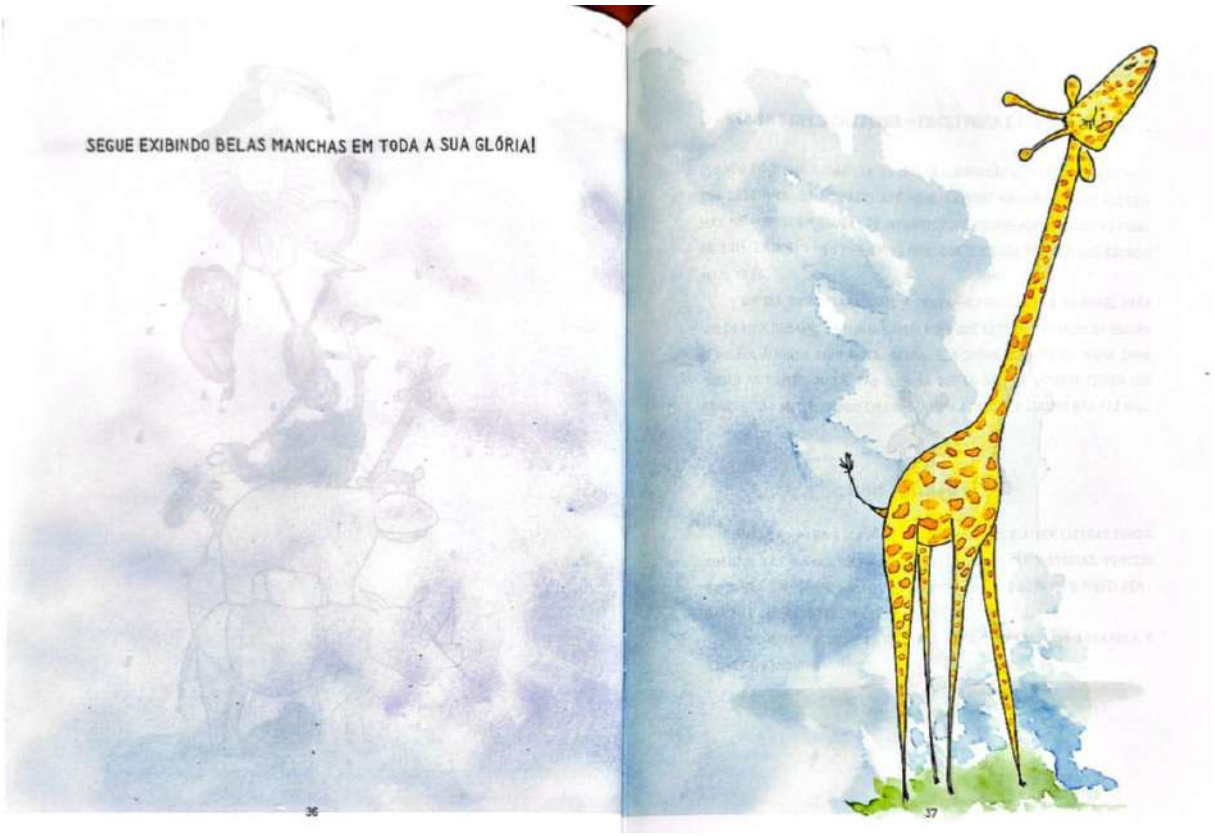
Fonte: Cardoso (2021, p. 6-7). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

A linguagem é fluida e bem-humorada, favorecendo a leitura em voz alta. A narrativa se organiza de maneira clara, com apresentação da personagem, de conflito, de tentativa de solução e de desfecho. Esse aspecto contribui para a compreensão das crianças e para o envolvimento com a história. No entanto, assim como em outras obras do *corpus*, a poesia aparece mais como forma narrativa do que como experiência de invenção verbal. A linguagem é agradável, ritmada e adequada, mas não apresenta grande densidade imagética ou múltiplas camadas de sentido.

Nesse aspecto, a obra aproxima-se da reflexão de Cademartori (2006, p.38), ao afirmar que, "na poesia infantil, mais difícil do que encontrar a solução comunicacional adequada, parece ser poetizar motivos temáticos em sintonia com o interesse e a sensibilidade de quem começa a explorar o mundo". A qualidade textual, nesse caso, está na capacidade de sustentar uma narrativa sensível em versos, sem perder a leveza e o humor. A crítica reside no fato de que a obra caminha para uma mensagem bastante explícita sobre aceitação de si e beleza da diversidade. Ainda assim, a forma como essa mensagem é construída, com situações cômicas e imagens visuais expressivas, evita que o texto se torne excessivamente moralizante. A obra, portanto, não se destaca pela força de suas imagens poéticas, mas pela articulação entre

narrativa, ritmo e identificação infantil, conduzindo o leitor a refletir sobre a aceitação de si e o respeito às diferenças.

Figura 19 - Livro *A girafa que queria ter listras* (continuação)



Fonte: Cardoso (2021, p. 36-37). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

A obra *O nariz de Anaíz*, de Suppa, apresenta uma experiência textual híbrida, aproximando poesia, narrativa, humor e teatro. A obra é construída a partir da repetição do refrão "Tira a mão do nariz!", dito por diferentes personagens. A repetição cria ritmo, expectativa e humor. Cada nova aparição reforça a situação cômica e amplia o universo de Anaíz, uma menina cujo grande desejo é ser atriz.

A qualidade textual da obra está menos na construção de imagens poéticas e mais na oralidade dramática. O texto parece pedir encenação. As frases curtas, os diálogos e a repetição do refrão favorecem uma leitura performática, aproximando a criança da linguagem teatral. Esse é um aspecto positivo, pois amplia o entendimento da literatura como experiência corporal, vocal e expressiva.

Figura 20 - Livro *O nariz de Anaíz*



Fonte: Suppa (2021, p. 6-7). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

Conforme observa Coelho (2000), a literatura infantil constitui uma forma de comunicação entre um autor adulto e um leitor criança, de modo que o ato de ler ultrapassa o entretenimento e se configura também como uma experiência de aprendizagem. Em *O nariz de Anaíz*, essa aprendizagem se constrói, inicialmente, por meio da vivência estética proporcionada pela oralidade, pelo humor, pela repetição e pela aproximação com a linguagem teatral, convidando a criança a participar ativamente da leitura. Entretanto, nas páginas finais, a obra altera significativamente sua proposta ao passar a explicar conceitos relacionados ao teatro, como personagem, cenário, maquiagem, máscara, interpretação dramática, diretor e figurino. Essa seção pode ampliar o repertório cultural das crianças, mas também produz uma ruptura na experiência literária. O texto deixa de operar como narrativa poética e passa a assumir um tom informativo. Assim, *O nariz de Anaíz* revela uma tensão importante presente em algumas obras do acervo: a tentativa de articular literatura e aprendizagem pode enriquecer a experiência, mas também pode aproximar o livro de uma função didática que interfere na unidade estética.

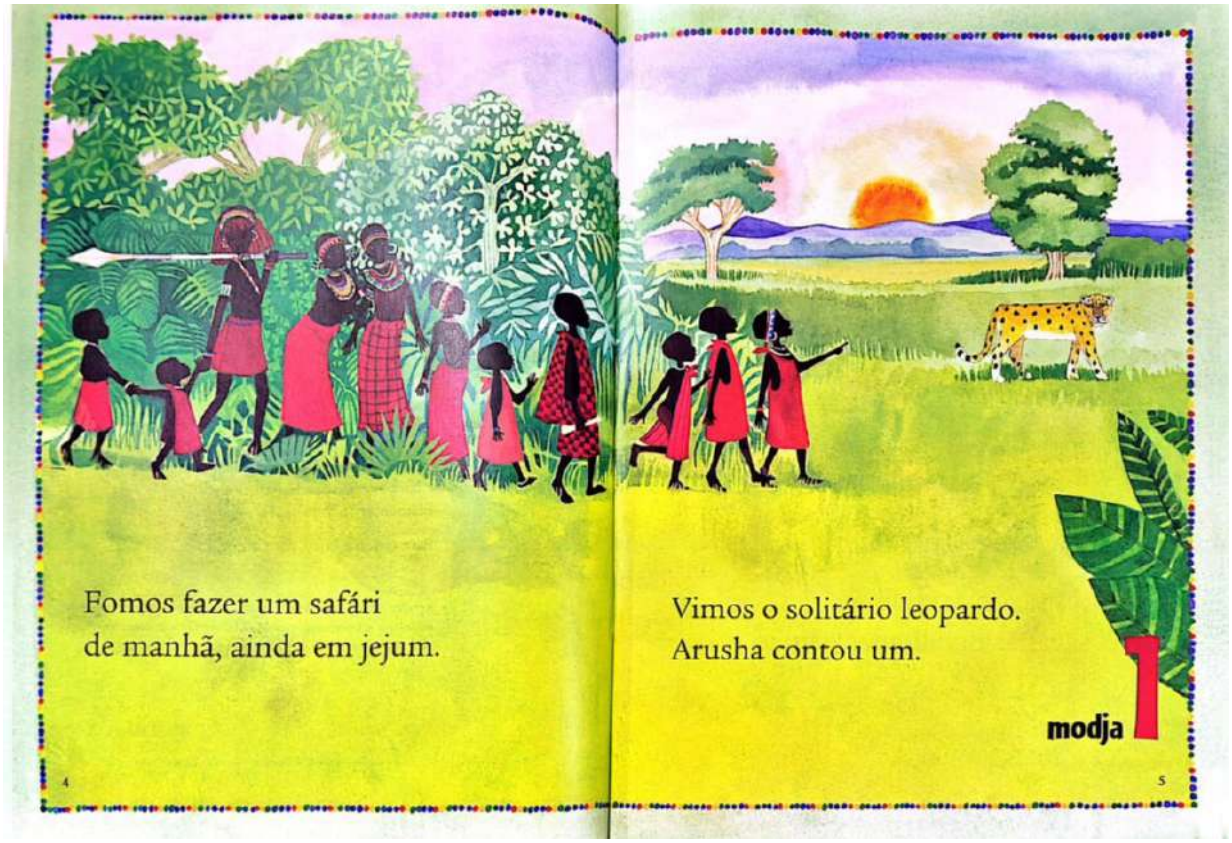
Figura 21 - Livro *O nariz de Anaíz* (continuação)



Fonte: Suppa (2021, p. 29-31). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

Essa tensão entre poesia e informação também aparece em *Um safári na Tanzânia*, de Laurie Krebs, traduzido para o português. A obra se organiza como uma narrativa em versos associada à contagem numérica e à apresentação de animais e elementos culturais da Tanzânia. O refrão “Fomos fazer um safári” (Krebs, 2021) aparece ao longo do livro, criando unidade e previsibilidade. A cada página, novos animais são encontrados e contados: “Vimos o solitário leopardo. / Arusha contou um”; “Encontramos avestruzes. / Mosi contou duas”; “Pertinho, girafas pastavam. / Tumpe contou três” (Krebs, 2021).

Figura 22 - Livro *Um safári na Tanzânia*



Fonte: Krebs (2021, p. 4-5). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

Nesse movimento, confirma-se a reflexão de Zilberman (2005, p. 167), segundo a qual “a criatividade joga com o conhecido, para formular o desconhecido [...]”. Ao partir da observação dos animais, da contagem e de elementos culturais da Tanzânia, a obra aproxima a criança de uma realidade inicialmente desconhecida, ampliando seu repertório cultural por meio da linguagem literária.

Figura 23 - Livro *Um safári na Tanzânia* (continuação)



Animais da Tanzânia

Leopardo (*tchui*)
Os leopardos carregam as presas para o alto das árvores, onde eles podem comer e dormir a salvo. Apenas sua cauda longa e pintada denuncia o esconderijo.

Leão (*simba*)
A leoa caça para o bando, composto, geralmente, por até trinta membros.

Avestruz (*mbuni*)
As avestruzes costumam ser mais altas que a maioria dos jogadores de basquete. Têm cerca de 2,5 metros e são muito velozes.

Hipopótamo (*kiboko*)
Os hipopótamos passam o dia mergulhados na água, mantendo as narinas fechadas e as orelhas dobradas para evitar que a pele resseque sob o sol.

Girafa (*twiga*)
As girafas têm língua comprida, de quase meio metro, e seu lábio superior esponjoso permite que elas lambam ao redor da espinhuda folha da acácia, seu alimento favorito.

26

Gnu (*nhumbu*)
O gnu parece a combinação de vários animais. Tem a cabeça do touro, a crina do cavalo, os chifres do búfalo e a barba do bode.

Zebra (*punda milia*)
Cada zebra tem um padrão único de listras brancas e pretas – como as impressões digitais dos humanos. Essa pelagem a ajuda a se camuflar ao amanhecer e ao anoitecer, quando os leões saem à caça.

Javali (*nguiri*)
As famílias de javali trotam apressadas em fila indiana – a mãe à frente, seguida dos filhotes, todos com o rabo empinado.

Macaco-vervet (*tumbili*)
Os filhotes de macaco-vervet pegam carona no colo da mãe: seguram no peito e enrolam o rabo nas costas dela.

Elefante (*tembo*)
A mãe-elefante cuida do filhote com surpreendente ternura, mantendo-o escondido debaixo de suas pernas ou no meio do grupo quando a manada está se deslocando.

27

O povo Massai

O povo Massai vive na África Oriental, numa região em que parte da Tanzânia se encontra com parte do Quênia. Várias famílias se organizam em pequenos vilarejos. Elas constroem as cabanas com barro, gravetos, grama e estrume de vaca e cuidam dos rebanhos de gado, sua atividade mais importante. Quando o pasto é bom, os Massai ficam no acampamento. Quando a terra seca e a estação muda, o grupo parte em busca de água fresca e novas pastagens.
Os Massai são um povo orgulhoso. Magros, altos e elegantes em seus mantos de tecido vermelho-vivo, homens e mulheres se enfeitam com brincos e colares de miçangas. Alguns homens usam penteados extravagantes e adornos elaborados na cabeça. As mulheres normalmente raspam a cabeça e usam largas gargantilhas brancas que balançam com ritmo quando elas andam.
Há milhares de anos os Massai vivem em meio à vida selvagem da África Oriental. Mas no mundo atual, de constantes e rápidas mudanças, eles estão enfrentando dificuldades para se preservarem como uma das últimas culturas pastorais na Terra.

