BOCA
BOLETIM DE CONJUNTURA

CURADORIA LITERÁRIA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LITERATURA INFANTIL, ESTEREÓTIPOS E A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE SI

CRITICAL LITERARY CURATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CHILDREN'S LITERATURE, STEREOTYPES AND THE CONSTRUCTION OF SELF-IMAGE

CURADURÍA LITERARIA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: LITERATURA INFANTIL, ESTEREOTIPOS Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN DE SÍ

https://doi.org/10.56238/bocav25n84-016

Data de submissão: 11/10/2026 **Data de publicação:** 11/11/2026

Mariana Correia Ricardo Alves de Jesus
Pedagoga e Psicóloga
Instituição: Faculdade Campos Salles; Faculdade Anhanguera
E-mail: ninhospsic.educ@gmail.com

RESUMO
A literatura infantil constitui um dos primeiros espaços simbólicos de contato da criança com diferentes formas de compreender o mundo, a si mesma e o outro. Muito além de favorecer o desenvolvimento da linguagem e da imaginação, os livros participam da construção das identidades, dos pertencimentos e das representações sociais, tornando-se elementos centrais na formação das subjetividades infantis. Partindo dessa compreensão, este artigo discute a necessidade da implementação de uma curadoria literária crítica nos acervos destinados à Educação Infantil, problematizando a permanência de obras que reproduzem estereótipos relacionados às relações étnico-raciais, aos corpos, aos cabelos, ao gênero, à deficiência e aos padrões estéticos socialmente legitimados. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em estudos da literatura infantil, da sociologia da infância, da educação e dos estudos culturais. O diálogo estabelecido com autoras e autores como Nilma Lino Gomes, bell hooks, Chimamanda Ngozi Adichie, Grada Kilomba, Lucimar Rosa Dias, Débora Cristina de Araujo, Regina Zilberman, Teresa Colomer, Michèle Petit, Stuart Hall e Kabengele Munanga permite compreender que a literatura não atua como um instrumento neutro, mas como prática cultural que produz sentidos sobre humanidade, pertencimento e diferença. Defende-se que a simples presença de personagens pertencentes a grupos historicamente marginalizados não garante representatividade nem justiça social, sendo indispensável analisar criticamente os lugares ocupados por esses sujeitos nas narrativas. Argumenta-se, por fim, que a curadoria literária crítica não configura uma prática de censura ou apagamento histórico, mas um compromisso ético e pedagógico voltado à formação de leitores capazes de reconhecer a pluralidade humana e de construir relações mais democráticas desde a primeira infância.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Curadoria Literária Crítica. Educação Infantil. Formação da Identidade. Representatividade. Relações Étnico-raciais.

ABSTRACT
Children's literature constitutes one of the first symbolic spaces through which children come into contact with different ways of understanding the world, themselves, and others. Far beyond favoring language development and imagination, books participate in the construction of identities, belonging, and social representations, becoming central elements in the formation of children's subjectivities. Starting from this understanding, this article discusses the need to implement critical literary curation in collections intended for Early Childhood Education, questioning the persistence of works that reproduce stereotypes related to ethnic-racial relations, bodies, hair, gender, disability, and socially legitimized aesthetic standards. This is qualitative research conducted through bibliographic review, grounded in studies of children's literature, sociology of childhood, education, and cultural studies. The dialogue established with authors such as Nilma Lino Gomes, bell hooks, Chimamanda Ngozi Adichie, Grada Kilomba, Lucimar Rosa Dias, Débora Cristina de Araujo, Regina Zilberman, Teresa Colomer, Michèle Petit, Stuart Hall, and Kabengele Munanga allows us to understand that literature does not act as a neutral instrument, but as a cultural practice that produces meanings about humanity, belonging, and difference. It is argued that the mere presence of characters belonging to historically marginalized groups does not guarantee representativeness or social justice, making it indispensable to critically analyze the places occupied by these subjects in narratives. Finally, it is argued that critical literary curation does not constitute a practice of censorship or historical erasure, but an ethical and pedagogical commitment aimed at forming readers capable of recognizing human plurality and building more democratic relationships from early childhood onward.

Keywords: Children's Literature. Critical Literary Curation. Early Childhood Education. Identity Formation. Representativeness. Ethnic-racial Relations.

RESUMEN
La literatura infantil constituye uno de los primeros espacios simbólicos de contacto de la infancia con diferentes formas de comprender el mundo, a sí misma y al otro. Mucho más allá de favorecer el desarrollo del lenguaje y la imaginación, los libros participan en la construcción de identidades, pertenencias y representaciones sociales, convirtiéndose en elementos centrales en la formación de las subjetividades infantiles. Partiendo de esta comprensión, este artículo discute la necesidad de implementar una curaduría literaria crítica en los acervos destinados a la Educación Infantil, cuestionando la permanencia de obras que reproducen estereotipos relacionados con las relaciones étnico-raciales, los cuerpos, los cabellos, el género, la discapacidad y los patrones estéticos socialmente legitimados. Se trata de una investigación de naturaleza cualitativa, desarrollada por medio de revisión bibliográfica, fundamentada en estudios de la literatura infantil, la sociología de la infancia, la educación y los estudios culturales. El diálogo establecido con autoras y autores como Nilma Lino Gomes, bell hooks, Chimamanda Ngozi Adichie, Grada Kilomba, Lucimar Rosa Dias, Débora Cristina de Araujo, Regina Zilberman, Teresa Colomer, Michèle Petit, Stuart Hall y Kabengele Munanga permite comprender que la literatura no actúa como un instrumento neutro, sino como una práctica cultural que produce sentidos sobre humanidad, pertenencia y diferencia. Se defiende que la mera presencia de personajes pertenecientes a grupos históricamente marginalizados no garantiza representatividad ni justicia social, siendo indispensable analizar críticamente los lugares ocupados por estos sujetos en las narrativas. Se argumenta, finalmente, que la curaduría literaria crítica no configura una práctica de censura o borrado histórico, sino un compromiso ético y pedagógico orientado a la formación de lectores capaces de reconocer la pluralidad humana y de construir relaciones más democráticas desde la primera infancia.

Palabras clave: Literatura Infantil. Curaduría Literaria Crítica. Educación Infantil. Formación de la Identidad. Representatividad. Relaciones Étnico-raciales.

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil ocupa um lugar privilegiado na constituição das experiências humanas durante a infância. Antes mesmo do domínio da leitura convencional, as crianças constroem interpretações sobre o mundo por meio das narrativas que escutam, das imagens que observam, das personagens que acompanham e das relações que estabelecem com os livros. Nesse processo, a literatura ultrapassa sua dimensão estética e passa a integrar a formação cultural, afetiva e social das crianças, tornando-se um importante dispositivo de produção de sentidos acerca de si mesmas, do outro e das formas de convivência em sociedade.

Durante muito tempo, predominou a compreensão de que os livros destinados às crianças possuíam função prioritariamente recreativa ou pedagógica, sendo valorizados sobretudo pelo incentivo à leitura e pelo desenvolvimento da linguagem. Essa perspectiva, embora relevante, mostra-se insuficiente diante das contribuições produzidas nas últimas décadas pelos estudos da infância, da literatura infantil, dos estudos culturais e das pesquisas sobre relações étnico-raciais. Essas áreas evidenciam que nenhuma narrativa é neutra. Toda história comunica valores, produz representações e participa da elaboração simbólica das identidades individuais e coletivas.

Conforme afirma Regina Zilberman (2003), a literatura infantil constitui um artefato cultural profundamente vinculado às concepções de infância produzidas em cada contexto histórico. Os livros destinados às crianças expressam modos particulares de compreender a sociedade, estabelecendo referências sobre aquilo que é considerado belo, desejável, aceitável ou marginal. Assim, ao mesmo tempo em que ampliam horizontes culturais, também podem reproduzir desigualdades historicamente construídas quando apresentam determinadas identidades de maneira estereotipada ou silenciam completamente a existência de determinados grupos sociais.

Sob essa perspectiva, torna-se necessário compreender que as narrativas literárias participam da constituição das subjetividades infantis. As crianças não apenas acompanham histórias; elas interpretam comportamentos, reconhecem lugares sociais, identificam modelos de pertencimento e constroem referências para compreender quem são e quem podem vir a ser. Como observa Michèle Petit (2009), a leitura representa um espaço privilegiado de elaboração simbólica da experiência humana, permitindo que cada sujeito organize emoções, produza sentidos sobre sua própria existência e estabeleça novas formas de relação consigo e com o mundo.

Essa compreensão aproxima-se da conhecida metáfora dos livros como “espelhos e janelas”, amplamente difundida nos estudos contemporâneos sobre literatura infantil. Os livros funcionam como

espelhos quando permitem que as crianças reconheçam aspectos de sua própria identidade nas personagens, nas famílias, nos corpos, nas culturas e nos modos de viver representados nas narrativas. Funcionam como janelas quando apresentam modos de existência diferentes daqueles vivenciados cotidianamente, favorecendo o desenvolvimento da empatia, do respeito às diferenças e da ampliação do repertório cultural.