28

Nomes swahilis

Na Tanzânia, quando os pais escolhem o nome de uma criança, frequentemente elegem um que tenha significado especial. Com isso, esperam que o bebê cresça com as mesmas qualidades que o nome sugere.

ARUSHA
Independente, criativa, ambiciosa.

MOSI
Paciente, responsável, amoroso com a família e caseiro.

TUMPE
Simpática, engraçada, com poder de liderança e organizada.

MWAMBE
Sincero, pacífico, bom negociante.

AKEYLA
Amante da natureza e da vida ao ar livre. É nome de menino.

WATENDE
Sensível, generoso, criativo.

ZALIRA
Compreensiva, pacífica, amiga.

SUHUBA
Inteligente, talentoso, afetivo.

DOTO
Generoso, afetivo, prestativo. Pode ser nome de menino ou de menina.

BODRU
Trabalhador, determinado.

29

Fonte: Krebs (2021, p. 26-29). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

Textualmente, a obra apresenta ritmo e repetição, mas sua principal função parece estar menos na criação poética e mais na condução de uma experiência informativa e narrativa. O texto leva a criança a conhecer animais, números em swahili, nomes próprios e aspectos da cultura Maasai. Há, portanto, uma ampliação de repertório cultural importante. No entanto, quando se observa a qualidade textual especificamente poética, percebe-se que a linguagem é predominantemente descritiva. Os versos informam mais do que sugerem; nomeiam mais do que deslocam.

Ao observar o conjunto dos nove livros, percebe-se que a qualidade textual se manifesta de formas distintas. *A casa e o seu dono* e *Brincadeiras* valorizam a oralidade, as rimas e os jogos sonoros; *O sapo voador* e *Em cima daquela serra* aproximam-se de uma poesia mais aberta à imagem, ao silêncio e à polissemia; *A união faz a colcha*, *Ubuntu, Madiba!* e *A girafa que queria ter listras* organizam-se como narrativas poéticas de forte dimensão formativa; *Um safári na Tanzânia* articula verso, contagem e informação cultural; e *O nariz de Anaíz* aproxima a poesia da performance teatral.

Essa diversidade revela que o acervo do PNLD 2022 destinado à pré-escola contempla diferentes concepções de poesia. Tal constatação convida a uma reflexão sobre os critérios estabelecidos pelo Edital nº 02/2020 (Brasil, 2020), uma vez que obras bastante distintas em suas propostas estéticas são reunidas sob a mesma categoria, evidenciando a amplitude de compreensões acerca da poesia contempladas pelo programa.

Dessa forma, pode-se afirmar que todos os livros analisados apresentam alguma contribuição para a formação leitora das crianças, mas nem todos mobilizam a linguagem poética da mesma maneira. A análise realizada evidencia que a qualidade textual da poesia destinada à(s) infância(s) não se restringe à presença de rimas, de versos ou de mensagens formativas, mas se manifesta, sobretudo, na capacidade de transformar a linguagem em experiência estética, convidando a criança à escuta, à imaginação e à criação de sentidos.

Como lembra Lajolo (2000, p. 43), “qualidade de texto é imprescindível, mas não é tudo”. Essa afirmação mostra-se particularmente pertinente ao *corpus* analisado. Embora todas as obras apresentem contribuições relevantes para a formação leitora das crianças, a experiência poética resulta da articulação entre qualidade textual, qualidade gráfica e qualidade temática, aspectos que serão discutidos nas seções seguintes.

5.2 QUALIDADE GRÁFICA

Antes mesmo de aprender a ler as palavras, a criança aprende a ler o mundo por meio das imagens. São elas que primeiro despertam sua curiosidade, conduzem seu olhar, provocam perguntas e possibilitam a construção de sentidos. Nos livros destinados à(s) infância(s), as ilustrações não ocupam um lugar secundário; elas narram, comunicam, sugerem e convidam à imaginação. Assim, após percorrer os caminhos das palavras, torna-se necessário voltar o olhar para aquilo que também floresce nas páginas: as cores, os traços, as formas e os elementos visuais que compõem a experiência poética.

Cademartori (2006) afirma que as crianças se tornam leitoras de imagens antes mesmo de serem leitoras de palavras. Isso evidencia que, na(s) infância(s), a construção da leitura ocorre pela articulação entre diferentes linguagens. Nesse contexto, as ilustrações, a organização visual e a materialidade do livro não constituem elementos secundários, mas participam da produção de sentidos e da experiência estética da criança leitora. Como observa Coelho (2000, p. 198, grifo da autora), "se elaborada com arte ou inteligência, a imagem aprofunda o poder mágico da *palavra literária* e facilita à criança o convívio familiar com os universos que os livros lhe desvendam".

Nessa direção, o texto "Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE", de Aparecida Paiva, que integra o Caderno 7 da Coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, compreende que "a qualidade gráfica se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro" (Paiva, 2016, p. 36). Tal compreensão afasta a ideia de que as imagens exerçam uma função meramente decorativa, reconhecendo-as como parte constitutiva da obra literária e da experiência de leitura oferecida às crianças.

Nessa perspectiva, Paiva (2016) propõe que a avaliação da qualidade gráfica seja orientada por um conjunto de aspectos que possibilitam compreender de que maneira o projeto editorial favorece a interação da criança com a obra. Segundo a autora, essa análise pode ser conduzida a partir dos seguintes questionamentos:

> • A capa e a quarta capa são atraentes, permitindo às crianças prever o conteúdo e o gênero da obra, motivando-as para leitura?
> • As fontes, o espaçamento e a distribuição espacial são adequados a crianças nessa faixa etária?
> • Há uma distribuição equilibrada de texto e imagens, com interação entre estas e aquele?
> • O papel é adequado à leitura e ao manuseio de crianças nessa fase inicial de introdução ao mundo dos livros?

> • Há informações sobre o autor, o ilustrador e outros dados necessários à contextualização da obra?
> • Essas informações interferem inadequadamente na leitura das crianças?
> • A interação das ilustrações com o texto é artisticamente elaborada?
> • Os livros que demandam manuseio pelas crianças de zero a três anos e quatro a cinco anos são adequados à faixa etária e atendem aos critérios de segurança, além de serem certificados pelo Inmetro? (Paiva, 2016, p. 39).

Tomando esses questionamentos como referencial analítico, a presente pesquisa examinou a qualidade gráfica das obras de poesia selecionadas pelo PNLD 2022, buscando compreender de que maneira o projeto editorial dialoga com a linguagem poética e contribui para a construção de sentidos, para a fruição estética e para a formação do leitor na Educação Infantil.

No âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), os critérios de avaliação das obras também atribuem relevância aos aspectos visuais. O Edital nº 02/2020 estabelece que os livros destinados à Educação Infantil deveriam:

> 2.8.2.3. Apresentar imagens e ilustrações claras e precisas, que representem de forma fidedigna os objetos, os cenários e os personagens retratados, não dando margem a ambiguidade em sua identificação, de modo que nelas devem prevalecer elementos descritivos e denotativos do objeto, do cenário ou do personagem representado.
> 2.8.2.4. Apresentar imagens e ilustrações atrativas, adequadas, coloridas e chamativas, para despertar o interesse das crianças.
> 2.8.2.5. Apoiar as narrativas, apresentando elementos que enriqueçam a leitura partilhada e permitam que os professores possam utilizar as imagens para estimular a imaginação das crianças, podendo trazer elementos à narrativa que não necessariamente estão presentes no texto (Brasil, 2020, p. 28-29).

A leitura conjunta desses critérios evidencia uma tensão presente no próprio documento. Ao mesmo tempo em que o edital atribui às imagens uma função predominantemente representacional, valorizando a clareza, a precisão e a identificação imediata dos elementos retratados, também reconhece sua capacidade de ampliar a narrativa, estimular a imaginação e produzir sentidos que extrapolam o texto verbal. Trata-se de perspectivas distintas acerca da linguagem visual que aparecem reunidas em um mesmo conjunto de critérios, sem que o documento explicite de que maneira elas são articuladas no processo de avaliação das obras.

Nesse sentido, alguns dos termos empregados pelo edital merecem ser problematizados, sobretudo quando se considera a qualidade gráfica e estética das obras destinadas às crianças. Ao estabelecer que as imagens devem representar de forma “fidedigna” objetos, cenários e personagens e não dar “margem à ambiguidade” (Brasil, 2020), em sua identificação, o documento parece aproximar a qualidade da imagem de sua

capacidade de representar o real de maneira clara e imediatamente reconhecível. Entretanto, no âmbito da Literatura Infantil, a imagem não precisa necessariamente reproduzir o mundo de forma objetiva. Deformações, ambiguidades, metáforas visuais, diferentes perspectivas e outras escolhas estéticas podem constituir recursos expressivos capazes de ampliar as possibilidades de interpretação e de convocar a criança a participar da construção de sentidos da obra.

Outro aspecto que merece atenção encontra-se na orientação de que as imagens e ilustrações sejam “atrativas, adequadas, coloridas e chamativas” (Brasil, 2020) para despertar o interesse das crianças. A formulação permite questionar por que o uso de cores ou o caráter chamativo seriam, necessariamente, condições para que uma imagem desperte o interesse infantil. Uma ilustração em preto e branco, construída com uma paleta reduzida ou marcada por traços mais sutis, não é, por essas características, menos capaz de mobilizar o olhar, a sensibilidade ou a imaginação da criança. Vincular o interesse infantil à necessidade de imagens coloridas e chamativas pode, inclusive, limitar a diversidade de experiências estéticas oferecidas pelos livros, uma vez que a qualidade gráfica não depende simplesmente da quantidade ou da intensidade das cores utilizadas, mas da intencionalidade e da coerência das escolhas visuais que constituem cada obra.

Assim, ao se discutir a qualidade gráfica dos livros de Literatura Infantil, torna-se importante considerar não apenas se suas imagens são claras, coloridas ou imediatamente reconhecíveis, mas as possibilidades estéticas e poéticas que elas oferecem. Cores (ou mesmo sua ausência), traços, formas, enquadramentos, perspectivas, espaços vazios e a própria composição das páginas constituem uma linguagem que pode sugerir, provocar, criar ambiguidades e abrir diferentes caminhos de interpretação. Nos livros de poesia, a poesia não está somente nas palavras: a imagem também é poesia. Ela pode se construir no traço, na cor, na forma, no vazio, no movimento e nas escolhas que organizam visualmente cada página. Desse modo, a ilustração não ocupa uma posição secundária em relação ao texto verbal, nem se limita a representar aquilo que os versos dizem, mas pode produzir sua própria poeticidade e ampliar as experiências sensíveis, imaginativas e estéticas proporcionadas à criança.

É justamente nesse aspecto que o item 2.8.2.5 apresenta uma concepção mais abrangente da linguagem visual, ao reconhecer que as imagens podem enriquecer a leitura, estimular a imaginação e acrescentar à narrativa elementos que não estão necessariamente presentes no texto verbal (Brasil, 2020). Desse modo, o próprio edital reúne concepções que nem sempre parecem convergir: de um lado, espera imagens predominantemente descritivas, denotativas, fidedignas e sem ambiguidades; de outro, reconhece a possibilidade de que elas

ampliem a narrativa e abram espaço para a imaginação. Essa tensão torna-se especialmente relevante para esta pesquisa, uma vez que a análise da qualidade gráfica das obras considera a imagem como linguagem e como parte constitutiva da experiência literária oferecida às crianças.

Nessa perspectiva, a qualidade gráfica não depende apenas da excelência das ilustrações consideradas isoladamente, mas da articulação entre todos os elementos que constituem o projeto editorial. Como destaca Coelho (2000, p. 212, grifo da autora),

> cabe, entretanto, destacar o fato de que a alta categoria estética desse *objeto novo* (visual-verbal) resulta não apenas de sua alta *qualidade formal* (design, traços, pintura, cores, etc.), mas da coerência orgânica que existe entre a *ideia-eixo* (tema, núcleo temático, problemática, subtexto, mensagem-base, intencionalidade maior, etc.) e os recurso formais escolhidos pelos autores (escritor e ilustrador, designer, etc.).

À luz dessas considerações, a análise da qualidade gráfica foi organizada em dois momentos complementares. Inicialmente, observaram-se as capas das obras, compreendidas como o primeiro elemento de contato entre a criança e o livro e responsáveis por despertar expectativas acerca da leitura. Em seguida, analisaram-se as ilustrações, a diagramação e a relação estabelecida entre linguagem verbal e visual ao longo das páginas, buscando compreender como esses elementos contribuem para a experiência estética proporcionada pelas obras.

Figura 24 - Capas dos nove livros



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Partindo do pressuposto de que “a visualização das capas [...] é, também, uma experiência estética significativa. Estimulam, dão prazer!” (Perrotti; Pieruccini; Carnelosso, 2016, p. 130), apresentado no texto “Infâncias, livros e mediações: entre redes, leitores e leituras”, do Caderno 7 da Coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, compreende-se que o primeiro contato da criança com o livro acontece antes mesmo da leitura das palavras ou da observação das ilustrações internas. A capa constitui o convite inicial para a obra, despertando a curiosidade, formulando expectativas e antecipando, por meio de cores, formas, tipografia e imagens, aspectos da experiência literária que serão vivenciados ao longo da leitura.

Nessa perspectiva, ao observar o conjunto das capas, percebe-se que todas cumprem a função de despertar o interesse do leitor infantil, embora utilizem estratégias gráficas bastante diversificadas. Em *A casa e o seu dono* e *A união faz a colcha*, a composição visual antecipa as metáforas centrais das obras por meio de elementos arquitetônicos e da representação dos retalhos, respectivamente. Os livros *Brincadeiras* e *A girafa que queria ter listras* apresentam personagens em destaque, cores vibrantes e traços expressivos que aproximam imediatamente a criança do universo narrativo. Já *O sapo voador*, *Em cima daquela serra* e *O nariz de Anaíz* apostam na sugestão, no humor e no estranhamento, despertando a curiosidade e estimulando a formulação de hipóteses sobre a leitura. Por sua vez, *Ubuntu, Madiba!* e *Um safári na Tanzânia* evidenciam, desde a capa, a valorização de referências culturais africanas, ampliando o repertório visual e cultural das crianças e antecipando a temática desenvolvida nas obras.

Superado esse primeiro contato proporcionado pela capa, o leitor passa a construir sentidos por meio do diálogo entre texto verbal e ilustração. Como observa Cademartori (2006, p. 18), “o ilustrador é igualmente um narrador [...]”, evidenciando que a experiência estética resulta da interação entre ambas as linguagens.

Nas obras analisadas, verificam-se diferentes formas de articulação entre linguagem verbal e visual. Em alguns livros, as ilustrações estabelecem uma relação predominantemente complementar com o texto, acompanhando de perto os sentidos construídos pelas palavras e ampliando sua compreensão. Essa perspectiva pode ser observada em *A casa e o seu dono*, ilustrado por Carla Irusta, e em *Brincadeiras*, ilustrado por Attilio. Em ambas as obras, as ilustrações acompanham de perto os sentidos construídos pelo texto verbal.

Em *A casa e o seu dono*, as imagens transformam visualmente as associações sonoras produzidas pelas rimas, apresentando casas e moradores de forma direta e facilmente identificável. Os traços caricaturais, as cores vibrantes e as expressões exageradas dos

personagens contribuem para a construção do humor presente na obra, tornando concretas as brincadeiras linguísticas propostas pelo texto.

Essa complementaridade entre linguagem verbal e visual evidencia que ambas atuam conjuntamente na construção da experiência leitora. Como afirma Cademartori (2006, p. 17), "[...] imagens e palavras dividem o espaço no livro e disputam a atenção do leitor", estabelecendo uma relação de cooperação que amplia os sentidos produzidos pela obra.

Embora algumas associações estabelecidas entre moradias e moradores se aproximem do universo real, como a abelha em sua colmeia, outras assumem um caráter claramente imaginativo. A barata habitando uma lata, o elefante vivendo em uma tenda ou o macaco morando em uma casa de caco não correspondem às moradias efetivamente ocupadas por esses animais na realidade. As ilustrações, portanto, não buscam representar fielmente o mundo natural, mas materializar visualmente o jogo sonoro e as associações construídas pelas rimas do texto.

Figura 25 - Ilustrações livro *A casa e o seu dono*



Fonte: Ilustrações de Irusta (2021, p. 24-26). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

Em *Brincadeiras*, por sua vez, a qualidade gráfica manifesta-se na representação do movimento e das culturas infantis. As ilustrações apresentam crianças correndo, escondendo-se, brincando e lendo, compondo cenas marcadas pela ação e pela interação. O leitor acompanha visualmente aquilo que os poemas narram, encontrando imagens que reforçam a atmosfera lúdica construída pela linguagem verbal. Chama atenção a expressividade dos corpos e dos gestos, que transmite a sensação de dinamismo e energia característica das brincadeiras infantis.

Outro aspecto que chama atenção na obra é a forma como as ilustrações ocupam o espaço gráfico. Diferentemente de muitos livros infantis, em que cada página apresenta cenas independentes ou complementares, em *Brincadeiras* as imagens frequentemente se estendem pela dupla de páginas, formando um único cenário contínuo.

Figura 26 - Ilustrações livro *Brincadeiras*



Fonte: Ilustrações de Attilio (2021, p. 24-26). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

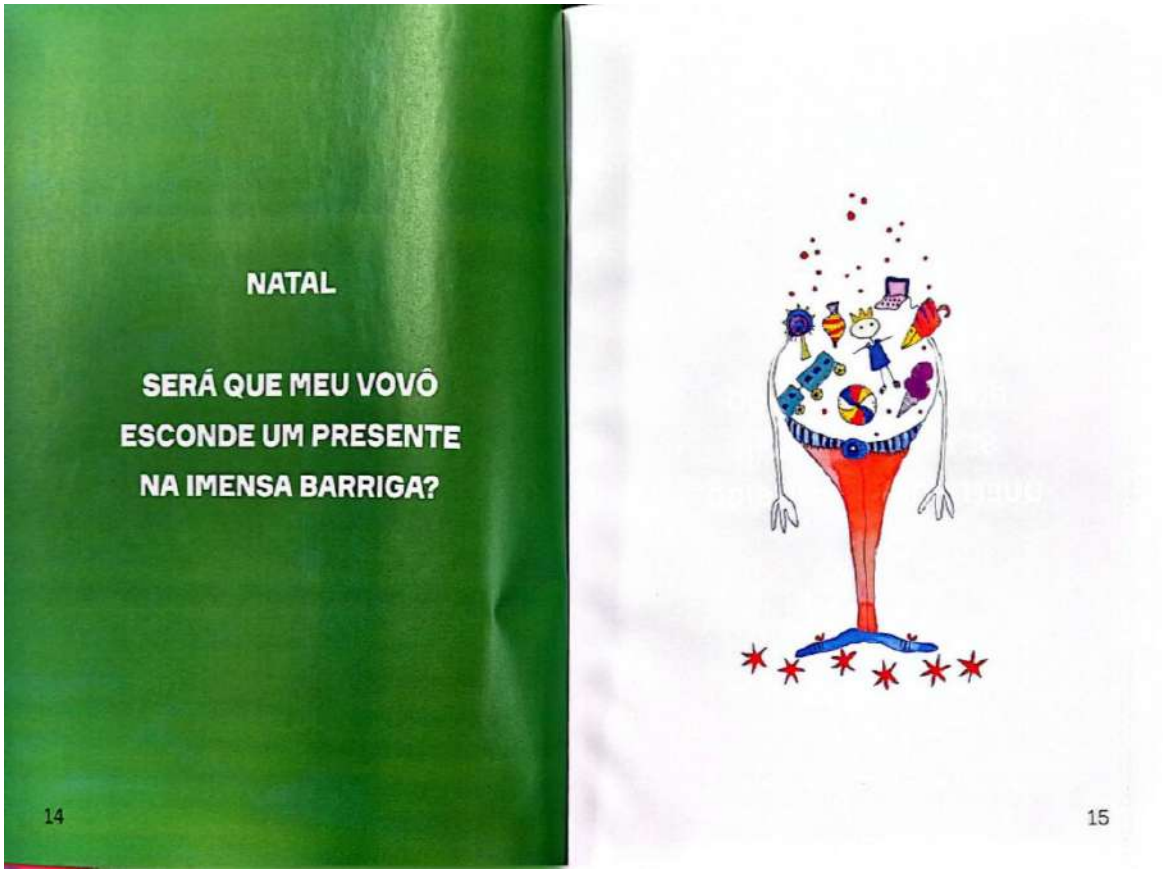
Diferentemente dessas obras, alguns livros apresentam ilustrações que não se limitam a representar aquilo que as palavras dizem. Em vez de funcionarem apenas como apoio à

compreensão, as imagens tornam-se parte constitutiva da experiência poética, ampliando sentidos e produzindo novas possibilidades de leitura. É o que se observa especialmente em *O sapo voador*, ilustrado por Fabiana Arruda, e em *Em cima daquela serra*, ilustrado por Yara Kono.

Essa forma de articulação entre linguagem verbal e visual aproxima-se da compreensão apresentada por Cademartori (2006, p. 18), para quem "a relação do texto visual com o texto verbal pode se dar de diferentes maneiras e em graus diversos de complexidade: pode ser de autonomia ou de relação complementar, pode ter sentido de confirmação ou de contraponto". Nas duas obras, as ilustrações extrapolam a função representativa e participam ativamente da construção da experiência poética.

Em *O sapo voador*, as ilustrações dialogam com os poemas sem buscar traduzi-los literalmente. Os traços delicados, a economia de elementos visuais e a presença significativa dos espaços em branco produzem uma atmosfera de contemplação que acompanha a brevidade dos textos. As imagens não explicam os poemas; ao contrário, convidam o leitor a completar os sentidos. Em diversos momentos, aquilo que não é desenhado torna-se tão importante quanto aquilo que aparece na página. Os vazios funcionam como pausas visuais, criando um ritmo próprio para a leitura e ampliando a experiência estética proporcionada pela obra.

Figura 27 - Ilustrações livro *O sapo voador*



Fonte: Ilustrações de Arruda (2021, p. 14-15). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

Essa construção gráfica convida o leitor a retornar continuamente às páginas, observando detalhes e produzindo novas interpretações. “O ritmo da narrativa verbal exige que o leitor atue continuamente para acompanhar uma história. A ilustração, ao contrário, pode ser retomada a qualquer momento, pode ser analisada em detalhes e cada retomada pode revelar atmosfera, pontos de vista não vislumbrados, numa primeira contemplação” (Amarilha, 2009, p. 41).

Algo semelhante ocorre em *Em cima daquela serra*. Embora a obra seja construída sobre uma estrutura repetitiva, as ilustrações renovam continuamente a experiência do leitor. As cores intensas, as formas simplificadas e os jogos de perspectiva criam movimento e conduzem o olhar pela página. A repetição visual acompanha a repetição verbal, mas sem produzir monotonia. Ao contrário, cada nova dupla de páginas apresenta soluções gráficas que surpreendem o leitor e ampliam o humor e a imaginação presentes no texto.

Figura 28 - Ilustrações livro *Em cima daquela serra*



Fonte: Ilustrações de Kono (2021, p. 12-13). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

Nessas duas obras, as ilustrações aproximam-se da segunda concepção de imagem presente no Edital nº 02/2020: aquela que reconhece a capacidade das imagens de enriquecer a narrativa e acrescentar elementos não explicitados pelo texto verbal. Mais do que representar, elas interpretam, sugerem e ampliam a experiência poética.

Outro aspecto relevante emerge nas obras em que a qualidade gráfica se manifesta, sobretudo, pela forte articulação entre projeto visual e proposta temática. Esse movimento pode ser observado em *A união faz a colcha*, ilustrado por Enéas Guerra, e em *Ubuntu, Madiba!*, ilustrado por Alexandre Camanho.

Em *A união faz a colcha*, as imagens incorporam tecidos, estampas, costuras e retalhos que dialogam diretamente com a metáfora central da narrativa. A própria organização visual da obra remete à construção de uma colcha composta por diferentes fragmentos, transformando a temática em elemento gráfico. Texto e imagem caminham juntos, fazendo com que a materialidade visual participe ativamente da construção de sentidos.

Figura 29 - Ilustrações livro *A união faz a colcha*



Fonte: Ilustrações de Guerra (2021, p. 28-29). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

Em *Ubuntu, Madiba!*, destacam-se as cores vibrantes, os padrões decorativos e as referências visuais associadas às culturas africanas. As ilustrações ampliam o repertório estético oferecido às crianças e contribuem para a valorização de sujeitos, de paisagens e de símbolos historicamente pouco representados na literatura infantil brasileira. Nesse caso, a qualidade gráfica ultrapassa a função narrativa e assume também uma dimensão cultural, permitindo que as crianças tenham contato com outras formas de representação visual. Tal aspecto confirma a observação de Amarilha (2009, p. 41) de que "[...] nos primeiros estágios de leitura as imagens são tão importantes quanto as palavras. A ilustração, além de deter o enredo da história, também sinaliza sobre o significado das palavras", evidenciando que a linguagem visual constitui elemento essencial na produção de sentidos.

Figura 30 - Ilustrações livro *Ubuntu, Madiba!*



Fonte: Ilustrações de Camanho (2021, p. 18-19). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

Em outras obras, a expressividade visual assume papel central na construção da experiência de leitura. É o caso de *A girafa que queria ter listras*, de Diana Lopes Cardoso, e *O nariz de Anaíz*, de Suppa. Em ambas, as ilustrações contribuem para a construção do humor e para a caracterização das personagens. No caso da girafa, as expressões faciais e corporais tornam visíveis seus sentimentos de insatisfação, de desejo e de descoberta.