Entretanto, pesquisadores como Rudine Sims Bishop (1990) propõem ampliar essa metáfora ao afirmar que a literatura também atua como uma porta. Mais do que refletir identidades ou revelar outros mundos, os livros possibilitam que as crianças atravessem simbolicamente diferentes experiências humanas, imaginando futuros possíveis, questionando normas sociais e construindo novas formas de compreender a si mesmas. Essa perspectiva amplia significativamente a responsabilidade atribuída à literatura infantil, uma vez que evidencia seu papel na formação ética, estética e política dos sujeitos desde os primeiros anos de vida.

Nesse contexto, torna-se impossível considerar neutra a seleção das obras presentes nos acervos das instituições de Educação Infantil. Cada livro disponibilizado às crianças comunica determinadas concepções sobre infância, família, beleza, inteligência, sucesso, gênero, raça, deficiência e pertencimento social. Em outras palavras, escolher um livro significa também escolher quais narrativas serão legitimadas como referências culturais para a infância.

Essa discussão adquire especial relevância quando observamos que muitos acervos escolares ainda são constituídos por obras produzidas em contextos históricos marcados por concepções racistas, sexistas, capacitistas e excludentes. Embora algumas dessas produções possuam reconhecido valor literário, sua permanência nos espaços educativos exige uma mediação crítica capaz de problematizar representações que naturalizam desigualdades e reforçam estereótipos historicamente construídos.

Como argumenta Chimamanda Ngozi Adichie (2019), o problema não reside apenas na existência de uma narrativa estereotipada, mas na repetição contínua de uma única perspectiva sobre determinados grupos sociais. Quando crianças negras encontram personagens semelhantes a elas apenas em posições de sofrimento, pobreza ou subalternidade; quando meninas são constantemente representadas pela delicadeza e pela dependência; quando corpos gordos aparecem exclusivamente como motivo de humor; ou quando pessoas com deficiência são retratadas apenas sob a perspectiva da superação individual, produz-se aquilo que a autora denomina de “história única”. Essa repetição restringe as possibilidades de reconhecimento, pertencimento e construção da identidade.

Nesse sentido, a discussão proposta neste artigo desloca o foco da simples revisão de livros para a defesa de uma **curadoria literária crítica**, compreendida como um processo permanente de seleção, análise, contextualização e mediação das obras que compõem os acervos da Educação Infantil. Diferentemente de perspectivas que associam esse debate à censura ou ao apagamento histórico, defende-se que a curadoria crítica constitui um compromisso ético da escola com a formação de leitores capazes de compreender a diversidade humana e de questionar representações naturalizadas.

Parte-se do pressuposto de que a presença de livros diversos, por si só, não garante uma educação inclusiva. É necessário investigar como os sujeitos são representados, quais papéis ocupam nas narrativas, quais vozes são legitimadas e quais experiências permanecem invisibilizadas. Assim, a qualidade de um acervo literário não pode ser medida apenas pela quantidade de títulos disponíveis, mas também pela pluralidade de perspectivas que oferece às crianças e pelas possibilidades de identificação, reconhecimento e ampliação de repertórios culturais que proporciona.

Diante dessas reflexões, este artigo tem como objetivo discutir a importância da curadoria literária crítica nos acervos destinados à Educação Infantil, analisando de que maneira a literatura infantil participa da construção das identidades e da produção das diferenças sociais. Busca-se evidenciar que a seleção das obras literárias constitui uma escolha simultaneamente estética, ética e política, cujos efeitos ultrapassam a formação do leitor e alcançam a construção das subjetividades infantis e das formas de convivência democrática.

A partir de uma revisão bibliográfica fundamentada em autores da literatura infantil, da educação, da sociologia da infância, dos estudos culturais e das relações étnico-raciais, argumenta-se que repensar os acervos literários significa reconhecer a literatura como um direito cultural e como um espaço privilegiado de formação humana, capaz tanto de reproduzir desigualdades quanto de ampliar possibilidades de existência, pertencimento e reconhecimento para todas as crianças.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter crítico-reflexivo, desenvolvida a partir da análise de produções científicas que discutem literatura infantil, formação da identidade, representatividade, relações étnico-raciais, estudos culturais e Educação Infantil.

A pesquisa bibliográfica constitui um importante procedimento metodológico para a compreensão dos fenômenos educacionais, permitindo estabelecer diálogos entre diferentes

referenciais teóricos e produzir novas interpretações acerca de problemas contemporâneos. Conforme Gil (2019), esse tipo de investigação possibilita analisar conhecimentos já produzidos, organizando diferentes perspectivas sobre determinado objeto de estudo e contribuindo para a construção de novos referenciais analíticos.

No presente trabalho, a revisão da literatura não foi utilizada apenas como levantamento de informações, mas como estratégia de produção de uma análise crítica acerca dos discursos presentes na literatura infantil e de seus efeitos na constituição das subjetividades infantis. Assim, o estudo fundamenta-se em autores que compreendem a infância como uma construção histórica, social e cultural, rejeitando perspectivas que a reduzem a uma etapa exclusivamente biológica do desenvolvimento humano.

Foram selecionadas obras que discutem a literatura infantil como prática cultural e dispositivo de produção de sentidos, destacando-se os estudos de Regina Zilberman (2003), Nelly Novaes Coelho (2000), Teresa Colomer (2017), Michèle Petit (2009) e Peter Hunt (2010), cujas contribuições permitem compreender a literatura como linguagem artística capaz de participar da formação ética, estética e simbólica das crianças.

No campo da educação e das relações étnico-raciais, dialoga-se com Nilma Lino Gomes (2019), Lucimar Rosa Dias (2017), Débora Cristina de Araujo (2020), Kabengele Munanga (2005), bell hooks (2019), Grada Kilomba (2019), Stuart Hall (2016) e Chimamanda Ngozi Adichie (2019), autores que problematizam a produção das diferenças sociais, os mecanismos de representação, os processos de invisibilização e a construção das identidades em sociedades marcadas por desigualdades estruturais.

Também compõem o referencial normativo deste estudo documentos que orientam a Educação Infantil brasileira, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os níveis da educação básica.

A análise desenvolvida neste artigo parte da compreensão de que a literatura infantil constitui um artefato cultural capaz de produzir significados sobre pertencimento, humanidade, diferença e identidade. Dessa maneira, a investigação não busca classificar obras literárias como adequadas ou inadequadas, tampouco defender práticas de censura ou exclusão de livros. Seu objetivo consiste em discutir a necessidade da construção de uma curadoria literária crítica, compreendida como um

processo permanente de seleção, contextualização, mediação e reflexão sobre os acervos destinados às crianças pequenas.

A opção pela expressão “curadoria literária crítica” fundamenta-se na compreensão de que a responsabilidade da escola não se restringe à aquisição de livros, mas envolve escolhas pedagógicas que consideram simultaneamente a qualidade estética das obras, sua diversidade cultural, os modos como diferentes sujeitos são representados e os efeitos simbólicos produzidos pelas narrativas na constituição das subjetividades infantis. Sob essa perspectiva, a curadoria deixa de ser uma atividade meramente administrativa para assumir caráter ético, político e formativo, tornando-se parte integrante do compromisso da Educação Infantil com a construção de práticas educativas democráticas e inclusivas.

3 LITERATURA INFANTIL, CULTURA E PRODUÇÃO DAS SUBJETIVIDADES

3.1 A LITERATURA INFANTIL PARA ALÉM DO INCENTIVO À LEITURA

Durante muito tempo, a literatura infantil foi compreendida prioritariamente como um instrumento destinado ao desenvolvimento da linguagem, da alfabetização e da formação moral das crianças. Essa perspectiva, fortemente influenciada por concepções pedagógicas dos séculos XIX e XX, atribuiu aos livros funções didáticas e disciplinadoras, muitas vezes reduzindo seu potencial artístico e cultural.

Entretanto, as transformações ocorridas nas pesquisas sobre infância, literatura e educação ampliaram significativamente essa compreensão. Atualmente, reconhece-se que a literatura infantil não atua apenas como recurso pedagógico, mas como uma linguagem artística capaz de produzir experiências estéticas, afetivas, cognitivas e sociais que acompanham os sujeitos ao longo de toda a vida.

Regina Zilberman (2003) afirma que a literatura infantil constitui uma produção cultural diretamente relacionada às diferentes concepções de infância construídas historicamente. Assim, cada obra revela não apenas escolhas narrativas ou estéticas, mas também valores, expectativas e formas particulares de compreender a criança e seu lugar na sociedade. Os livros destinados ao público infantil expressam, portanto, modos específicos de organizar a realidade e de produzir sentidos sobre aquilo que é considerado normal, desejável ou legítimo.

Essa compreensão rompe com a ideia de neutralidade frequentemente atribuída às narrativas infantis. Toda história é produzida em determinado contexto histórico e carrega marcas culturais,

sociais, políticas e ideológicas. Os personagens, os conflitos, as ilustrações, os desfechos e até mesmo os silêncios presentes nas narrativas comunicam concepções sobre humanidade, família, beleza, inteligência, gênero, raça, deficiência e pertencimento.

Peter Hunt (2010) argumenta que a literatura infantil constitui um dos mais sofisticados espaços de produção cultural da infância justamente porque dialoga simultaneamente com leitores em processo de constituição subjetiva e com adultos responsáveis pela mediação dessas leituras. Isso significa que cada obra circula em um campo de disputas simbólicas, no qual diferentes concepções de infância, educação e sociedade são continuamente produzidas, reforçadas ou transformadas.