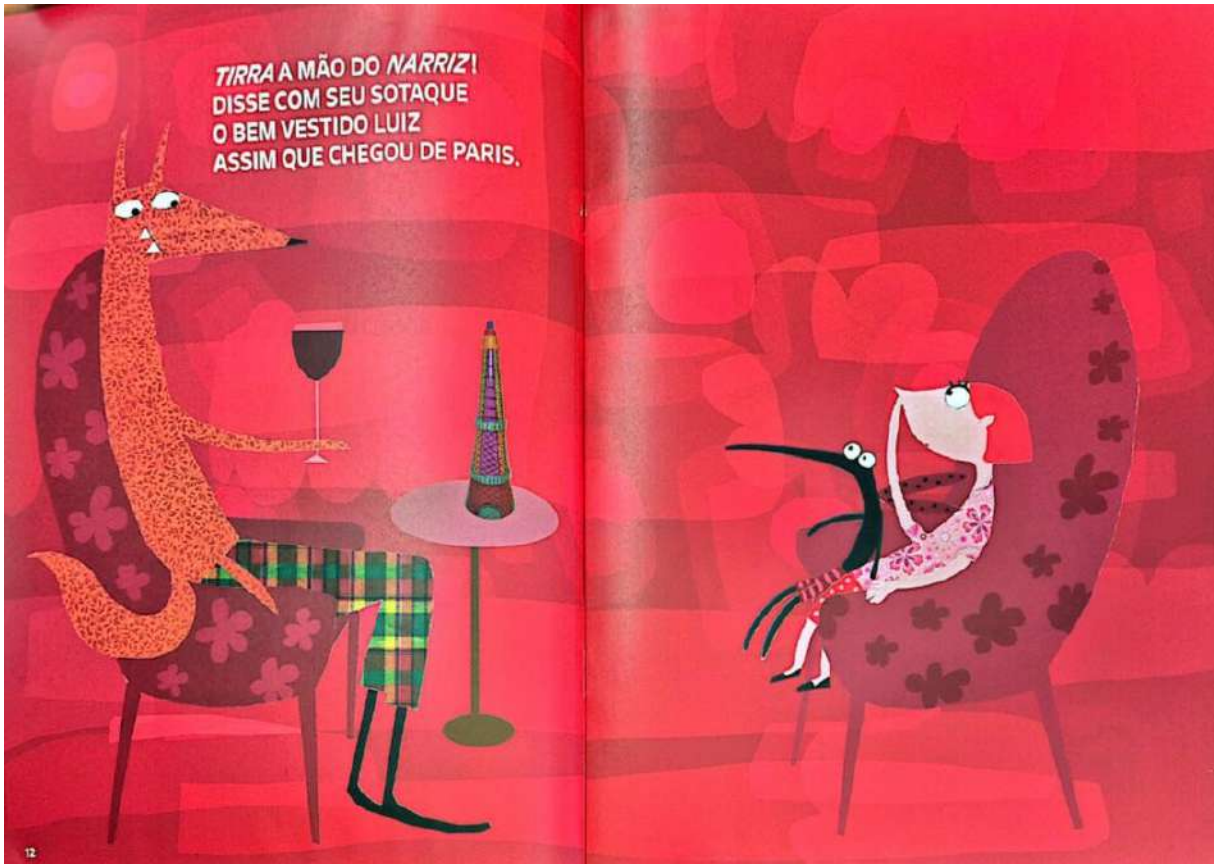
Figura 31 - Ilustrações livro *A girafa que queria ter listras*



Fonte: Ilustrações de Cardoso (2021, p. 8-9). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

Já em *O nariz de Anaíz*, do ponto de vista gráfico, a obra também se destaca pela construção de uma identidade visual bastante singular. As ilustrações são marcadas por personagens estilizados, com corpos alongados, traços simplificados e feições caricaturais, aproximando-se de uma estética teatral e bem-humorada. A predominância de cores vibrantes, especialmente tons de rosa, de vermelho, de azul e de amarelo, contribui para a criação de uma atmosfera lúdica e expressiva.

Figura 32 - Ilustrações livro *O nariz de Anaíz*



Fonte: Ilustrações de Suppa (2021, p. 12-13). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

Por fim, *Um safári na Tanzânia*, ilustrado por Julia Cairns, destaca-se pela riqueza de detalhes e pela representação de animais, de paisagens e de elementos culturais da Tanzânia. As imagens desempenham papel fundamental na ampliação do repertório das crianças, permitindo o contato visual com contextos pouco presentes em seu cotidiano. Nesse sentido, corroboram a observação de Zilberman (2005, p. 160) de que "as figuras, da sua parte, não replicam o texto, e sim relatam uma ação paralela". Na obra, as ilustrações não apenas acompanham os poemas, mas acrescentam informações sobre a fauna, as paisagens e os aspectos culturais da Tanzânia, ampliando os sentidos produzidos pela linguagem verbal.

Ao longo de toda a obra, não há representações de caça, de medo ou de conflito entre pessoas e animais. Ao contrário, as ilustrações mostram uma convivência harmoniosa entre os grupos humanos e a fauna africana. As crianças observam os animais com curiosidade e respeito, reforçando uma visão de contemplação e de pertencimento ao ambiente natural. As ilustrações utilizam predominantemente tons de verde, de amarelo, de laranja, de violeta e de rosa, criando paisagens visualmente vibrantes. As mudanças cromáticas ao longo das páginas

acompanham a progressão da narrativa, sugerindo diferentes momentos do dia e diferentes cenários naturais.

Nas páginas finais, o livro apresenta ilustrações identificando animais da Tanzânia, elementos da cultura Maasai, nomes em swahili e até mesmo um mapa do país. Nesse momento, as imagens assumem uma função claramente informativa, contribuindo para a ampliação do repertório cultural e geográfico das crianças.

Figura 33 - Ilustrações livro *Um safári na Tanzânia*



Fonte: Ilustrações de Cairns (2021, p. 16-17). Reprodução digital realizada pela autora para fins de pesquisa (2026).

Ao observar o conjunto das nove obras, percebe-se que a qualidade gráfica se manifesta de formas distintas. Em algumas delas, as ilustrações assumem uma função predominantemente representacional, contribuindo para a compreensão do texto verbal; em outras, ampliam a experiência estética, produzindo sentidos que extrapolam aquilo que está escrito. Há ainda aquelas em que o destaque recai sobre a coerência entre projeto gráfico e temática ou sobre a riqueza cultural e visual oferecida às crianças. Essa compreensão também é compartilhada por Lajolo e Zilberman (1984, p. 13), ao afirmarem que, “se a literatura infantil se destina a crianças e se acredita na qualidade dos desenhos como elemento a mais

para reforçar a história e a atração que o livro pode exercer sobre os pequenos leitores, fica patente a importância da ilustração nas obras a eles dirigidas".

Tal diversidade evidencia que as imagens ocupam lugares distintos na constituição dos livros de poesia destinados à Educação Infantil. Mais do que tornar as obras visualmente atrativas, elas participam da construção dos sentidos, orientam percursos de leitura e oferecem possibilidades de imaginação, de contemplação e de descoberta. Nesse sentido, a qualidade gráfica não se restringe à beleza das ilustrações, mas manifesta-se na capacidade de transformar o olhar da criança em experiência estética e poética.

5.3 QUALIDADE TEMÁTICA

Ao observar as palavras e contemplar as imagens, parte dos sentidos oferecidos pelos livros já se revelou. No entanto, assim como um fruto não se resume à sua aparência ou ao seu sabor, as obras literárias também guardam em seu interior histórias, valores, experiências e formas de compreender o mundo. É nesse movimento que se volta o olhar para a qualidade temática. Mais do que identificar os assuntos abordados pelos livros, interessa compreender quais infâncias são apresentadas, quais culturas são valorizadas, quais relações humanas são construídas e quais possibilidades de reflexão são oferecidas às crianças. Afinal, os temas presentes nas obras não apenas comunicam ideias, mas também contribuem para ampliar repertórios, provocar questionamentos e favorecer o encontro das crianças com diferentes modos de viver, de sentir e de interpretar a realidade.

Em relação à qualidade temática, o texto "Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE", de Aparecida Paiva, que integra o Caderno 7 da Coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, compreende que "a qualidade temática se manifesta na diversidade e no tratamento dado ao tema, no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem" (Paiva, 2016, p. 34). A partir dessa compreensão, a autora propõe que a análise da qualidade temática seja orientada por um conjunto de aspectos que possibilitam compreender de que maneira as obras dialogam com as experiências das crianças e com a função da literatura na Educação Infantil. Segundo Paiva (2016, p. 39), essa análise pode ser conduzida a partir dos seguintes questionamentos:

> • Os temas das obras respondem aos interesses e às expectativas de crianças nas etapas creche e pré-escola?

> • Motivam a leitura literária e, portanto, não possuem fins didatizantes, em que os textos se revelam artificialmente construídos visando apenas aos objetivos imediatistas do ensino de leitura ou de aspectos moralizantes?
> • Os textos possuem preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer natureza?
> • São considerados os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira?

Tomando esses questionamentos como referencial analítico, a presente pesquisa examinou a qualidade temática das nove obras de poesia selecionadas, buscando compreender de que maneira os temas dialogam com os interesses das crianças, ampliam seus repertórios culturais, valorizam diferentes modos de viver e favorecem experiências literárias significativas. “Quanto às ideias-eixo, elas nem sempre estão evidentes no plano da narrativa ou das imagens, mas, na leitura, são ‘passadas’ subliminarmente ao leitor (ouvinte ou espectador) e atuam em sua ‘formação’, no que diz respeito à sugestão de ideias, valores e comportamentos” (Coelho, 2000, p. 212). Nessa perspectiva, a qualidade temática ultrapassa a identificação do assunto tratado pela obra e envolve os valores, as concepções e as formas de compreender o mundo que atravessam a experiência literária.

Ao observar o conjunto das obras analisadas, percebe-se que a(s) infância(s) ocupa(m) lugar central em grande parte dos livros. Em *Brincadeiras*, por exemplo, o brincar não aparece apenas como tema, mas como expressão legítima da cultura infantil. As situações retratadas aproximam-se das experiências vividas pelas crianças, valorizando jogos, movimentos, interações e descobertas que fazem parte do cotidiano da(s) infância(s). De maneira semelhante, *A casa e o seu dono* mobiliza o humor, a fantasia e o jogo verbal para construir uma experiência próxima do universo infantil, convidando o leitor a participar das brincadeiras sonoras propostas pelas rimas.

Essa aproximação entre literatura e experiências da(s) infância(s) evidencia a capacidade da obra literária de reinterpretar o cotidiano por meio da imaginação. Como afirma Cademartori (2006, p. 23), “a obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo”. Nas duas obras, o universo infantil é recriado poeticamente, permitindo que as crianças reconheçam aspectos de sua realidade ao mesmo tempo em que ampliam suas formas de compreendê-la.

A imaginação também ocupa lugar de destaque em *O sapo voador* e *Em cima daquela serra*. Diferentemente de obras que se organizam em torno de uma mensagem explícita, esses livros apostam na força das imagens poéticas e na abertura para múltiplas interpretações. Os

temas não são apresentados de maneira direta ou explicativa; ao contrário, emergem das relações inesperadas entre palavras, objetos, paisagens e situações cotidianas. Nesse sentido, as principais contribuições temáticas dessas obras estão na valorização do imaginário infantil e na possibilidade de ampliar a sensibilidade das crianças diante do mundo. Mais do que transmitir conhecimentos específicos, os livros convidam à contemplação, à curiosidade e à construção de sentidos próprios.

Essa abertura para múltiplas interpretações evidencia uma das contribuições da poesia para a formação do leitor. Como observa Amarilha (2009, p. 35), "[...] o poeta é um elaborador das experiências humanas", oferecendo ao leitor parâmetros para perceber, selecionar e construir sentidos sobre a realidade. Nessas obras, essa elaboração ocorre sem recorrer a mensagens explícitas, valorizando a imaginação e a sensibilidade das crianças.

Outro conjunto de obras direciona seu olhar para questões relacionadas à convivência, à identidade e à valorização das diferenças. Em *A união faz a colcha*, a metáfora dos retalhos é utilizada para representar a diversidade humana e a importância da coletividade. Diferentes pessoas, profissões, histórias e características unem-se para formar uma única colcha, sugerindo que as diferenças não são obstáculos, mas elementos constitutivos da vida em comunidade. Trata-se de uma temática relevante para a Educação Infantil, especialmente por favorecer reflexões sobre respeito, convivência e pertencimento.

Questões semelhantes aparecem em *A girafa que queria ter listras*, obra que aborda os processos de comparação, de aceitação de si e de valorização da própria identidade. A trajetória da personagem principal evidencia sentimentos que fazem parte da experiência infantil, como o desejo de ser diferente, a insegurança diante da própria aparência e a busca por reconhecimento. Ao final da narrativa, a girafa compreende que suas características não precisam ser modificadas para que ela seja valorizada. Embora a mensagem seja construída de forma bastante explícita, a temática aproxima-se de situações frequentemente vivenciadas pelas crianças e pode favorecer reflexões sobre autoestima e diversidade.

Também em *O nariz de Anaíz*, a construção da identidade ocupa lugar importante. A personagem enfrenta constantes repreensões em razão de um hábito considerado inadequado pelos adultos, mas sua trajetória culmina na descoberta do teatro como espaço de expressão e de realização pessoal. Nesse sentido, o livro apresenta uma perspectiva positiva sobre as singularidades infantis, valorizando diferentes formas de ser, de agir e de expressar-se.

Além das questões relacionadas à(s) infância(s) e à convivência, algumas obras ampliam significativamente os repertórios culturais oferecidos às crianças. É o caso de *Ubuntu, Madiba!* e *Um safári na Tanzânia*. Em *Ubuntu, Madiba!*, a filosofia africana Ubuntu

constitui o eixo central da narrativa. Por meio dela, as crianças entram em contato com valores relacionados à solidariedade, à coletividade e à interdependência humana. Mais do que apresentar uma mensagem sobre convivência, a obra amplia as referências culturais presentes no acervo ao valorizar saberes africanos e oferecer representações positivas de personagens negros. Em um contexto histórico marcado pela invisibilização de muitas culturas africanas nos materiais destinados à(s) infância(s), a presença dessa obra assume relevância significativa.

De forma semelhante, *Um safári na Tanzânia* apresenta às crianças elementos da geografia, da fauna e da cultura tanzaniana. Ao longo da narrativa, o leitor conhece animais, paisagens, palavras em swahili e aspectos da cultura Maasai, ampliando seu repertório sobre realidades distantes de seu cotidiano. Nesse caso, a qualidade temática da obra está diretamente relacionada à possibilidade de proporcionar encontros com diferentes culturas e modos de vida.

Ao aproximar as crianças de diferentes culturas e modos de vida, essas obras ampliam suas possibilidades de compreender o mundo por meio da literatura. Como afirma Lajolo (2000, p. 7), “do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita”.