Sob essa perspectiva, torna-se insuficiente compreender os livros apenas como instrumentos de entretenimento ou recursos para o desenvolvimento da linguagem. A literatura participa da construção dos modos pelos quais as crianças aprendem a interpretar o mundo, estabelecer relações com o outro e produzir significados sobre si mesmas. Ao ouvir uma história, a criança não apenas acompanha uma sequência narrativa; ela interpreta emoções, reconhece valores, identifica relações de poder, percebe diferenças, estabelece comparações e produz referências que passam a integrar sua compreensão da realidade.

Essa dimensão formativa aproxima-se das reflexões de Paulo Freire (1989), ao afirmar que a leitura da palavra nunca ocorre dissociada da leitura do mundo. Antes mesmo da alfabetização, as crianças já interpretam signos, imagens, gestos, discursos e narrativas que organizam sua percepção da realidade. A literatura infantil participa intensamente desse processo ao oferecer repertórios simbólicos que auxiliam na construção da identidade, da memória, da imaginação e da consciência crítica.

Nesse sentido, Michèle Petit (2009) destaca que a leitura constitui um espaço privilegiado de elaboração subjetiva. Os livros possibilitam que crianças atribuam sentido às próprias experiências, organizem sentimentos, enfrentem medos, compreendam conflitos e imaginem diferentes possibilidades de existência. A literatura oferece, portanto, muito mais do que informação ou entretenimento: ela produz condições para que o sujeito construa narrativas sobre si mesmo.

Quando essa perspectiva é articulada aos estudos culturais, torna-se evidente que a literatura infantil participa ativamente da produção das subjetividades. Stuart Hall (2016) afirma que as identidades não são naturais nem fixas, mas construídas por meio das práticas culturais, das representações e dos discursos que circulam socialmente. Assim, os livros destinados às crianças não apenas refletem identidades existentes; eles também contribuem para produzi-las.

É justamente nessa articulação entre literatura, cultura e identidade que emerge a necessidade de discutir a responsabilidade ética dos acervos presentes na Educação Infantil. Se as narrativas participam da construção dos modos pelos quais as crianças compreendem a si mesmas e aos outros, então a seleção dessas obras deixa de ser uma decisão exclusivamente pedagógica e passa a constituir também uma escolha ética, política e cultural.

Escolher um livro significa, simultaneamente, escolher quais experiências serão legitimadas, quais histórias serão contadas, quais corpos ocuparão o centro das narrativas e quais formas de existir serão apresentadas às crianças como possíveis, desejáveis ou dignas de reconhecimento. Essa constatação desloca a discussão da simples aquisição de livros para um compromisso permanente com a construção de acervos capazes de representar a pluralidade humana em sua complexidade, recusando simplificações, estereótipos e processos de invisibilização.

É nesse ponto que a ideia de curadoria literária crítica assume centralidade. Mais do que selecionar obras consideradas "adequadas", trata-se de reconhecer que toda escolha literária comunica valores e produz efeitos na constituição das subjetividades infantis. Assim, pensar os acervos da Educação Infantil significa, antes de tudo, refletir sobre quais mundos estamos oferecendo às crianças e quais possibilidades de existência estamos autorizando que elas imaginem para si mesmas.

3.2 A LITERATURA INFANTIL COMO PRODUTORA DE IDENTIDADES: REPRESENTAÇÃO, PERTENCIMENTO E CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE SI

A infância constitui um período de intensa produção de sentidos sobre o mundo e sobre si mesma. Desde os primeiros anos de vida, as crianças constroem interpretações acerca das diferenças humanas, elaboram referências sobre pertencimento e organizam imagens de si a partir das experiências que vivenciam nas relações familiares, comunitárias, escolares e culturais. Nesse processo, a literatura infantil ocupa um lugar privilegiado, pois oferece narrativas que apresentam modos de existir, formas de convivência e representações sobre quem ocupa o centro ou as margens da vida social.

A compreensão de que a identidade é construída nas relações sociais rompe com antigas perspectivas que a concebiam como uma característica natural, fixa ou exclusivamente individual. Stuart Hall (2016) afirma que as identidades são produzidas continuamente por meio das práticas culturais, dos discursos e das representações que circulam na sociedade. Não se trata, portanto, de algo

que os sujeitos simplesmente possuem, mas de processos permanentes de construção, negociação e reconhecimento.

Essa compreensão possui profundas implicações para a Educação Infantil. Se as identidades são construídas culturalmente, os livros oferecidos às crianças participam diretamente dessa construção. As personagens, as ilustrações, as narrativas e os conflitos presentes nas obras literárias não apenas representam o mundo, mas também produzem referências sobre quem merece ser visto, admirado, protegido, ouvido ou lembrado.

É nesse sentido que a literatura infantil assume uma função que ultrapassa a formação do leitor. Ela participa da constituição das subjetividades. Ao encontrar personagens que compartilham características semelhantes às suas, as crianças elaboram sentimentos de pertencimento e reconhecimento. Da mesma forma, quando determinadas identidades aparecem apenas associadas à dor, à pobreza, à violência, à incapacidade ou à comicidade, produzem-se experiências simbólicas que interferem na maneira como esses sujeitos passam a compreender a si mesmos e aos outros.

Nilma Lino Gomes (2019) demonstra que a construção da identidade negra ocorre em constante diálogo com os processos sociais de valorização e desvalorização produzidos historicamente. O corpo, o cabelo, a cor da pele e outros marcadores identitários tornam-se elementos atravessados por relações de poder que definem quais características são socialmente legitimadas e quais passam a ser alvo de estigmatização. A escola, nesse contexto, não ocupa uma posição neutra. Ao contrário, participa ativamente desses processos por meio dos currículos, das práticas pedagógicas e, igualmente, das narrativas literárias que disponibiliza às crianças.

Essa discussão aproxima-se das reflexões de Kabengele Munanga (2005), ao afirmar que o racismo não se mantém apenas por práticas explícitas de discriminação, mas também pela naturalização de representações que estabelecem hierarquias entre diferentes grupos humanos. A repetição dessas representações produz um imaginário coletivo no qual determinados sujeitos são reconhecidos como universais, enquanto outros permanecem restritos a lugares de inferiorização, exotização ou invisibilidade.

Na literatura infantil, essa lógica manifesta-se de maneira muitas vezes silenciosa. Personagens brancas ocupam, com frequência, posições centrais nas histórias, vivenciam aventuras, resolvem conflitos, protagonizam descobertas e experimentam diferentes emoções. Em contraste, personagens negras, indígenas, pessoas com deficiência ou crianças gordas aparecem, em muitas obras, associadas

a papéis secundários, a situações de sofrimento ou a narrativas cuja existência se justifica apenas pela necessidade de ensinar uma lição moral.

O problema não reside simplesmente na presença dessas experiências. A literatura precisa abordar conflitos, desigualdades e injustiças, pois também é espaço de elaboração da realidade. A questão central refere-se ao modo como essas identidades são representadas e, sobretudo, à repetição sistemática de determinados lugares sociais atribuídos aos mesmos grupos. Quando uma criança encontra reiteradamente personagens semelhantes a ela apenas em posições de vulnerabilidade, constrói-se uma experiência de reconhecimento profundamente limitada.

É nesse ponto que as reflexões de Chimamanda Ngozi Adichie (2019) se tornam fundamentais. Ao discutir o perigo da história única, a autora demonstra que os estereótipos não são necessariamente falsos; eles tornam-se perigosos porque reduzem sujeitos complexos a uma única narrativa. A repetição contínua de determinadas representações faz com que elas passem a ser percebidas como naturais, obscurecendo a diversidade de experiências existentes dentro de cada grupo social.

Transportada para a literatura infantil, essa reflexão permite compreender que o problema não está apenas em um livro específico, mas na composição do conjunto de obras que integra os acervos escolares. Uma narrativa isolada dificilmente determina a construção da identidade de uma criança. Entretanto, quando centenas de histórias comunicam mensagens semelhantes sobre quem pode ocupar lugares de beleza, inteligência, coragem, liderança ou afeto, produz-se um repertório simbólico que influencia significativamente a formação das subjetividades.

A representação, portanto, não constitui uma questão meramente estética. Ela envolve disputas por reconhecimento. Conforme Stuart Hall (2016), representar significa produzir significados compartilhados sobre pessoas, grupos e experiências. Esses significados não permanecem restritos ao universo simbólico; eles orientam práticas sociais, legitimam relações de poder e influenciam modos de convivência.

Grada Kilomba (2019) amplia essa compreensão ao demonstrar que a violência simbólica opera justamente pela repetição de imagens, discursos e narrativas que definem quem pode ocupar plenamente o lugar da humanidade. A exclusão não ocorre apenas pela ausência de determinados sujeitos, mas também pela forma como eles são continuamente representados. Assim, invisibilizar uma identidade ou restringi-la a papéis estereotipados constitui uma estratégia de manutenção das desigualdades.

Na infância, esses processos adquirem uma intensidade particular. As crianças encontram-se em plena construção de suas referências sobre o mundo. Cada narrativa, cada personagem e cada imagem integra um repertório simbólico que contribui para responder perguntas fundamentais: quem se parece comigo? Quem ocupa os lugares de protagonismo? Quem recebe carinho? Quem é admirado? Quem é alvo de riso? Quem precisa ser salvo? Quem sequer aparece?

Essas perguntas nem sempre são formuladas conscientemente pelas crianças. Contudo, seus efeitos atravessam profundamente a construção da imagem de si. A ausência sistemática de personagens que compartilhem determinadas características produz experiências de invisibilidade. Por outro lado, a presença recorrente de representações estereotipadas pode gerar sentimentos de inadequação, vergonha ou inferioridade, comprometendo os processos de reconhecimento e pertencimento.

Bell hooks (2019) afirma que toda prática educativa comunica concepções sobre humanidade. Ensinar nunca é um ato neutro. Da mesma forma, ler também não constitui uma experiência neutra. As escolhas realizadas pelos adultos acerca das histórias que chegam às crianças expressam determinadas compreensões sobre quais vidas merecem ser narradas, quais experiências são consideradas universais e quais permanecem restritas às margens da cultura.

Essa perspectiva desloca a responsabilidade da literatura infantil para além da produção editorial. A escola, ao selecionar seus acervos, participa ativamente da circulação dessas representações. Não basta oferecer livros; é necessário perguntar quais histórias estão sendo contadas, quem as protagoniza, quais conflitos aparecem, quais experiências permanecem ausentes e que possibilidades de identificação estão sendo oferecidas às crianças.

A construção da imagem de si depende, em grande medida, das possibilidades de reconhecimento disponíveis no ambiente cultural. Quando uma criança encontra livros que apresentam diferentes formas de família, distintos tons de pele, múltiplos tipos de cabelo, variadas condições corporais, diferentes culturas, religiões, línguas, territórios e modos de viver, amplia-se seu repertório sobre a pluralidade humana. Esse movimento favorece tanto o fortalecimento da autoestima daqueles que historicamente permaneceram invisibilizados quanto o desenvolvimento da empatia e do respeito entre todas as crianças.

Entretanto, é importante ressaltar que a simples diversidade de personagens não garante representatividade. Débora Cristina de Araujo (2020) alerta que a inclusão de sujeitos pertencentes a grupos historicamente marginalizados pode ocorrer de maneira superficial, mantendo estereótipos,

silenciando conflitos ou restringindo esses personagens a papéis secundários. A representatividade exige qualidade na representação. Exige complexidade, humanidade e pluralidade.

Sob essa perspectiva, a curadoria literária crítica emerge como um compromisso ético da Educação Infantil. Sua finalidade não consiste em estabelecer listas de livros permitidos ou proibidos, mas em assegurar que os acervos ofereçam às crianças múltiplas possibilidades de identificação, pertencimento e reconhecimento. Trata-se de compreender que cada obra inserida em uma biblioteca escolar participa da construção do imaginário infantil e, consequentemente, da formação das subjetividades.

Assim, a curadoria literária crítica deve ser entendida como uma prática permanente de responsabilidade pedagógica. Ela pressupõe que educadores analisem não apenas a qualidade estética das obras, mas também os discursos que produzem, os silêncios que mantêm, os lugares sociais que atribuem às personagens e as possibilidades de construção de uma imagem positiva de si oferecidas às crianças. Mais do que organizar acervos, curar livros significa cuidar das narrativas que participam da constituição humana desde a primeira infância.

4 O PERIGO DA HISTÓRIA ÚNICA E A NATURALIZAÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS

As representações sociais nunca são produzidas de maneira isolada. Elas são construídas historicamente por meio de discursos, imagens, narrativas e práticas culturais que, ao serem continuamente repetidos, passam a ser percebidos como naturais. Nesse processo, a literatura infantil ocupa uma posição privilegiada, uma vez que participa da formação do imaginário social desde os primeiros anos de vida, oferecendo às crianças repertórios simbólicos que influenciam suas formas de compreender a si mesmas, os outros e o mundo.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019), ao discutir o conceito de “história única”, demonstra que o maior perigo dos estereótipos não reside necessariamente em sua falsidade, mas em sua incompletude. Os estereótipos reduzem sujeitos complexos a uma única narrativa, limitando suas possibilidades de reconhecimento e apagando a diversidade de experiências que constituem qualquer grupo humano. Quando apenas uma história é contada repetidamente sobre determinados sujeitos, essa narrativa passa a ocupar o lugar da verdade, tornando invisíveis todas as demais possibilidades de existência.

No contexto da literatura infantil, essa reflexão revela um aspecto frequentemente negligenciado. O problema não está apenas na existência de obras que apresentam representações

estereotipadas, mas na repetição contínua dessas representações ao longo da trajetória escolar. Uma única narrativa dificilmente determina a forma como uma criança compreenderá determinado grupo social. Entretanto, quando centenas de livros comunicam mensagens semelhantes sobre quem é bonito, inteligente, corajoso, frágil, perigoso, engraçado ou digno de cuidado, produz-se um repertório simbólico que influencia profundamente a construção das subjetividades.

Essa repetição constitui um mecanismo de naturalização. Conforme Stuart Hall (2016), os sistemas de representação operam justamente pela circulação contínua de significados que passam a organizar a percepção coletiva da realidade. Quanto mais determinada imagem é repetida, menor tende a ser o seu questionamento. A representação deixa de ser percebida como uma construção histórica e passa a assumir aparência de verdade objetiva.

É exatamente esse processo que transforma os estereótipos em instrumentos de manutenção das desigualdades sociais. A violência simbólica não depende apenas de discursos explicitamente discriminatórios. Ela se sustenta, sobretudo, pela normalização de determinadas imagens e pela invisibilização de outras. Como demonstra Grada Kilomba (2019), o poder opera tanto pelo que é dito quanto pelo que permanece silenciado. Os silêncios também educam. As ausências também produzem significados.

Na literatura infantil, esses silêncios podem ser observados de diferentes maneiras. Durante décadas, os acervos destinados às crianças privilegiaram personagens brancas, famílias nucleares heterossexuais, corpos considerados socialmente normativos, padrões estéticos eurocentrados e experiências culturais restritas a determinados grupos sociais. As demais formas de existência permaneceram invisíveis ou apareceram apenas como exceção, curiosidade ou problema a ser enfrentado.

Essa ausência não é neutra. A invisibilidade comunica que determinadas vidas possuem menor relevância social. Quando uma criança percorre sucessivamente diferentes livros sem encontrar personagens que compartilhem sua cor de pele, seu tipo de cabelo, sua estrutura familiar, sua deficiência ou sua cultura, recebe uma mensagem silenciosa acerca dos lugares que esses sujeitos ocupam na sociedade. Não se trata apenas de não ser representada. Trata-se de aprender que determinadas experiências não merecem ser narradas.

Por outro lado, quando esses sujeitos aparecem exclusivamente associados a situações de sofrimento, exclusão ou superação, produz-se outro efeito igualmente problemático. A criança passa a

reconhecer sua identidade apenas por meio da dor. Sua existência torna-se condicionada à necessidade permanente de justificar sua presença na narrativa.

Débora Cristina de Araujo (2020) alerta que a representatividade não pode ser reduzida à simples inclusão de personagens pertencentes a grupos historicamente marginalizados. É necessário analisar quais papéis esses sujeitos ocupam, quais características lhes são atribuídas, quais conflitos estruturam suas histórias e quais possibilidades de existência lhes são oferecidas. A diversidade quantitativa não garante diversidade qualitativa.

Essa discussão torna-se especialmente relevante quando observamos que determinados marcadores sociais aparecem de maneira recorrente em representações estereotipadas.

4.1 RAÇA E A CONSTRUÇÃO DA BRANQUITUDE COMO NORMA

Historicamente, a literatura infantil brasileira foi produzida em um contexto profundamente marcado pelo racismo estrutural. Como consequência, durante décadas predominou a centralidade de personagens brancas, enquanto personagens negras eram frequentemente associadas ao trabalho doméstico, à pobreza, à subalternidade ou à ausência de protagonismo.

Nilma Lino Gomes (2019) demonstra que a construção da identidade negra ocorre em permanente diálogo com essas representações sociais. O racismo não atua apenas por meio de agressões explícitas, mas também pela valorização sistemática da branquitude como referência universal de beleza, inteligência e humanidade. Nesse sentido, quando os livros infantis apresentam apenas personagens brancas ocupando lugares de destaque, não estão apenas excluindo outras identidades; estão produzindo um modelo de humanidade que passa a ser percebido como norma.

Essa lógica afeta todas as crianças. As crianças negras encontram poucas oportunidades de reconhecimento positivo. As crianças brancas, por sua vez, crescem compreendendo sua identidade como universal, enquanto as demais aparecem como diferença.

A literatura, portanto, participa da construção do imaginário racial muito antes que a criança compreenda conceitualmente o racismo.

4.2 O CABELO COMO MARCADOR SIMBÓLICO DE PERTENCIMENTO

Entre os diferentes marcadores identitários presentes na infância, o cabelo ocupa lugar de destaque. Conforme argumenta Nilma Lino Gomes (2019), o cabelo negro constitui um dos principais

símbolos das relações raciais brasileiras, tornando-se alvo de processos históricos de desvalorização, controle e estigmatização.