Contudo, a análise também evidencia que a diversidade temática presente no acervo não se traduz, necessariamente, em diversidade estética. Em algumas obras, os temas aparecem articulados a experiências literárias abertas à imaginação e à construção de sentidos; em outras, assumem um caráter mais formativo ou informativo, aproximando-se de mensagens previamente definidas. Tal constatação reforça a necessidade de que a seleção de livros para a Educação Infantil considere não apenas a relevância dos assuntos abordados, mas também a forma literária por meio da qual esses temas chegam às crianças. Nessa perspectiva, confirma-se a compreensão de Lajolo (2000, p. 26) de que, “em movimentos de ajustes sutis e constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los”.

Desse modo, a qualidade temática das obras analisadas não reside apenas na diversidade dos assuntos que apresentam, mas na capacidade de mobilizar experiências estéticas, ampliar repertórios culturais, provocar reflexões e favorecer diferentes formas de compreender a si, o outro e o mundo. Considerando o conjunto das nove obras, observa-se que o acervo contempla temáticas variadas e pertinentes à(s) infância(s), embora apresente diferenças na maneira como essas são literariamente desenvolvidas, evidenciando que a

qualidade temática resulta da articulação entre o que se narra e a forma poética pela qual esse universo é oferecido às crianças.

Ao final deste percurso, os frutos colhidos revelam que a poesia destinada às crianças ultrapassa o encanto das palavras, das imagens e dos temas considerados isoladamente. É na harmonia entre qualidade textual, gráfica e temática que as obras ampliam seu potencial estético e formativo, oferecendo às crianças experiências significativas de leitura. Como em um jardim, nem todas as flores desabrocham da mesma maneira; cada obra apresenta singularidades, possibilidades e limites. Assim, encerram-se os frutos desta pesquisa, cujas sementes, lançadas ao longo deste estudo, seguem apontando para novas possibilidades de pensar a presença da poesia na Educação Infantil.

6 ÚLTIMO VERSO: QUANDO O PROCESSO RECOMEÇA

Figura 34 - Novos caminhos



Formar-se não tem um ponto final, é sempre um recomeço
(Lopes, 2025)

Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Chegar ao último verso desta Dissertação não significa simplesmente alcançar o fim de uma escrita. Significa voltar os olhos para o caminho percorrido e reconhecer aquilo que, ao longo dele, criou raízes, floresceu e pôde ser colhido. Toda pesquisa começa, de alguma maneira, com uma inquietação. Esta nasceu entre livros, crianças e perguntas que atravessam minha trajetória como professora: Diante das tantas obras que chegam às instituições públicas de Educação Infantil, o que encontramos quando nos aproximamos verdadeiramente dos livros de poesia oferecidos às crianças? Que palavras, imagens e experiências habitam suas páginas? E, sobretudo, que qualidade literária apresentam?

Foi dessa inquietação que emergiu o problema que acompanhou todo o percurso investigativo: Como se caracterizam, em relação à qualidade textual, gráfica e temática, os livros de poesia selecionados pelo PNLD 2022 para as crianças da pré-escola? Mais do que uma pergunta a ser respondida ao final, ela constituiu o fio que atravessou esta Dissertação, orientando escolhas, leituras, buscas e análises e fazendo com que o olhar lançado sobre os livros ultrapassasse sua simples presença em um acervo para alcançar aquilo que oferecem às crianças enquanto experiência literária.

Cabe destacar que a noção de qualidade adotada nesta pesquisa não teve como propósito estabelecer avaliações definitivas acerca das obras, mas compreender as diferentes formas pelas quais ela se manifesta. Nesse sentido, buscou-se caracterizar a qualidade textual, gráfica e temática dos livros com base nos referenciais teóricos e nos critérios analíticos adotados nesta investigação. As três dimensões, assumidas como lentes analíticas a partir das discussões apresentadas por Paiva (2016) na primeira unidade do Caderno 7, *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*, da Coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* (LEEI), foram separadas para fins de análise, sem desconsiderar que se relacionam na constituição da experiência literária. Assim, não se buscou determinar quais obras possuem ou não qualidade, mas compreender de que maneira essas três dimensões se manifestam em cada uma delas, reconhecendo suas particularidades, potencialidades e tensões.

Para seguir esse fio, estabeleceu-se como objetivo geral caracterizar, em relação à qualidade textual, gráfica e temática, os livros de poesia selecionados pelo PNLD 2022 para as crianças da pré-escola. A esse objetivo somaram-se outros movimentos necessários: compreender os aspectos legais que regulamentam a Educação Infantil; reconhecer a importância da Literatura Infantil e da poesia nessa etapa da Educação Básica; identificar os livros de poesia selecionados pelo programa; e apontar aspectos relevantes que pudessem contribuir para a escolha de obras literárias, materializados também na elaboração do Produto Educacional. Cada um desses objetivos foi pensado de modo a compor o percurso da pesquisa e encontrou espaço nos diferentes capítulos desta Dissertação, fazendo com que sua própria organização acompanhasse os movimentos necessários para responder ao problema investigado. Desse modo, os objetivos propostos foram sendo alcançados ao longo da investigação.

O caminho metodológico também foi sendo tecido a partir desses diferentes olhares. A Pesquisa Bibliográfica ofereceu as raízes teóricas necessárias para pensar a(s) infância(s), a Educação Infantil, a Literatura Infantil e a poesia; o Estado do Conhecimento permitiu olhar para aquilo que outras pesquisadoras e outros pesquisadores já haviam semeado nesse campo, reconhecendo aproximações, contribuições e espaços ainda pouco explorados; e a Pesquisa Documental possibilitou aproximar o olhar dos documentos que orientam a Educação Infantil e, especialmente, das obras que constituíram o *corpus* desta investigação. Para o tratamento e a interpretação dos dados, a Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (1977), sustentou a organização do material e o movimento analítico que conduziu às categorias de qualidade textual, gráfica e temática.

Um dos desafios que atravessou esse percurso esteve relacionado ao acesso aos exemplares físicos. Embora as obras pertencessem ao acervo digital do PNLD 2022, a pesquisa, iniciada em 2024, somente teve acesso aos livros físicos em 2025, quando sua chegada às escolas tornou possível aproximar-se de sua materialidade.

Ao revisitar os caminhos percorridos, um dos primeiros frutos desta investigação encontra-se justamente na compreensão de que falar de poesia na Educação Infantil exige, antes de tudo, falar de crianças e de infância(s). O percurso teórico reafirmou a criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos (Brasil, 2009b) e permitiu compreender que oferecer literatura às crianças não corresponde apenas a disponibilizar livros ou utilizá-los como recursos para ensinar determinados conteúdos. A trajetória das políticas educacionais mostrou que esse reconhecimento foi sendo historicamente construído, desde a afirmação da educação como direito e da Educação Infantil como responsabilidade do Estado até sua consolidação como primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2009a, 2009b; Brasil, 2018). Significa reconhecer o encontro com a palavra literária como direito, como experiência estética e como possibilidade de imaginar, de sentir, de perguntar, de criar e de atribuir sentidos ao mundo (Cademartori, 2006; Amarilha, 2009).

O Estado do Conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), por sua vez, permitiu reconhecer um campo já cultivado por importantes investigações, mas no qual ainda permanecem espaços para novas semeaduras. Das produções inicialmente localizadas, 12 foram selecionadas por sua aproximação com o objeto investigado e, no movimento de categorização, revelaram duas maneiras predominantes de compreender a poesia na Educação Infantil. Sete pesquisas aproximaram-se da poesia como experiência estética, sensível e imaginativa, enquanto cinco a abordaram como instrumento relacionado à leitura, à linguagem e ao ensino. Essa organização não colocou as perspectivas em oposição, mas tornou visível uma tensão importante já discutida ao longo desta Dissertação: a poesia pode chegar às instituições tanto pela força de sua dimensão artística quanto por aquilo que se pretende ensinar por meio dela. As produções encontradas reafirmaram a relevância da literatura e da poesia para as crianças, ao mesmo tempo em que evidenciaram a necessidade de ampliar pesquisas. Nesse espaço, encontrou lugar esta investigação, que deslocou o olhar da importância de oferecer poesia às crianças para uma questão igualmente necessária: que poesia estamos oferecendo a elas?

Foi diante das nove obras selecionadas que essa pergunta ganhou contornos mais nítidos. Aproximar-se delas revelou que pertencer a uma mesma categoria dentro de um programa público não significa compartilhar uma única maneira de compreender ou produzir

poesia. Pelo contrário, os livros analisados apresentaram diferentes concepções de linguagem poética e distintas formas de articular palavra, imagem e temática. O próprio Edital nº 02/2020, ao estabelecer critérios para a seleção das obras destinadas à Educação Infantil, evidencia uma tensão entre diferentes concepções de linguagem visual presentes em seus critérios de avaliação (Brasil, 2020). Foi justamente nessa diversidade que os frutos da análise começaram a se revelar.

No que diz respeito à qualidade textual, a leitura das obras mostrou que a poesia assume diferentes intensidades e formas. Rimas, ritmos, repetições, refrões, jogos sonoros, humor e oralidade atravessam boa parte dos livros, aproximando a criança da materialidade da língua e convidando-a a brincar com as palavras. Entretanto, os resultados também mostraram que estar organizado em versos ou apresentar musicalidade não é suficiente para assegurar, por si só, uma experiência poética de maior densidade. Em algumas obras, a abertura à participação imaginativa da criança e a articulação entre palavra e imagem se mostram mais presentes; em outras, predominam mensagens, narrativas ou informações mais definidas. Entre umas e outras, revelou-se algo importante, a qualidade textual da poesia reside não apenas naquilo que as palavras dizem, mas também naquilo que deixam em aberto para que a criança possa imaginar.

Quando o olhar se voltou para a qualidade gráfica, as páginas revelaram que ler um livro infantil também é percorrer cores, formas, traços, vazios, perspectivas e movimentos. As nove obras evidenciaram diferentes modos de relação entre linguagem verbal e visual. Em alguns casos, as ilustrações acompanham e tornam visível aquilo que as palavras anunciam; em outros, ultrapassam o texto, acrescentando informações, criando atmosferas ou abrindo novas possibilidades interpretativas. Houve ainda obras em que a força se encontrou na coerência entre o projeto visual e a proposta temática. Assim, as imagens mostraram-se muito mais do que adornos das palavras, elas também narram, silenciam, sugerem e convidam o olhar da criança a permanecer um pouco mais sobre a página.

A qualidade temática trouxe outro movimento à análise. Entre os nove livros, encontraram-se o brincar, a imaginação, a convivência, a identidade, a aceitação de si, a diversidade, as diferentes culturas e maneiras de estar no mundo. Algumas obras aproximam-se intensamente das experiências das crianças; outras alargam suas fronteiras, colocando-as em contato com realidades, culturas e modos de vida talvez ainda desconhecidos. Esse movimento mostrou que uma obra pode partir daquilo que a criança conhece, mas não precisa permanecer apenas nesse lugar. A literatura também pode levá-la ao distante, ao inesperado e ao ainda não imaginado.

A análise temática, contudo, também revelou uma questão que atravessou as demais categorias: um tema relevante não garante, por si só, uma experiência literária igualmente potente. Em algumas obras, as questões abordadas encontram na linguagem literária espaço para a ambiguidade, a imaginação e a participação do leitor; em outras, a mensagem se apresenta de maneira mais definida, aproximando o texto de uma intenção formativa. Essa constatação mostrou a importância de não avaliar um livro destinado à(s) infância(s) somente pelo "assunto importante" que apresenta, mas pela maneira como esse assunto é transformado em literatura (Paiva, 2016).

Quando os três olhares (textual, gráfico e temático) são analisados de forma articulada, percebe-se que não constituem dimensões isoladas. Palavra, imagem e tema encontram-se nas páginas e é justamente na relação entre elas que a experiência literária ganha maior ou menor potência. Uma obra pode apresentar um tema pertinente, mas pouca abertura poética; pode possuir uma linguagem verbal aparentemente simples e encontrar nas imagens novas camadas de sentido; pode ainda articular essas dimensões de maneira tão integrada que separar uma da outra significaria perder parte da experiência proporcionada pelo livro. Foi, portanto, no encontro entre essas três dimensões que se tornou possível compreender mais amplamente a qualidade das obras investigadas.

Retornando, então, à pergunta que deu origem a esta caminhada, os nove livros de poesia selecionados pelo PNLD 2022 para as crianças da pré-escola caracterizam-se pela diversidade de formas com que constroem suas qualidades textual, gráfica e temática. O conjunto analisado reúne obras capazes de favorecer experiências de oralidade, de musicalidade, de imaginação, de fruição estética, de ampliação cultural e de construção de sentidos, mas essas possibilidades não se manifestam com a mesma intensidade em todos os títulos. Algumas obras apresentam maior abertura à participação imaginativa da criança e maior elaboração na relação entre palavra e imagem; outras privilegiam mensagens, narrativas ou informações mais definidas. Desse modo, um dos principais achados desta pesquisa está na compreensão de que integrar o acervo do PNLD não torna as obras literariamente equivalentes entre si, tampouco assegura a mesma potência poética em todos os livros selecionados.

Essa constatação não diminui a importância do PNLD enquanto política pública de democratização do acesso ao livro. Ao contrário, reforça sua relevância e, simultaneamente, evidencia a responsabilidade que acompanha a chegada desses acervos às instituições. Entre o livro que chega à escola e o livro que verdadeiramente encontra a criança, existe um percurso de escolhas, de mediações e de experiências. Nesse caminho, a professora ocupa um lugar

fundamental. Conhecer as obras, observá-las para além da capa, perceber como palavra, imagem e tema se relacionam e reconhecer diferentes possibilidades de experiência literária são movimentos necessários para que a presença física dos livros possa transformar-se em presença viva da literatura no cotidiano da Educação Infantil (Lajolo; Zilberman, 1984; Coelho, 2000; Cademartori, 2006; Amarilha, 2009).