Durante muitos anos, diferentes narrativas infantis apresentaram os cabelos crespos como problemas a serem resolvidos, domados ou transformados. Expressões como “cabelo ruim”, “cabelo difícil” ou “cabelo armado” ultrapassaram o campo da linguagem cotidiana e passaram a integrar o imaginário social reproduzido por diferentes práticas culturais, incluindo a literatura.

Quando essas representações aparecem repetidamente nos livros destinados às crianças pequenas, produzem efeitos que vão além da dimensão estética. Elas comunicam quais características corporais são consideradas socialmente desejáveis e quais precisam ser corrigidas para alcançar aceitação. Dessa forma, a literatura participa da produção de sentimentos de pertencimento ou inadequação desde os primeiros anos de vida.

Por outro lado, observa-se, nas últimas décadas, o surgimento de obras que valorizam positivamente os cabelos crespos, os penteados afro e a diversidade estética. Essas produções representam importantes avanços, desde que não sejam tratadas como exceções dentro de acervos majoritariamente estruturados por padrões eurocêntricos.

4.3 O CORPO E A PEDAGOGIA DA NORMALIDADE

Outro aspecto frequentemente naturalizado na literatura infantil refere-se às representações corporais. A maior parte das personagens historicamente presentes nos livros destinados à infância corresponde a padrões específicos de corpo: magros, saudáveis, ágeis e fisicamente considerados normativos.

Corpos gordos, pessoas com deficiência, crianças com diferenças físicas visíveis ou condições específicas de desenvolvimento aparecem, em grande parte das narrativas tradicionais, associados a dois lugares recorrentes: o humor ou a superação.

Ambas as perspectivas reduzem a complexidade dessas experiências humanas. Quando o corpo gordo existe apenas para provocar riso, reforçam-se práticas de gordofobia. Quando a deficiência aparece exclusivamente como inspiração ou exemplo de superação, produz-se aquilo que os estudos sobre deficiência denominam de “capacitismo narrativo”: a ideia de que o valor dessas pessoas depende de sua capacidade de vencer obstáculos extraordinários para serem reconhecidas.

A literatura infantil comprometida com uma perspectiva inclusiva precisa deslocar essas representações. Crianças com deficiência, crianças gordas ou crianças com diferentes características

corporais não necessitam justificar sua presença nas histórias. Elas precisam simplesmente existir, brincar, sonhar, viver aventuras, estabelecer amizades, sentir medo, alegria, curiosidade e afeto, assim como qualquer outra personagem.

É justamente essa naturalização da diversidade que amplia as possibilidades de identificação e pertencimento.

4.4 GÊNERO, AFETIVIDADE E LIBERDADE PARA EXISTIR

As representações de gênero também ocupam lugar central na constituição das subjetividades infantis. Durante décadas, parte significativa da literatura destinada às crianças reforçou modelos rígidos de masculinidade e feminilidade. Meninas eram frequentemente retratadas como delicadas, obedientes, cuidadoras e emocionalmente frágeis, enquanto meninos apareciam associados à coragem, à aventura, à racionalidade e à liderança.

Embora inúmeras produções contemporâneas tenham ampliado essas possibilidades, ainda persistem narrativas que reforçam expectativas limitadoras acerca dos papéis sociais atribuídos a meninas e meninos.

A Educação Infantil, ao realizar sua curadoria literária, precisa reconhecer que tais representações influenciam diretamente a maneira como as crianças compreendem suas possibilidades de atuação no mundo. A literatura pode tanto reproduzir estereótipos quanto ampliar horizontes, permitindo que diferentes formas de ser criança sejam reconhecidas como legítimas.

4.5 A REPETIÇÃO COMO TECNOLOGIA DE PRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES

Os estereótipos não permanecem vivos porque são verdadeiros. Permanecem porque são repetidos.

É essa repetição que transforma construções históricas em aparentes evidências naturais. Quando determinadas imagens circulam continuamente nas histórias contadas às crianças, elas deixam de ser percebidas como escolhas culturais e passam a integrar aquilo que Pierre Bourdieu denominou de violência simbólica: formas de dominação que operam justamente porque não são reconhecidas como violência.

Nesse sentido, a literatura infantil participa da manutenção das desigualdades não apenas quando apresenta conteúdos explicitamente preconceituosos, mas também quando reproduz, de

maneira aparentemente inocente, padrões de representação que legitimam hierarquias sociais historicamente construídas.

A principal responsabilidade da curadoria literária crítica consiste exatamente em romper esse ciclo de repetição. Isso não significa eliminar obras do patrimônio literário, mas criar condições para que as crianças tenham acesso a narrativas plurais, capazes de ampliar suas referências sobre humanidade, pertencimento e diversidade.

Mais do que ensinar a respeitar as diferenças, a literatura pode contribuir para que nenhuma criança aprenda, desde cedo, que existe algo inadequado em sua forma de existir.

5 A CRIANÇA NÃO NASCE PRECONCEITUOSA: AS NARRATIVAS NA APRENDIZAGEM SOCIAL DAS DIFERENÇAS

Ao longo da história, diferentes formas de preconceito foram frequentemente compreendidas como consequência de características individuais ou disposições naturais dos sujeitos. Entretanto, as pesquisas produzidas nas últimas décadas pelos campos da sociologia da infância, da psicologia do desenvolvimento, da educação e dos estudos culturais demonstram que atitudes discriminatórias não são inatas. Elas são aprendidas nas relações sociais, produzidas culturalmente e continuamente reforçadas pelos discursos, práticas e representações que organizam a vida em sociedade.

Essa compreensão desloca significativamente o modo como pensamos a Educação Infantil. Se o preconceito é aprendido, os espaços educativos deixam de ser compreendidos apenas como locais onde as crianças convivem com as diferenças e passam a ser reconhecidos como ambientes privilegiados para a construção de novas formas de perceber a diversidade humana. Nesse processo, a literatura infantil ocupa lugar estratégico, uma vez que oferece às crianças narrativas por meio das quais elas elaboram significados sobre identidade, pertencimento, alteridade e convivência.

Conforme argumenta Lucimar Rosa Dias (2017), as crianças percebem diferenças raciais muito antes de compreenderem conceitualmente o racismo. Desde os primeiros anos de vida, elas identificam distintas tonalidades de pele, características dos cabelos, modos de falar, formas corporais e diferentes pertencimentos culturais. Essas diferenças, contudo, não possuem, inicialmente, valor moral. É a partir das interações sociais, das experiências escolares, dos discursos familiares e das representações culturais que as crianças aprendem quais características são valorizadas e quais passam a ser alvo de rejeição ou inferiorização.

Essa constatação possui profundas implicações para a organização dos acervos literários na Educação Infantil. Se as crianças constroem significados sobre as diferenças a partir das narrativas que lhes são apresentadas, então os livros deixam de ser simples instrumentos de incentivo à leitura e passam a integrar o conjunto de experiências responsáveis pela aprendizagem social das relações humanas.

Em outras palavras, as histórias também educam.

Essa educação, entretanto, nem sempre ocorre de maneira explícita. Grande parte dos aprendizados produzidos pela literatura infantil acontece de forma implícita, por meio das escolhas narrativas, das ilustrações, da composição das personagens, da distribuição dos papéis sociais e dos conflitos apresentados ao longo das histórias. As crianças observam quem ocupa posições de liderança, quem recebe afeto, quem é protegido, quem precisa ser salvo, quem resolve problemas e quem permanece invisível. Esses elementos constituem um currículo simbólico que atua paralelamente ao currículo formal desenvolvido pela escola.

Michael Apple (2006), ao discutir o conceito de currículo oculto, demonstra que as instituições educativas transmitem valores muito além daqueles previstos nos documentos oficiais. A organização dos espaços, as práticas cotidianas, as relações estabelecidas entre adultos e crianças e os materiais disponibilizados comunicam concepções de mundo que influenciam profundamente os processos educativos. Os livros infantis integram esse currículo oculto ao oferecer narrativas que legitimam determinadas formas de existência enquanto silenciam outras.

Quando um acervo apresenta majoritariamente famílias constituídas por pai, mãe e filhos, por exemplo, comunica uma determinada concepção de família. Quando praticamente todas as princesas são brancas, magras e possuem cabelos lisos, comunica uma determinada concepção de beleza. Quando pessoas com deficiência aparecem apenas como personagens inspiradoras ou quando crianças negras ocupam sistematicamente lugares de sofrimento, produz-se um conjunto de referências que orienta a aprendizagem social das diferenças.

Esses processos ocorrem de maneira gradual e acumulativa. Uma história isolada dificilmente produzirá preconceitos. Entretanto, a repetição constante de determinadas representações constrói aquilo que Pierre Berger e Thomas Luckmann (2014) denominam realidade socialmente construída. As crianças passam a interpretar essas imagens como descrições naturais do mundo, sem perceber que são resultados de escolhas culturais e históricas.

É justamente nesse ponto que a literatura infantil assume uma dimensão ética. Os livros não apenas apresentam personagens; eles oferecem modelos de humanidade. Por meio deles, as crianças aprendem quais vidas são narradas, quais histórias merecem ser lembradas e quais sujeitos ocupam os lugares centrais da experiência humana.

Bell hooks (2019) afirma que a educação comprometida com a justiça social exige que os sujeitos aprendam a reconhecer criticamente as estruturas de dominação presentes na sociedade. Essa aprendizagem não ocorre apenas por meio da transmissão de conteúdos escolares, mas também pela construção de experiências que ampliem a capacidade de imaginar outras formas de convivência. A literatura infantil possui enorme potencial para favorecer esse processo justamente porque mobiliza emoções, imaginação, empatia e identificação.

Ao acompanhar uma narrativa, a criança experimenta simbolicamente situações que muitas vezes não fazem parte de sua experiência cotidiana. Ela compartilha medos, alegrias, conflitos, descobertas e afetos vividos pelas personagens. Esse envolvimento emocional amplia sua capacidade de compreender diferentes perspectivas e favorece o desenvolvimento da empatia. Entretanto, essa potência somente se realiza plenamente quando as histórias apresentam a diversidade humana de maneira complexa e respeitosa, evitando simplificações e estereótipos.

Teresa Colomer (2017) ressalta que a literatura infantil desempenha papel fundamental na educação literária justamente porque permite às crianças interpretar diferentes formas de organização da vida social. Cada narrativa amplia o repertório cultural do leitor e contribui para a construção de competências relacionadas à compreensão do outro, à interpretação de conflitos e à elaboração de valores. Dessa forma, a literatura não ensina apenas a ler textos; ela ensina a ler pessoas, culturas e modos de viver.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Paulo Freire (1989), para quem toda leitura da palavra está intimamente relacionada à leitura do mundo. Antes de dominar o sistema de escrita, as crianças já produzem interpretações sobre as relações sociais que observam. Os livros infantis tornam-se, então, importantes mediadores desse processo, oferecendo elementos que ajudam a organizar simbolicamente essas experiências.

Nesse contexto, torna-se necessário reconhecer que a neutralidade na seleção dos livros constitui uma ilusão pedagógica. Toda escolha realizada pelo professor comunica determinados valores. Decidir quais histórias serão lidas, quais personagens serão apresentados e quais autores

integrarão o cotidiano da Educação Infantil significa participar ativamente da formação cultural das crianças.

Por essa razão, a curadoria literária crítica não deve ser compreendida como uma atividade complementar ou restrita aos momentos de organização dos acervos. Trata-se de uma dimensão constitutiva do trabalho pedagógico. Cada livro selecionado integra um projeto educativo mais amplo, no qual se definem não apenas conteúdos, mas também modos de compreender a infância, a diversidade e a própria condição humana.

Essa responsabilidade torna-se ainda mais evidente quando observamos que a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), possui entre seus objetivos assegurar experiências que promovam o respeito às diferenças, a construção da identidade, o fortalecimento dos vínculos sociais e o reconhecimento da diversidade cultural brasileira.

Sob essa perspectiva, organizar acervos literários comprometidos com a pluralidade humana deixa de ser uma escolha individual do professor para tornar-se um compromisso institucional com os direitos das crianças. Não se trata apenas de ampliar a quantidade de personagens diversos, mas de garantir que todas as crianças encontrem nos livros oportunidades de reconhecimento, pertencimento e valorização de suas histórias.

A literatura infantil, quando mediada de forma crítica, contribui para que as diferenças deixem de ser percebidas como hierarquias e passem a ser compreendidas como expressão da riqueza da experiência humana. Ao oferecer múltiplas narrativas sobre diferentes modos de existir, a escola cria condições para que as crianças construam relações menos marcadas pelo preconceito e mais fundamentadas no respeito, na curiosidade e na convivência democrática.

Nesse sentido, afirmar que a criança não nasce preconceituosa significa reconhecer que ela também pode aprender, desde os primeiros anos de vida, outras formas de olhar o mundo. A literatura infantil não elimina, por si só, as desigualdades sociais, mas constitui um dos espaços mais potentes para ampliar repertórios, romper histórias únicas e possibilitar que cada criança descubra que existem inúmeras maneiras legítimas de existir, pertencer e narrar a própria vida.

6 A CURADORIA LITERÁRIA CRÍTICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: CRITÉRIOS PARA A CONSTITUIÇÃO DOS ACERVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A discussão sobre a qualidade dos acervos destinados à Educação Infantil tem ocupado espaço crescente nas pesquisas sobre literatura, currículo e formação docente. Entretanto, observa-se que grande parte desses estudos se concentra na ampliação da representatividade ou na necessidade de diversificação dos títulos disponíveis, sem aprofundar suficientemente os critérios que devem orientar as escolhas realizadas pelas instituições educativas. Diante desse cenário, propõe-se compreender a curadoria literária crítica como uma prática pedagógica permanente, fundamentada em princípios éticos, estéticos e políticos que orientam a seleção, a mediação e a contextualização das obras literárias.

Essa perspectiva parte do reconhecimento de que nenhum acervo é neutro. Toda biblioteca escolar constitui uma construção cultural que expressa determinadas concepções de infância, conhecimento, sociedade e formação humana. Os livros que chegam às mãos das crianças não são resultado do acaso; são fruto de escolhas realizadas por professores, gestores, editoras, políticas públicas e programas governamentais de distribuição de obras. Cada escolha evidencia uma determinada compreensão acerca daquilo que se considera importante oferecer às novas gerações.

Nesse sentido, a curadoria literária aproxima-se daquilo que Paulo Freire (1996) compreende como uma prática educativa comprometida com a ética, a responsabilidade e a humanização. Ensinar implica escolher. E toda escolha pedagógica envolve posicionamentos diante do mundo. Da mesma forma, selecionar livros significa assumir responsabilidade sobre os discursos que serão compartilhados com as crianças e sobre as formas de humanidade que serão legitimadas no cotidiano escolar.

Sob essa perspectiva, a curadoria literária crítica não pode ser reduzida à elaboração de listas de obras recomendadas ou à exclusão de livros considerados inadequados. Seu objetivo não consiste em produzir um acervo "perfeito", mas em construir um conjunto de narrativas capaz de ampliar o repertório cultural das crianças, favorecer experiências de reconhecimento e pertencimento e promover o contato com a pluralidade das experiências humanas.

Mais do que perguntar se um livro deve ou não permanecer na biblioteca, a curadoria crítica propõe outras questões: que discursos essa obra produz? Que identidades valoriza? Que experiências invisibiliza? Que conflitos apresenta? Que possibilidades de identificação oferece às crianças? Que imagem de humanidade comunica por meio de suas personagens, ilustrações e enredo?

Essas perguntas deslocam a discussão do julgamento moral das obras para a análise crítica de seus efeitos pedagógicos.

6.1 A LITERATURA COMO DIREITO CULTURAL

A defesa da curadoria literária crítica fundamenta-se, inicialmente, na compreensão de que o acesso à literatura constitui um direito cultural das crianças.

Antonio Candido (2011), ao discutir o direito à literatura, afirma que a experiência literária integra os processos de humanização por permitir que os sujeitos ampliem sua capacidade de imaginar, compreender e sentir o mundo. A literatura não representa um privilégio destinado a determinados grupos sociais, mas uma necessidade humana relacionada à construção da sensibilidade, da empatia e da vida democrática.

Quando esse direito é pensado no contexto da Educação Infantil, torna-se evidente que garantir o acesso aos livros não é suficiente. É necessário assegurar o acesso a narrativas capazes de representar a diversidade da experiência humana, possibilitando que todas as crianças encontrem espaços de reconhecimento e, simultaneamente, ampliem sua compreensão sobre diferentes culturas, modos de vida e formas de pertencimento.

Assim, a curadoria literária crítica constitui também uma política de garantia de direitos. Ela assegura que a literatura oferecida às crianças não reforce processos históricos de exclusão, mas contribua para a construção de uma educação comprometida com a dignidade humana.

6.2 A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

A diversidade presente nos acervos não pode ser compreendida apenas em termos quantitativos. Não basta ampliar o número de personagens negros, indígenas, pessoas com deficiência ou diferentes configurações familiares se essas representações continuam limitadas por estereótipos ou ocupam lugares secundários nas narrativas.

Conforme argumenta Débora Cristina de Araujo (2020), a representatividade exige qualidade na representação. Personagens historicamente invisibilizados precisam ocupar lugares de protagonismo, apresentar complexidade psicológica, estabelecer relações afetivas, experimentar diferentes emoções e participar das histórias como sujeitos completos, e não apenas como recursos para abordar temas específicos relacionados à discriminação.

Da mesma forma, a diversidade deve contemplar diferentes dimensões da experiência humana. Um acervo comprometido com a pluralidade apresenta variadas culturas, territórios, modos de organização familiar, expressões religiosas, diferentes gerações, distintas formas de brincar, múltiplas corporalidades, variadas linguagens artísticas e diferentes experiências de infância.

Essa pluralidade rompe com a lógica da história única descrita por Adichie (2019), permitindo que as crianças compreendam que nenhuma identidade pode ser reduzida a uma única narrativa.

6.3 CRITÉRIOS PARA UMA CURADORIA LITERÁRIA CRÍTICA

Considerando as discussões desenvolvidas ao longo deste artigo, propõe-se que a constituição dos acervos da Educação Infantil seja orientada por critérios que articulem qualidade literária, responsabilidade pedagógica e compromisso ético com os direitos das crianças.