É também nesse espaço que se insere o Produto Educacional elaborado a partir desta pesquisa. Longe de pretender oferecer uma fórmula para determinar quais livros devem ou não ser escolhidos, sua proposição nasce do desejo de compartilhar perguntas. Perguntas capazes de acompanhar as professoras diante das estantes, ajudá-las a olhar demoradamente para as obras e perceber aquilo que talvez uma leitura apressada não revele. Ao reunir reflexões sobre qualidade textual, gráfica e temática, espera-se que o material contribua para processos formativos e para escolhas cada vez mais conscientes, sem retirar da professora aquilo que também constitui a beleza da literatura, a possibilidade de olhar, de interpretar, de sentir e de escolher. Nesse sentido, o Caderno de Formação materializa uma das intenções próprias do Mestrado Profissional, aproximando o conhecimento produzido na pesquisa das questões que atravessam a prática educativa e transformando parte dos frutos da investigação em possibilidade formativa (Sartori; Pereira, 2019; Pereira; Bagnara, 2024).

Os frutos colhidos, entretanto, não esgotam o terreno. Permanecem perguntas que esta investigação não poderia responder e que podem alimentar outras pesquisas. Novos estudos poderão voltar-se para outros acervos e edições do PNLD, investigar diferentes gêneros literários ou faixas etárias, acompanhar as práticas de mediação realizadas pelas professoras e, especialmente, escutar as próprias crianças diante dessas obras. Afinal, analisar aquilo que os livros potencialmente oferecem é apenas uma das possibilidades; há ainda um universo a ser conhecido naquilo que as crianças fazem com as palavras e imagens quando os livros chegam às suas mãos. Também se mostra fecunda a possibilidade de ampliar a análise para as demais obras identificadas no PNLD 2022, aproximando diferentes acervos, edições e critérios de seleção e acompanhando os movimentos futuros dessa política pública.

Talvez seja justamente aí que esta pesquisa encontre seu recomeço.

Ao longo destas páginas, uma semente tornou-se imagem para pensar o próprio percurso investigativo. Ela foi lançada ainda na inquietação inicial, encontrou terreno na Semeadura da Pesquisa, aprofundou-se nas Raízes das Infâncias, acompanhou o Florescer da Literatura Infantil, encontrou nos Brotos da Poesia novas possibilidades de olhar, abriu-se em Pétalas no encontro com outras pesquisas e, finalmente, permitiu colher os Frutos da análise. Chegar até aqui, contudo, fez compreender que a colheita nunca foi o verdadeiro fim.

Porque todo fruto guarda uma nova semente.

E talvez pesquisar seja justamente isso: cultivar uma pergunta sem saber exatamente quais caminhos suas raízes encontrarão; cuidar dela enquanto cresce; permitir-se surpreender pelo que floresce; colher aquilo que foi possível compreender e, ao final, descobrir que, dentro de cada resposta, ainda repousam outras perguntas.

Se esta pesquisa começou diante das estantes de uma biblioteca escolar e das perguntas que nelas germinaram, ela encontra seu último verso diante de outras estantes, agora na biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul, espaço onde tantos conhecimentos já produzidos repousam nos livros e continuam à espera de novos leitores, novas perguntas e novas pesquisas. Entre uma biblioteca e outra, também se transformou o olhar de quem percorreu este caminho.

Assim, as estantes que encerram simbolicamente este percurso não representam um lugar de chegada, mas a continuidade de uma caminhada feita de leitura, de pesquisa e de formação. Ali permanecem livros escritos antes desta Dissertação e, quem sabe, espaço para conhecimentos que ainda serão produzidos depois dela. Todo conhecimento cultivado pode tornar-se semente para outro conhecimento. Todo fruto pode alimentar um novo começo. E todo último verso pode guardar, silenciosamente, o primeiro verso daquilo que ainda está por ser escrito. Porque formar-se não tem um ponto final, é sempre um recomeço.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

ALVES, R. **Filosofia da Ciência:** introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1981.

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Natal: EdUFRN, 2009.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editions du Seuil, 1981.

BARBOSA JÚNIOR, A. **O sapo voador.** Ilustrações de Fabiana Arruda. Belo Horizonte: C. Werner Editorial, 2021.

BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a Rotinização da Infância. **Educação & Realidade,** v. 25, n. 1, 2000. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/48685. Acesso em: 04 abr. 2025.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil** - bases para reflexão sobre as orientações curriculares. MEC: Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 07 set. 2024.

BARBOSA, M. C. S; OLIVEIRA, Z. R. de. **Currículo e Educação Infantil.** *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Currículo e linguagem na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 13-43. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 6).

BARBOSA, R. C. B. **A circulação de cinco obras clássicas de poesia infantil brasileira publicadas entre 1940 e 1980:** análise de estratégias para a permanência e acomodação dentro e fora do contexto escolar. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/30923. Acesso em: 19 jul. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, M. **Memórias inventadas** – As Infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo,** São Paulo, v. 18, n 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 07 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985.** Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d91542.htm#:~:text=DECRETA%3A,escolas%20p%C3%BAblicas%20de%201%C2%BA%20Grau. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 07 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República. Casa Civil, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB n° 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 07 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 584, de 28 de abril de 1997**. Institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1997. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico.com. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 07 set. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 4, de 3 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Brasília, DF: FNDE, 2007. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2007/resolucao-cd-fnde-no-4-de-3-de-abril-de-2007.com. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 07 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n° 05/2009, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug-dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 jul. 2017, p. 7. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/decreto-no-9099-de-18-de-julho-de-2017.com. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2018 Literário.** Brasília, DF: MEC/FNDE, 2018. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/EDITAL%20PNLD%202018%20LITERRIO%20-%20V13%20-%20COHER%20-%20FINAL%20-%2027%2003%202018.pdf.com. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC/SEB/CONSED, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 07 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019a. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Decreto n° 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2019b. Seção 1-extra, p. 15. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/dole-2019-04-11-Decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Escolha PNLD 2022 – Objeto 2 – Obras literárias para Educação Infantil.** Brasília, DF: FNDE, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/escolha-pnld-2022-2013-objeto-2-2013-obras-literarias-para-educacao-infantil-1.com. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 204, p. 73-74, 22 out. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/qualidade-equidade-educacao-infantil.pdf. Acesso em: 04 out. 2025.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? *In:* CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (Org.). **Educação infantil:** pra que te quero? 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAMPOS, M. M. Assistência ao Pré-escolar: uma abordagem crítica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.28, p. 53-60, 1979. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1695. Acesso em: 04 dez. 2025.

CAMPOS, M. M. A constituinte e a criança de 0 a 6 anos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.56, p. 57-65, 1986. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1306. Acesso em: 04 dez. 2025.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. *In:* BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 32-42. Disponível em: https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002199.pdf. Acesso em: 29 jun. 2026.

CAMPOS, M. M. A Educação Infantil como Direito. **Insumos para o Debate 2** - Emenda Constitucional n° 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas. São Paulo. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2010. p.8-14. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/InsumosParaDebate_2_EM_59_2009.pdf Acesso em: 29 jun. 2026.

CAMPOS, M. M; ROSEMBERG, F; FERREIRA, I. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.

CARDOSO, D. L. **A girafa que queria ter listras.** Rio de Janeiro: Vermelho Marinho, 2021.

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

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano?** e outras interinvenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DANNA, T. **Literatura e imaginação:** realidade e possibilidades em um contexto de educação infantil. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90653. Acesso em: 19 jul. 2025.

DEBUS, E. **Festaria de brincança:** a leitura literária na educação infantil. São Paulo: Paulus, 2006.

DRUMMOND, R. **Brincadeiras**. Ilustrações de Attilio. Curitiba: Wisdom, 2021.

ESPEIORIN, V. M. **Educação pelo poético:** a poesia na formação da criança. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/handle/11338/494. Acesso em: 19 jul. 2025.

FERRAZ, E. **Em cima daquela serra.** Ilustrações de Yara Kono. Rio de Janeiro: Bonifácio, 2021.

FREITAS, A. M. P. de; PEREIRA, I. N. da C; SEGABINAZI, D. M. **Os critérios de avaliação e seleção de obras literárias:** o PNLD Literário 2018. Revista X, [S. l.], v. 15, n. 7, p. 597–617, 2020. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/74935. Acesso em: 19 jul. 2025.

FROEBEL, F. W. A. **A educação do homem.** Tradução de Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2001.

GIACOMIN, M. S. **Cata-ventos de poesia:** vivências poéticas com crianças na pré-escola. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/11338/11543. Acesso em: 19 jul. 2025.

GOMES, V. V. **Brincando e poetando:** o poema como instrumento de encantamento do leitor e desenvolvimento de habilidades linguísticas. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2020. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/23556. Acesso em: 19 jul. 2025.

GONÇALVES, R. **Ubuntu, Madiba!**. Ilustrações de Alexandre Camanho. Rio de Janeiro: Tempo de Ler, 2021.

GUIA DIGITAL - PNLD. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2022_educacao_infantil_literario/inicio. Acesso em: 07 set. 2024.

HECK, V. Z. **A influência da literatura infantil na resolução de conflitos interiores das crianças.** Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Religião e Educação) - Escola Superior De Teologia, São Leopoldo, 2008. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/handle/BR-SlFE/31. Acesso em: 19 jul. 2025.

JOSÉ, E. **Segredinhos de amor.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

JOSÉ, E. **A casa e o seu dono.** Ilustrações de Carla Irusta. Belo Horizonte: Projeto, 2021.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade** [online], v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009. Acesso em: 20 jun. 2025.

KREBS, L. **Um safári na Tanzânia.** Ilustrações de Julia Cairns. Tradução de Claudia Ribeiro Mesquita e Heitor Ferraz Mello. São Paulo: Moitará, 2021.

KOHLS-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, 33,

2021. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318. Acesso em: 25 out. 2024.
KUHLMANN Jr, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 14, p. 05-18, jul. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&Ing=es&nrm=iso. Acesso em: 19 jun. 2025.

KUHLMANN Jr, M. **Infância e educação infantil:** Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LACERDA, M. G. **A formação visual do leitor por meio do Design na Leitura:** livros para crianças e jovens. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=34349&idi=1. Acesso em: 19 jul. 2025.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2000.

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

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACARINI, L. A. B. **Velhos e novos caminhos:** evocações de memória, identidade e esperança para a infância na poesia negrobrasileira. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7490. Acesso em: 19 jul. 2025.

MALAGUZZI, L. *In:* EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo.** Ilustrações de Maria Bonomi. Rio de Janeiro: Giroflé, 1964.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Edital de Convocação N° 02/2020** - CGPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2022. Brasília: Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Alfabetização. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022/EditalPNLD2022Consolidado6RETIFICAO22.03.2023.pdf. Acesso em: 28 abr. 2024.

MIRANDA, A; GUERRA, E. **A união faz a colcha.** Ilustrações de Enéas Guerra. João Pessoa: Solisluna Editora, 2021.

MORAES, V. de. **A arca de Noé:** poemas infantis. Ilustrações de Marie Louise Nery. 1. ed. Rio de Janeiro: Sabiá, 1970.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399. Acesso em: 25 out. 2024.

MOROSINI, M. C.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. A. **Estado do Conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. do; NEZ, E. de. Estado do Conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 55, p. 69-81, ago/2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946. Acesso em: 25 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos da Criança,** 1959. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.** 1989. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

PAES, J. P. **Poemas para brincar.** São Paulo: Ática, 1990.

PAIVA, A. **Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE**. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Livros infantis: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 13-49. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 7).

PEIXOTO, S. L. da S. **Potencialidades da poesia para a formação leitora na primeiríssima infância.** Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48245. Acesso em: 19 jul. 2025.

PEREIRA, T. I.; BAGNARA, I. C. **Produtos no Mestrado Profissional em Educação:** concepções e experiências. Curitiba: CRV, 2024.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I.; CARNELOSSO, R. M. G. **Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil.** *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 113-150.

PIMENTEL, C. **E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura.** *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 55-106.

PINA, B. de S. F. **É tipo detetive!** uma pesquisa com crianças, no cotidiano escolar: reflexões sobre a educação das infâncias, quando infantilizar é preciso. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/764563. Acesso em: 19 jul. 2025.

RODRIGUES, F. S. A. **Letramento literário na educação infantil:** mediação de leitura de poesia e círculo de cultura com crianças. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino) - Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2024. Disponível em: http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113428. Acesso em: 19 jul. 2025.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Proposições,** n. 1, v. 14, p. 25-63, mar. 2002. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-rosembergf.pdf. Acesso em: 04 dez. 2025.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 115, p. 177-194, jan/abr. 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002. Acesso em: 04 dez. 2025.

ROSEMBERG, F. Políticas Públicas e Qualidade da Educação Infantil. *In*: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (org.) **Educação Infantil:** os desafios estão postos: e o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/livro_proinfancia_bahia_mec_ufba.pdf. Acesso em: 04 dez. 2025.

SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. (orgs.). A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. *In:* SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação.** Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 17-34.

SCHARF, R. F. **Poesia e performance:** estudo e ação na educação infantil de Florianópolis. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Literatura) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99366. Acesso em: 19 jul. 2025.

SOUZA, F. B. de. **"Eu vejo o futuro repetir o passado":** a natureza da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019-2022) para as crianças da Educação infantil brasileira. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2023. Disponível em: https://www.upf.br//_uploads/Conteudo/ppgedu/2024/Tese%20Flavia%20Burdzinski%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 19 jul. 2025.

SUPPA, V. **O nariz de Anaíz.** Rio de Janeiro: Arlecchino, 2021.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2005.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



Sumário

Apresentação 3
Antes de escolher livros para as crianças... 4
Poesia: um modo de ver, ouvir e sentir 5
Quando a escolha se transforma em encontro 6
Três lentes - um mesmo livro 7
Qualidade textual 8
Qualidade gráfica 9
Qualidade temática 10
Nove livros, muitos modos de fazer poesia 11
Os nove livros analisados 12
Comparar sem fazer ranking 30
Da pesquisa para a estante 31
Escolher é só o começo 32
Compromisso com as crianças 33
Todo livro guarda sementes 34
Para seguir aprendendo.... 35
Referências 36

Apresentação

Antes de escolher livros para as crianças...