O primeiro critério refere-se à qualidade estética das obras. A literatura infantil deve ser reconhecida como manifestação artística, e não apenas como recurso didático. Textos literários de qualidade apresentam riqueza de linguagem, complexidade narrativa, potência imaginativa e respeito à inteligência da criança leitora. Conforme destacam Colomer (2017) e Hunt (2010), reduzir a literatura à função moralizante empobrece sua dimensão artística e limita suas possibilidades formativas.

O segundo critério diz respeito à qualidade das representações. É necessário analisar de que maneira diferentes sujeitos aparecem nas narrativas, evitando obras que reforcem estereótipos ou naturalizem desigualdades históricas. Essa análise deve considerar tanto os textos quanto as ilustrações, reconhecendo que, na literatura infantil, a linguagem visual participa intensamente da construção de significados.

O terceiro critério relaciona-se à pluralidade dos repertórios culturais. Os acervos precisam contemplar diferentes autores, regiões, culturas, povos, tradições orais, matrizes africanas, afro-brasileiras, indígenas e produções contemporâneas, ampliando as possibilidades de contato das crianças com a diversidade cultural brasileira e mundial.

Outro aspecto fundamental refere-se ao protagonismo das personagens. A curadoria deve priorizar obras nas quais crianças pertencentes a grupos historicamente marginalizados sejam representadas em situações cotidianas, vivendo experiências diversas, sem que sua identidade esteja permanentemente associada ao sofrimento, à exclusão ou à necessidade de superação.

Também se torna imprescindível observar a atualização dos acervos. Bibliotecas escolares são organismos vivos. Novas produções literárias surgem continuamente, incorporando discussões

contemporâneas sobre diversidade, infância, representatividade e direitos humanos. A manutenção exclusiva de obras clássicas pode limitar as possibilidades de leitura oferecidas às crianças, tornando necessária uma política permanente de renovação dos acervos.

Entretanto, atualizar não significa descartar automaticamente obras produzidas em outros contextos históricos. Livros clássicos também constituem patrimônio cultural e podem desempenhar importante papel na formação leitora, desde que sejam mediados criticamente pelos professores. A curadoria literária crítica não propõe apagar a história da literatura infantil, mas contextualizá-la, permitindo que crianças e educadores compreendam os valores presentes em diferentes períodos históricos e reflitam sobre suas transformações.

6.4 O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA

Nenhum acervo, por mais diversos que seja, produz transformações educativas sem a presença de uma mediação pedagógica qualificada. A leitura compartilhada constitui um espaço privilegiado para a construção de sentidos, permitindo que as crianças expressem interpretações, formulem perguntas, estabeleçam relações com suas experiências e desenvolvam uma postura investigativa diante das narrativas.

Nesse processo, o professor assume papel central. Sua atuação ultrapassa a função de leitor em voz alta. Cabe-lhe problematizar representações, ampliar repertórios, favorecer diferentes interpretações e criar oportunidades para que as crianças dialoguem criticamente com os textos literários.

A mediação não consiste em explicar previamente o significado das histórias ou conduzir as crianças a respostas consideradas corretas. Ao contrário, implica reconhecer a literatura como espaço aberto de interpretação, no qual diferentes leituras podem coexistir. Entretanto, essa abertura não exclui a responsabilidade ética do educador diante de narrativas que reproduzem preconceitos ou reforçam desigualdades. Nessas situações, a mediação torna-se ainda mais necessária, permitindo contextualizar as obras e promover reflexões compatíveis com os princípios de uma educação democrática.

Assim, a curadoria literária crítica não se encerra na escolha dos livros. Ela continua durante a leitura, nas conversas estabelecidas com as crianças, nas perguntas formuladas, nas relações construídas com outras obras e na maneira como a literatura passa a integrar o cotidiano da instituição.

6.5 A CURADORIA LITERÁRIA CRÍTICA COMO COMPROMISSO INSTITUCIONAL

Frequentemente, a responsabilidade pela seleção dos livros é atribuída exclusivamente ao professor. Embora sua participação seja indispensável, a construção de acervos comprometidos com a diversidade precisa constituir uma política institucional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhecem a criança como sujeito de direitos e atribuem às instituições educativas a responsabilidade de promover experiências que valorizem a diversidade cultural, o respeito às diferenças e a construção de relações democráticas.

Nesse contexto, a curadoria literária crítica deve integrar o projeto político-pedagógico da instituição, orientando processos de aquisição de livros, formação continuada de professores, organização dos espaços de leitura e avaliação permanente dos acervos. Trata-se de compreender que a biblioteca da Educação Infantil não constitui apenas um espaço de armazenamento de livros, mas um território de produção cultural, formação estética e constituição das subjetividades.

Assumir a curadoria literária crítica como política institucional significa reconhecer que cada livro inserido em um acervo participa da construção das experiências de infância oferecidas às crianças. Significa compreender que selecionar uma obra é também escolher quais histórias serão legitimadas, quais identidades serão reconhecidas e quais possibilidades de existência serão apresentadas às novas gerações.

Mais do que organizar bibliotecas, a curadoria literária crítica organiza horizontes de humanidade. Ela constitui um compromisso ético com o direito de todas as crianças de se reconhecerem na literatura sem que precisem negociar sua dignidade, sua cultura, seu corpo ou sua forma de existir para ocupar um lugar nas histórias que lhes são contadas.

7 A CURADORIA LITERÁRIA CRÍTICA COMO ÉTICA DA REPRESENTAÇÃO: O QUE TORNA UMA VIDA VISÍVEL NA ESCOLA

Se a curadoria literária crítica não diz respeito apenas à seleção de livros, mas à produção de formas de visibilidade do humano, então torna-se necessário aprofundar a compreensão do que está em jogo nesse processo: a própria definição de quais vidas são reconhecidas como plenamente humanas no espaço escolar.

Essa questão desloca a discussão do campo da literatura para o campo da ética e da política da existência. Não se trata apenas de diversidade de personagens ou de representações mais plurais nos

acervos, mas da maneira como a escola participa da construção simbólica do que pode ser visto, dito e reconhecido como vida legítima.

Hannah Arendt (2016) já havia indicado que a esfera pública se constitui como o espaço onde as coisas aparecem, onde se tornam visíveis e compartilháveis. Aquilo que não aparece, ou que aparece apenas de forma distorcida, permanece fora do mundo comum. Nesse sentido, a visibilidade não é um dado natural, mas uma construção política. O que a escola torna visível para as crianças participa diretamente daquilo que será reconhecido como mundo.

Quando essa perspectiva é deslocada para a literatura infantil, compreende-se que os livros não apenas narram histórias, mas organizam regimes de aparição do humano. Há personagens que aparecem como centrais, outros como periféricos; há vidas narradas com profundidade, e outras reduzidas a funções estereotipadas; há experiências celebradas e outras silenciadas ou problematizadas como desvio.

É nesse ponto que a ética da representação se torna uma exigência pedagógica. A curadoria literária não pode ser reduzida à pergunta "o que estamos lendo?", mas precisa incluir uma pergunta mais radical: "quem está sendo autorizado a aparecer como humano nessas narrativas?"

Paulo Freire (1987) contribui para essa reflexão ao afirmar que a educação é um ato político que implica sempre uma escolha entre humanização e desumanização. Quando determinados sujeitos aparecem apenas em posições de inferioridade, ausência ou sofrimento, a literatura participa da naturalização de hierarquias sociais. Quando outros são reiteradamente representados como padrão universal, a literatura reforça a ideia de que apenas certas formas de vida são plenamente legítimas.

bell hooks (2013) aprofunda essa compreensão ao destacar que a educação crítica exige a capacidade de reconhecer os mecanismos sutis pelos quais o poder opera na produção de imagens, narrativas e discursos. A ausência, nesse contexto, não é neutra. O silenciamento de determinados corpos e experiências também é uma forma de produção de sentido, que define o que pode ou não ser imaginado como parte do mundo humano.

Michèle Petit (2009), por sua vez, permite compreender que essas formas de visibilidade e invisibilidade não atuam apenas no plano coletivo, mas também no plano subjetivo. As narrativas literárias participam da construção das imagens internas que cada criança desenvolve sobre si mesma. O reconhecimento ou a ausência de reconhecimento não é apenas uma questão social, mas também psíquica e simbólica. A criança aprende a se ver a partir das histórias que lhe são oferecidas.

Nesse sentido, a ética da representação na curadoria literária não se limita a uma preocupação com justiça social no plano abstrato, mas incide diretamente sobre a constituição da subjetividade infantil. O que é repetidamente visível nos livros torna-se também o que é imaginável como possível de ser.

Antonio Candido (2011), ao afirmar a literatura como direito humano, permite reforçar esse argumento ao indicar que a experiência literária integra o processo de humanização. No entanto, quando articulado ao problema da representação, esse direito ganha uma dimensão ainda mais específica: o direito de se reconhecer naquilo que é narrado, e o direito de reconhecer o outro como plenamente humano nas narrativas compartilhadas.

A partir dessa perspectiva, a curadoria literária crítica assume uma responsabilidade que ultrapassa a organização de acervos. Ela passa a operar como uma prática de regulação ética da visibilidade do humano na escola. Isso não significa controlar rigidamente as narrativas, mas reconhecer que toda seleção de obras participa da produção de imaginários sociais que influenciam profundamente a forma como as crianças compreendem o mundo e as relações que o constituem.