O cotidiano é atravessado por textos: mensagens, avisos, notícias, embalagens, propagandas e instruções. A formação da professora-mediadora também passa por reconhecer-se leitora e reservar espaço para a experiência literária.

PARA REFLETIR

- Qual foi o último livro literário que você leu por escolha própria?
- Você se lembra da última poesia que leu?
- Há algum verso que permaneceu com você?
- Que lugar a literatura ocupa na sua vida?

PARA REGISTRAR

Um livro, um poema ou um verso que ainda mora em mim...

Poesia: um modo de ver, ouvir e sentir

A poesia ultrapassa a organização em versos. Ela pode habitar uma cantiga, uma parlenda, uma brincadeira oral, uma dramatização, uma fala ritmada ou uma ilustração. Na infância, o poético antecede o livro e se enraíza nas experiências com voz, corpo, som, imagem e afeto.

> "A essência da poesia arraiga em um certo modo de ver as coisas. Uma visão que vai além do visível ou do aparente".
>
> **Coelho (2000, p. 221)**

OUVIR	ritmo, rima, repetição, musicalidade e voz
IMAGINAR	metáforas, estranhamentos e múltiplos sentidos
SENTIR	humor, surpresa, delicadeza, emoção e encantamento

Quando a escolha se transforma em encontro

Na maior parte das vezes, são os adultos que decidem quais livros chegarão às crianças. Isso transforma a escolha em uma responsabilidade já que o livro,

> "é escrito para a criança e para ser lido por ela. Porém, é escrito, empresariado, divulgado e comprado pelo adulto".
>
> **Cademartori (2006, p. 22)**

ANTES DE PERGUNTAR 'O QUE ENSINA?'

- O que este livro faz com a linguagem?
- O que as imagens acrescentam?
- Que experiências, culturas e modos de viver aparecem?
- A criança pode imaginar, estranhar e construir sentidos?
- Eu teria vontade de reler este livro em voz alta?

PARA REGISTRAR

Uma escolha literária que hoje eu faria de outro modo...

Três lentes - um mesmo livro

As dimensões de qualidade textual, gráfica e temática, tomadas de Paiva (2016), são apresentadas separadamente para ajudar o olhar. Na experiência literária, porém, elas se encontram e se atravessam.

QUALIDADE TEXTUAL
Palavras, ritmos, imagens poéticas, abertura de sentidos

QUALIDADE GRÁFICA
Capa, ilustração, tipografia, composição e materialidade

QUALIDADE TEMÁTICA
Temas, experiências, culturas, diversidade e tratamento literário

Lente 1 • Qualidade textual

> “A qualidade textual de uma obra se revela [...] nos aspectos éticos, estéticos e literários [...] numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico”.
>
> **Paiva (2016, p. 32)**

PERGUNTAS PARA APROXIMAR O OLHAR

- A linguagem surpreende ou apenas confirma?
- Há ritmo, musicalidade e prazer na leitura em voz alta?
- As palavras criam imagens, humor ou estranhamento?
- O texto abre espaços para diferentes interpretações?
- A mensagem é excessivamente explicada?
- O repertório linguístico e estético é ampliado?

Lente 2 • Qualidade gráfica

> “A qualidade gráfica se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro”.
>
> **Paiva (2016, p. 36)**

PERGUNTAS PARA APROXIMAR O OLHAR

- A capa desperta curiosidade?
- As ilustrações repetem ou ampliam o texto?
- Cores, formas e espaços em branco criam ritmo visual?
- A imagem participa da construção de sentidos?
- O projeto gráfico dialoga com a proposta poética?

Lente 3 • Qualidade temática

> “A qualidade temática se manifesta na diversidade e no tratamento dado ao tema, no atendimento aos interesses das crianças [e] aos diferentes contextos sociais e culturais”.
>
> **Paiva (2016, p. 34)**

PERGUNTAS PARA APROXIMAR O OLHAR

- O tema dialoga com experiências e curiosidades infantis?
- Evita moralização e didatização excessivas?
- Apresenta textos e imagens que abordam estereótipos e preconceitos?
- Diferentes contextos sociais e culturais aparecem?
- O tema é literariamente elaborado?
- A obra amplia repertórios sem virar apenas informação?

Nove livros, muitos modos de fazer poesia

O corpus analisado reúne nove livros destinados à pré-escola. A leitura comparativa mostrou que o PNLD 2022 abriga concepções bastante distintas de poesia.



A casa e o seu dono



Brincadeiras



O sapo voador



Em cima daquela serra



A união faz a colcha



Ubuntu, Madiba!



A girafa que queria ter listras



O nariz de Anaíz



Um safári na Tanzânia

A casa e o seu dono

Elias José • ilustrações de Carla Irusta



Qualidade textual

Oralidade, rima e previsibilidade organizam a experiência. As associações entre casas e moradores transformam o jogo sonoro em brincadeira verbal.

Qualidade gráfica

As imagens materializam as associações das rimas com cores vibrantes, traços caricaturais e humor.

Qualidade temática

Fantasia, humor e jogo verbal aproximam a obra do universo infantil.

PARA OLHAR MAIS UMA VEZ

A obra destaca-se pela força da oralidade, das rimas e da estrutura previsível, que favorecem a participação da criança durante a leitura. As associações entre casas e moradores transformam o texto em uma brincadeira sonora marcada pelo humor e pela imaginação. As ilustrações materializam visualmente essas relações, utilizando cores vibrantes, traços caricaturais e personagens expressivos. O conjunto aproxima a poesia do universo infantil por meio do jogo verbal, da fantasia e do prazer de antecipar as rimas.

A casa e o seu dono

Elias José • ilustrações de Carla Irusta



Leia em voz alta. Antecipe a rima. Escute o que acontece quando as palavras se encontram. Onde está a poesia: no som, na imagem, ou nos dois?

Brincadeiras

Regina Drummond • ilustrações de Attilio



Qualidade textual

Rimas, oralidade e situações reconhecíveis das culturas infantis acompanham ações e brincadeiras do cotidiano.

Qualidade gráfica

Corpos, gestos e cenas em movimento reforçam dinamismo e continuidade.

Qualidade temática

O brincar aparece como expressão legítima das culturas infantis.

PARA OLHAR MAIS UMA VEZ

A obra aproxima poesia e culturas infantis ao apresentar situações reconhecíveis do cotidiano das crianças, como correr, esconder-se, brincar e ler. As rimas e a oralidade conferem ritmo aos poemas, enquanto as ilustrações valorizam os movimentos, os gestos e as interações entre as personagens. As imagens frequentemente se estendem pela dupla de páginas, criando cenários contínuos e transmitindo dinamismo. Texto, imagem e temática unem-se na valorização do brincar como uma experiência legítima da infância.

Brincadeiras

Regina Drummond • ilustrações de Attilio



Leia em voz alta. Há movimento nas palavras e nas imagens. Onde termina a brincadeira da criança e começa a brincadeira da poesia?

O sapo voador

Ademir Barbosa Júnior •ilustrações de Fabiana Arruda



Qualidade textual

Poemas breves, imagens inesperadas, síntese e abertura interpretativa colocam a linguagem no centro.

Qualidade gráfica

Economia visual e espaços em branco funcionam como pausas e convidam à contemplação.

Qualidade temática

Imaginação, sensibilidade e sentidos próprios são valorizados sem mensagem fechada.

PARA OLHAR MAIS UMA VEZ

A obra reúne poemas breves, imagens poéticas inesperadas e uma linguagem marcada pela síntese e pela abertura interpretativa. As ilustrações não procuram explicar os versos, mas ampliam seus sentidos por meio de traços delicados, poucos elementos e espaços em branco funcionam como pausas visuais. O livro convida à contemplação, ao retorno às páginas e à construção de diferentes interpretações. Entre palavras, imagens e silêncios, a poesia permanece aberta à imaginação e à sensibilidade do leitor.

O sapo voador

Ademir Barbosa Júnior •ilustrações de Fabiana Arruda





Poucas palavras. Muito espaço. Um barco que também carrega sonhos. Demore o olhar. O que a imagem diz que o verso não diz? O que permanece aberto para você imaginar?

Em cima daquela serra

Eucanaã Ferraz • ilustrações de Yara Kono



Qualidade textual

Repetição, oralidade, musicalidade e variações criam reconhecimento e surpresa.

Qualidade gráfica

Cores intensas, formas simplificadas e jogos de perspectiva renovam cada dupla de páginas.

Qualidade temática

A imaginação emerge de relações inesperadas entre palavras, paisagens e situações.

PARA OLHAR MAIS UMA VEZ

A repetição, a oralidade e a musicalidade estruturam a leitura, criando simultaneamente reconhecimento e surpresa. A cada nova sequência, pequenas variações verbais e visuais renovam a experiência, evitando que a repetição se torne monótona. As cores intensas, as formas simplificadas e os jogos de perspectiva conduzem o olhar e ampliam o humor da obra. Texto e imagem constroem juntos um percurso poético no qual a criança pode antecipar, observar diferenças e imaginar novas possibilidades.

Em cima daquela serra

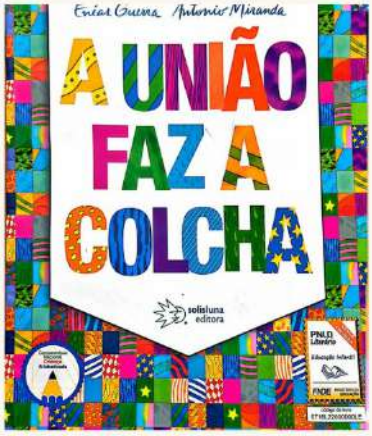
Eucanaã Ferraz • ilustrações de Yara Kono



Leia, olhe e volte. A repetição faz retornar, mas nunca exatamente ao mesmo lugar. O que muda nas palavras? O que muda na paisagem? O que nasce entre uma repetição e outra?

A união faz a colcha

Antônio Miranda e Enéas Guerra •ilustrações de Enéas Guerra



Qualidade textual

Versos rimados, curtos e acumulativos constroem a metáfora dos retalhos. A mensagem de união é bastante explícita.

Qualidade gráfica

Tecidos, estampas, costuras e retalhos transformam a temática em linguagem visual.

Qualidade temática

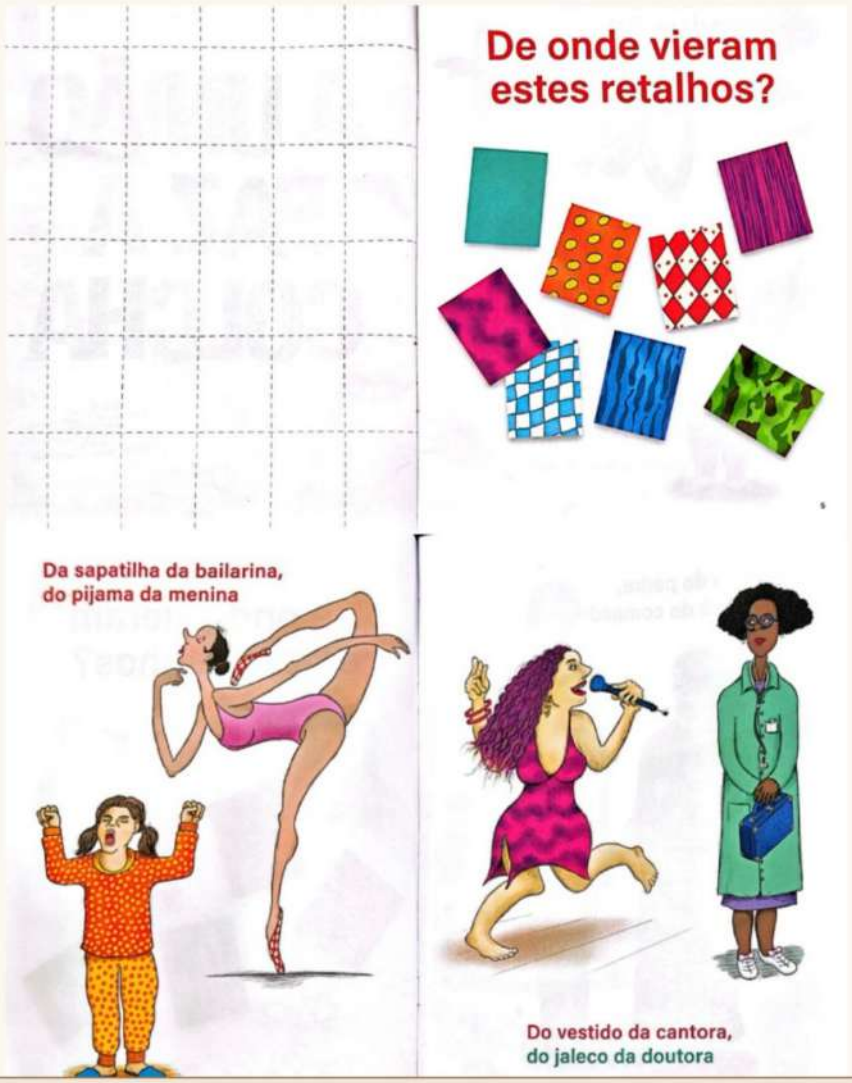
Diversidade, convivência e coletividade são apresentadas pela metáfora da colcha.

PARA OLHAR MAIS UMA VEZ

A obra utiliza versos rimados, curtos e acumulativos para construir a metáfora de uma colcha formada por diferentes retalhos. Tecidos, estampas, costuras e fragmentos visuais fazem com que o projeto gráfico participe diretamente da construção da temática. A união das partes representa a diversidade humana, a convivência e a coletividade. Embora sua mensagem seja apresentada de maneira explícita, o diálogo entre forma, imagem e tema confere unidade ao conjunto da obra.