Nesse contexto, a noção de "história única", proposta por Chimamanda Ngozi Adichie (2019), adquire uma densidade ainda mais profunda. O problema da história única não é apenas a simplificação de sujeitos ou grupos sociais, mas a produção de um regime de visibilidade restrito, no qual apenas algumas formas de existência são reiteradamente reconhecidas como válidas.

Quando essa lógica se instala nos acervos escolares, ela não atua de forma explícita ou imediata, mas por meio da repetição silenciosa de imagens, narrativas e personagens que consolidam determinados padrões de humanidade. A repetição, nesse caso, não apenas reforça estereótipos, mas produz o próprio horizonte do imaginável.

Assim, a curadoria literária crítica emerge como uma prática de resistência a esse processo de naturalização. Seu objetivo não é oferecer uma versão "correta" da realidade, mas ampliar o campo do visível, permitindo que diferentes formas de vida possam aparecer como parte legítima do mundo narrado às crianças.

Trata-se, portanto, de compreender que toda curadoria é também uma decisão ética sobre o mundo que se deseja apresentar às novas gerações. E, nesse sentido, a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas um lugar de produção de mundos possíveis.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

8.1 A CURADORIA LITERÁRIA COMO RESPONSABILIDADE ÉTICA NA FORMAÇÃO HUMANA

Ao longo deste artigo, buscou-se deslocar a compreensão da curadoria literária na Educação Infantil de uma perspectiva restrita à organização de acervos para uma dimensão mais ampla, na qual a literatura é compreendida como um campo de formação ética, estética e política da infância. Esse deslocamento permitiu evidenciar que a seleção de livros não é um gesto neutro, mas uma prática atravessada por escolhas que incidem diretamente sobre a construção de imaginários sociais e sobre a constituição das subjetividades infantis.

A análise desenvolvida demonstrou que a literatura infantil não atua apenas como instrumento de acesso à leitura ou ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas como dispositivo de produção de sentidos sobre o mundo e sobre o humano. Nesse processo, a escola ocupa um lugar central, uma vez que é nesse espaço que muitas crianças têm seu primeiro contato sistemático com narrativas que ampliam ou restringem suas formas de compreender a si mesmas e aos outros.

A partir da articulação entre Antonio Candido (2011), Paulo Freire (1987), bell hooks (2013), Michèle Petit (2009) e Hannah Arendt (2016), foi possível sustentar que a literatura integra o processo de humanização justamente por permitir o acesso a diferentes formas de sensibilidade, experiência e linguagem. No entanto, também se evidenciou que esse potencial humanizador não é automático, mas depende diretamente das formas de representação que circulam nos acervos escolares.

A discussão sobre estereótipos e a naturalização das desigualdades evidenciou que as narrativas não apenas refletem o mundo social, mas participam ativamente de sua produção simbólica. A repetição de determinadas imagens, papéis sociais e formas de existência contribui para a consolidação de hierarquias que passam a ser percebidas como naturais. Nesse sentido, a literatura infantil pode tanto reforçar quanto tensionar processos de exclusão, dependendo das escolhas realizadas no âmbito da curadoria e da mediação pedagógica.

Ao longo do texto, argumentou-se que o problema não reside apenas na ausência de diversidade nos acervos, mas na forma como as diferenças são representadas. A inclusão de personagens pertencentes a grupos historicamente marginalizados, quando realizada de maneira estereotipada ou restrita a posições de sofrimento e superação, não rompe necessariamente com as estruturas de desigualdade simbólica. Ao contrário, pode reafirmá-las sob novas formas.

Nesse cenário, a curadoria literária crítica foi compreendida como uma prática pedagógica que articula critérios éticos, estéticos e políticos na constituição dos acervos da Educação Infantil. Mais do que selecionar livros "adequados", trata-se de construir condições para que as crianças tenham acesso à pluralidade da experiência humana, reconhecendo a literatura como um espaço de ampliação do imaginário e de construção de pertencimento.

A introdução da noção de ética da representação permitiu aprofundar ainda mais essa discussão, ao evidenciar que toda curadoria literária participa da definição de quais formas de vida serão visíveis, reconhecíveis e legitimadas no espaço escolar. Nesse sentido, a pergunta central do artigo desloca-se da escolha dos livros para a definição do humano: que tipos de vidas são tornadas possíveis nas narrativas que oferecemos às crianças?

Essa questão se torna ainda mais relevante quando se considera que a infância constitui uma fase fundamental de constituição simbólica do sujeito. As experiências literárias vividas nos primeiros anos de vida não apenas ampliam repertórios culturais, mas participam da formação das imagens internas que cada criança constrói sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo.

Dessa forma, sustenta-se que a curadoria literária não pode ser compreendida como uma atividade técnica ou complementar ao trabalho pedagógico, mas como uma responsabilidade ética central da Educação Infantil. Trata-se de reconhecer que cada livro selecionado, cada história narrada e cada personagem apresentado contribui para a construção de horizontes de humanidade.

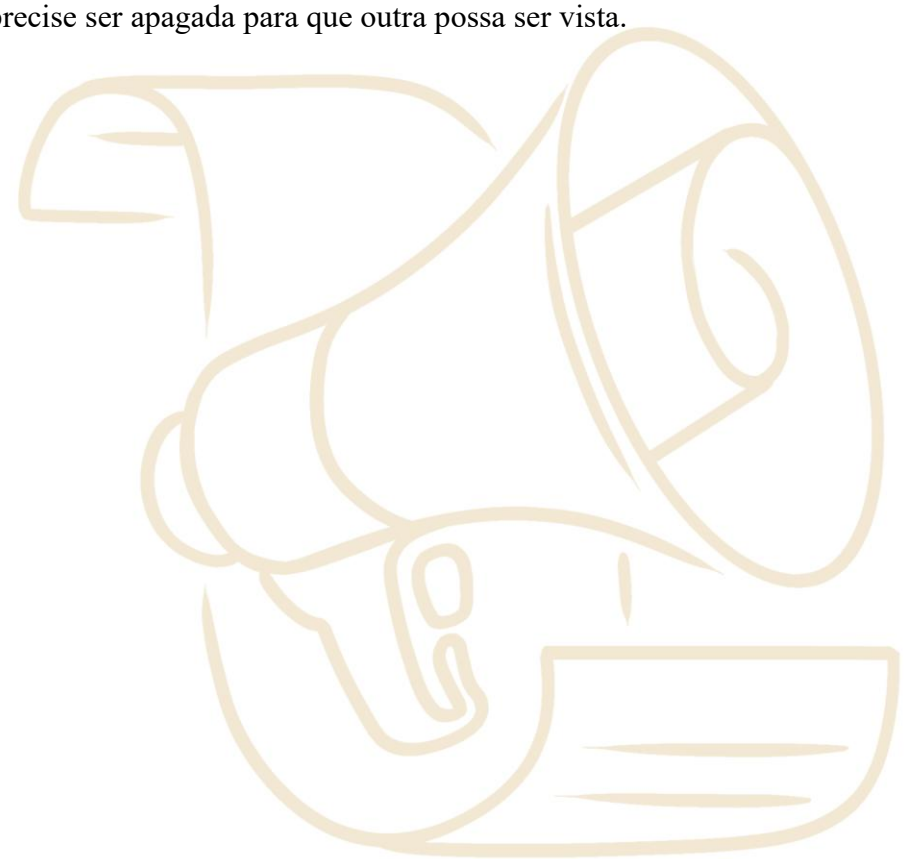
Ao retomar a noção de "história única", proposta por Chimamanda Ngozi Adichie (2019), torna-se possível compreender que o desafio da educação não é apenas ampliar o número de narrativas disponíveis, mas garantir que nenhuma criança seja reduzida a uma única forma de ser representada no mundo. A pluralidade de histórias não é apenas uma questão de diversidade cultural, mas uma condição para a construção de uma ética do reconhecimento.

Nesse sentido, a escola é chamada a assumir uma posição ativa na produção de imaginários mais plurais, nos quais diferentes formas de existência possam ser reconhecidas como legítimas. Isso implica compreender que a literatura não é apenas um objeto de ensino, mas um campo de disputa simbólica sobre o que significa ser humano.

Por fim, conclui-se que a curadoria literária crítica na Educação Infantil constitui uma prática de responsabilidade com o mundo e com as novas gerações. Responsabilidade essa que não se limita à transmissão de conhecimentos, mas se estende à construção de condições simbólicas para que cada

criança possa existir sem precisar negar ou ocultar sua própria identidade para ser reconhecida nas narrativas que lhe são oferecidas.

Mais do que formar leitores, trata-se de formar sujeitos capazes de reconhecer a pluralidade da vida humana como princípio ético fundamental. E é precisamente nesse ponto que a literatura infantil revela sua potência mais radical: a de participar da construção de um mundo em que nenhuma forma de existência precise ser apagada para que outra possa ser vista.



REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAUJO, Débora Cristina de. Representatividade e literatura infantil: desafios da construção de identidades positivas. In: _____ (org.). Literatura, infância e diversidade: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2020.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

COLOMER, Teresa. Introdução à literatura infantil e juvenil. São Paulo: Global, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

HALL, Stuart. Cultura e representação. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HUNT, Peter. Crítica, teoria e literatura infantil. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

PETIT, Michèle. A arte de ler ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

STUART HALL. Cultura e representação. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.