A união faz a colcha

Antônio Miranda e Enéas Guerra •ilustrações de Enéas Guerra



Retalho por retalho, palavra por palavra, a página vai compondo um todo. Observe de onde vêm esses pedaços. O que a imagem acrescenta à metáfora construída pelos versos?

Ubuntu, Madiba!

Regina Gonçalves • ilustrações de Alexandre Camanho



Qualidade textual

Narrativa poética de forte dimensão ética e cultura afro, com mensagem explícita sobre coletividade e pertencimento.

Qualidade gráfica

Cores vibrantes, padrões decorativos e referências africanas ampliam o repertório estético.

Qualidade temática

Ubuntu, solidariedade e saberes africanos aparecem com representação positiva de sujeitos negros.

PARA OLHAR MAIS UMA VEZ

A obra apresenta uma narrativa poética de forte dimensão ética e cultural, fundamentada em valores como solidariedade, coletividade, partilha e pertencimento. As cores vibrantes, os padrões decorativos e as referências visuais africanas ampliam o repertório estético e cultural oferecido às crianças. A presença de personagens negros e a valorização de saberes africanos contribuem para representações positivas ainda pouco presentes em muitos acervos infantis. Sua mensagem é explícita, mas se articula a uma proposta relevante de reconhecimento da interdependência humana.

Ubuntu, Madiba!

Regina Gonçalves • ilustrações de Alexandre Camanho



Leia as palavras e percorra os rostos. Que sentidos de coletividade atravessam esta página? O que significa uma poesia que também se constrói no encontro com o outro?

A girafa que queria ter listras

Diana Lopes Cardoso



Qualidade textual

Narrativa em versos acompanha o desejo da personagem de modificar a própria aparência e constrói uma mensagem de aceitação.

Qualidade gráfica

Expressões faciais e corporais tornam visíveis insatisfação, desejo, descoberta e humor.

Qualidade temática

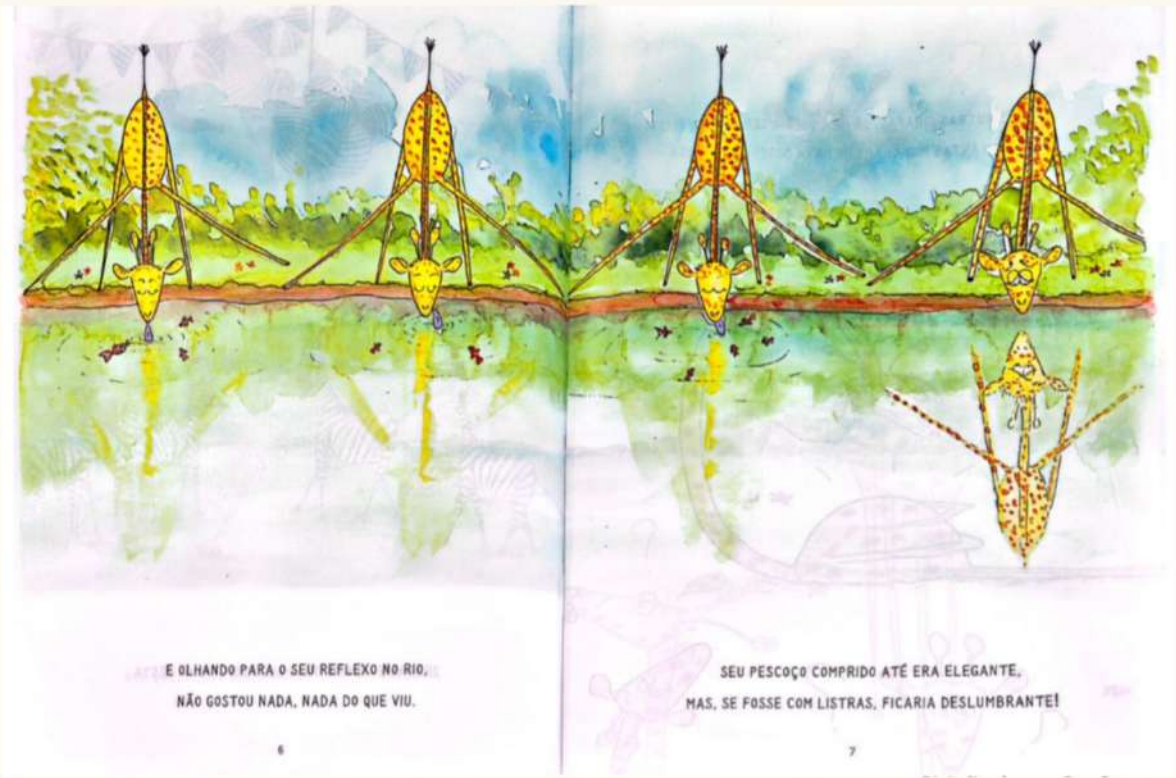
Identidade, comparação, autoestima e valorização das diferenças aproximam-se de experiências infantis.

PARA OLHAR MAIS UMA VEZ

A narrativa em versos acompanha os sentimentos de uma girafa insatisfeita com a própria aparência. As expressões faciais e corporais tornam visíveis suas dúvidas, desejos, frustrações e descobertas, contribuindo para o humor e para a caracterização da personagem. A obra aborda identidade, comparação, autoestima e aceitação das diferenças, aproximando-se de experiências vivenciadas pelas crianças. Sua mensagem formativa é bastante definida e conduz à valorização das características individuais.

A girafa que queria ter listras

Diana Lopes Cardoso



Antes de procurar uma mensagem, permaneça na cena. Observe a repetição da personagem, seu reflexo, seus gestos e o espaço ao redor. O que a imagem permite sentir antes mesmo de explicar?

O nariz de anaíz

Suppa



Qualidade textual

A poesia se aproxima da performance teatral e da caracterização de uma personagem singular; em alguns momentos, o texto assume tom informativo.

Qualidade gráfica

Personagens estilizados, corpos alongados, feições caricaturais e cores vibrantes marcam a identidade visual.

Qualidade temática

Singularidade, identidade e expressão pessoal atravessam a trajetória da personagem.

PARA OLHAR MAIS UMA VEZ

A obra constrói uma identidade visual singular por meio de personagens estilizados, corpos alongados, feições caricaturais e cores vibrantes. A trajetória da personagem aproxima poesia, humor e performance teatral, valorizando suas formas particulares de agir e expressar-se. O tema da identidade aparece associado à descoberta do teatro como espaço de criação e realização pessoal. Em alguns momentos, a linguagem assume caráter mais informativo, revelando uma aproximação entre experiência literária, aprendizagem e apresentação de conhecimentos.

O nariz de anaíz

Suppa



Leia os versos. Depois, demore-se na imagem. O que Anaíz revela em seus gestos, cores e expressões? Entre o que as palavras dizem e o que a imagem inventa, onde a poesia acontece?

Um safári na Tanzânia

Laurie Krebs • ilustrações de Julia Cairns



Qualidade textual

Ritmo e repetição se articulam à contagem e à informação cultural; a linguagem é predominantemente descritiva.

Qualidade gráfica

Paisagens, fauna, cultura Maasai e cores ampliam significativamente o texto.

Qualidade temática

Geografia, fauna, palavras em swahili e modos de vida ampliam repertórios culturais.

PARA OLHAR MAIS UMA VEZ

A obra articula ritmo, repetição, contagem e informações sobre a Tanzânia, apresentando uma linguagem predominantemente descritiva. As ilustrações ampliam significativamente o texto ao representar animais, paisagens, vegetação, vestimentas e aspectos da cultura Maasai. Nas páginas finais, palavras em swahili, informações sobre os animais e um mapa do país reforçam sua dimensão cultural, geográfica e informativa. O conjunto amplia o repertório das crianças e possibilita o contato com modos de viver e contextos diferentes daqueles presentes em seu cotidiano.

Um safári na Tanzânia

Laurie Krebs • ilustrações de Julia Cairns



Entre contar, nomear, repetir e descobrir, o poema conduz a viagem. Leia o trecho e percorra a paisagem com os olhos. Onde termina a informação e começa a poesia? O que a imagem acrescenta a esse percurso?

Comparar sem fazer ranking

Os livros não foram organizados do melhor para o pior. A comparação ajuda a perceber que diferentes obras oferecem diferentes experiências e que uma temática relevante, uma imagem atraente ou uma rima bem construída não bastam, isoladamente, para compreender a qualidade do conjunto.

JOGO SONORO E ORALIDADE

A casa e o seu dono • Brincadeiras

Rimas, repetições, participação e reconhecimento.

ABERTURA POÉTICA

O sapo voador • Em cima daquela serra

Imagem, silêncio, surpresa, polissemia e imaginação.

DIMENSÃO FORMATIVA

A união faz a colcha • Ubuntu, Madiba! • A girafa que queria ter listras

Narrativas em versos com mensagens mais definidas.

POESIA, PERFORMANCE E INFORMAÇÃO

O nariz de Anaíz • Um safári na Tanzânia

Verso, narrativa, aprendizagem e repertório cultural.

Da pesquisa para a estante

Uma escolha criteriosa nasce da leitura do conjunto.

TEXTO

- O que a linguagem faz?
- Que sons e ritmos aparecem?
- Há surpresa e abertura?

IMAGENS

- O que vejo além do texto?
- Como a página conduz meu olhar?
- A imagem amplia sentidos?

TEMAS

- Que mundo aparece aqui?
- Como o tema é tratado?
- Há espaço para pensar?

PARA REGISTRAR

Minha impressão inicial...

Depois das três lentes, percebi...

Escolher é só o começo

Um livro potente precisa de tempo, voz, escuta, disponibilidade e possibilidade de retorno. A mediação não precisa explicar o poema antes que a criança possa encontrá-lo.

ANTES Observe capa e título. Convide hipóteses sem exigir respostas corretas.

DURANTE Leia em voz alta. Respeite ritmo, pausas, repetições, silêncios e o tempo das imagens.

DEPOIS Nem toda leitura precisa virar atividade. Converse, releia e deixe o livro disponível para novos encontros.

Compromisso com as crianças

A formação não termina quando fechamos o caderno. Ela continua nas escolhas que fazemos diante da estante, na maneira como lemos e no espaço que oferecemos para a voz das crianças.

PARA REGISTRAR

Quero ler mais poesia para mim porque...

Quero observar melhor os livros antes de escolhê-los porque...

Quero garantir às crianças mais tempo para...

Uma pergunta que levarei comigo é...

> "A surpresa com as relações, que um bom livro de literatura é capaz de tecer, estimula a que sejam estabelecidas novas conexões entre fenômenos diversos. Todo livro para criança faz isso? Não. Só aqueles em que o autor conhece seu ofício e não subestima as dificuldades de um gênero em que apenas o leitor é menor".
>
> **Cademartori (2006, p. 33)**

Todo livro guarda sementes

Algumas germinam no som das palavras. Outras, no encontro entre texto e imagem. Outras florescem quando uma criança reconhece, estranha, pergunta, ri, imagina ou descobre um modo diferente de olhar o mundo.

> “Comecemos por lembrar que a essência da poesia arraiga em um certo modo de ver as coisas. Uma visão que vai além do visível ou do aparente, para captar algo que nele não se mostra de imediato, mas que lhe é essencial”.
>
> **(Coelho, 2000, p. 221).**

Que poesia queremos colocar nas mãos das crianças?

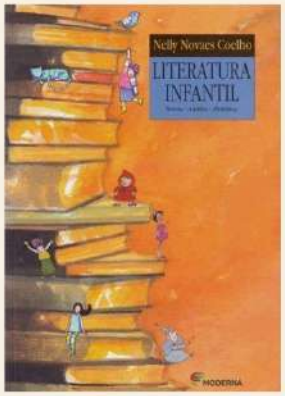
ESCOLHER LITERATURA É CULTIVAR POSSIBILIDADES. QUE CADA ESCOLHA PRESERVE O DIREITO À BELEZA, À IMAGINAÇÃO, À LINGUAGEM QUE BRINCA E AO LIVRO QUE NÃO ENTREGA TUDO PRONTO.

O último verso não encerra o percurso. Ele abre espaço para a próxima leitura.

PARA SEGUIR APRENDENDO...

A formação não termina aqui. Alguns livros e materiais podem ampliar o olhar sobre literatura infantil, poesia, leitura e mediação:











Toda coleção do LEEI

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Natal: EdUFRN, 2009.
BARBOSA JÚNIOR, Ademir. **O sapo voador.** Ilustrações de Fabiana Arruda. Belo Horizonte: C. Werner Editorial, 2021.
CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
CARDOSO, Diana Lopes. **A girafa que queria ter listras.** Rio de Janeiro: Vermelho Marinho, 2021.
COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança:** a leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.
DRUMMOND, Regina. **Brincadeiras.** Ilustrações de Attilio. Curitiba: Wisdom, 2021.
FERRAZ, Eucanaã. **Em cima daquela serra.** Ilustrações de Yara Kono. Rio de Janeiro: Bonifácio, 2021.
GONÇALVES, Regina. **Ubuntu, Madiba!.** Ilustrações de Alexandre Camanho. Rio de Janeiro: Tempo de Ler, 2021.
JOSÉ, Elias. **A casa e o seu dono.** Ilustrações de Carla Irusta. Belo Horizonte: Projeto, 2021.
KREBS, Laurie. **Um safári na Tanzânia.** Ilustrações de Julia Cairns. Tradução de Claudia Ribeiro Mesquita e Heitor Ferraz Mello. São Paulo: Moitará, 2021.
MIRANDA, Antônio; GUERRA, Enéas. **A união faz a colcha.** Ilustrações de Enéas Guerra. João Pessoa: Solisluna Editora, 2021.
PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção — as contribuições do PNBE. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 13-49. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 7).
SUPPA. **O nariz de Anaíz.** Rio de Janeiro: Arlecchino, 2021.