

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE PÓS-DOCTORADO

**LITERATURA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
DA TEORIA AOS LIVROS INFANTIS**

Presidente Prudente
Janeiro de 2026

ELIANA GUIMARÃES ALMEIDA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE PÓS-DOCTORADO

**LITERATURA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
DA TEORIA AOS LIVROS INFANTIS**

Relatório de Estágio Pós-Doutoral submetido
ao Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – Presidente Prudente/SP.

Supervisora: Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de
Souza

Presidente Prudente
Janeiro de 2026

ALMEIDA, Eliana Guimarães. LITERATURA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: da teoria aos livros infantis. Relatório de Estágio Pós-Doutoral, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Presidente Prudente/SP, 2026.

RESUMO

A pesquisa teórica desenvolvida no estágio pós-doutoral, intitulada “Literatura e educação inclusiva: da teoria aos livros infantis”, buscou articular os campos da literatura e da educação inclusiva, partindo do pressuposto de que a literatura, concebida como direito humano e experiência estética, constitui uma via privilegiada para o trabalho pedagógico com as múltiplas diversidades – étnico-raciais, de gênero e sexualidade, de pessoas com deficiência e transtornos da neurodiversidade, de classe, entre outras – que atravessam o cotidiano escolar. Diante dos desafios enfrentados pela escola pública brasileira, especialmente no que se refere à consolidação de práticas literárias significativas e à efetivação de ações inclusivas, o estudo buscou compreender de que modo a literatura infantil pode operar como mediação formativa capaz de sustentar processos de reconhecimento, construção da alteridade e pertencimento no espaço escolar. A investigação fundamentou-se em aportes teóricos de Antonio Candido, Maria Teresa Égler Mantoan, Ligia Cademartori, Michèle Petit, Teresa Colomer, Louise Rosenblatt, Maria Teresa Andruetto, Paulo Freire, Edgar Morin, entre outros. Parte-se da compreensão de que a construção de repertórios de leitura ancorados em fundamentação teórica consistente amplia modos de ver o outro e a si mesmo, contribuindo para uma ética do cuidado, da convivência e da responsabilidade social. A metodologia, de natureza bibliográfica, envolveu revisão teórica, levantamento e análise de obras literárias e a elaboração de uma lista comentada de livros de literatura infantil que dialogam com questões ligadas à inclusão sem se reduzirem a uma função instrumental ou moralizante. O conjunto das obras identificadas na pesquisa foi organizado em cinco categorias: i) Questionamento e ruptura de padrões; ii) Consciência social e sensibilização; iii) Pluralidade humana; iv) Vozes e raízes culturais; v) Afetos e temas sensíveis. Os dados da pesquisa evidenciam que a literatura, enquanto espaço de formação humana e de disputa ética, revela-se uma aliada potente na construção de uma escola efetivamente inclusiva e humanizadora.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Educação Inclusiva. Mediação de Leitura. Diversidade. Formação do Leitor.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
1. Introdução	7
2. Princípios e procedimentos metodológicos	9
3. Discussão teórica.....	11
3.1. A literatura como experiência ética, estética, simbólica e formativa	12
3.2. Leitura literária, formação do leitor e inclusão	17
4. Análises e resultados da pesquisa.....	20
4.1. Categoria I: Questionamento e ruptura de padrões	21
4.2. Categoria II: Consciência social e sensibilização.....	25
4.3. Categoria III: Pluralidade humana	28
4.4. Categoria IV: Vozes e raízes culturais	32
4.5. Categoria V: Afetos e temas sensíveis	37
5. Considerações finais	44

APRESENTAÇÃO

Este relatório tem por objetivo apresentar as atividades desenvolvidas ao longo do Estágio de Pós-Doutorado, realizado junto à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Presidente Prudente, sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza. O estágio foi realizado sem bolsa, mediante afastamento com ônus limitado das atividades laborais exercidas no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), conforme o OFÍCIO nº 69/2024/CP-SAD-UFMG, de 09 de julho de 2024, posteriormente confirmado pela Portaria nº 10.930, de 02 de dezembro de 2024. O período de realização do estágio pós-doutoral foi 10/02/2025 a 09/01/2026.

Neste documento, apresentam-se os resultados alcançados a partir do plano de atividades e do cronograma propostos no projeto de pesquisa intitulado *Literatura e Educação Inclusiva: da teoria aos livros infantis*, submetido como condição para a homologação e realização do estágio pós-doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP. O referido projeto foi aprovado pela Comissão de Pós-Graduação (CPP) da UNESP – campus de Presidente Prudente, em 09 de setembro de 2024.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

TÍTULO DA PESQUISA: LITERATURA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA TEORIA AOS LIVROS INFANTIS

DADOS DA PESQUISADORA: Professora do quadro efetivo do Centro Pedagógico da UFMG. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2008), possui mestrado e doutorado em Educação, concluídos em 2011 e 2019, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (FaE/UFMG). Foi formadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) no âmbito do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Atuou como avaliadora de obras literárias do PNBE e do PNLD Literário, integrou equipes de elaboração de Guias de Uso de obras literárias e compõe a equipe responsável pela produção de materiais de formação em mediação literária do Compromisso Criança Alfabetizada. Integrou, por 12 anos, o Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL) e integra atualmente o grupo de pesquisa Formação de Professores e as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário (PROLELI). E-mail: elianacpufmg@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2570-3146> Plataforma <http://lattes.cnpq.br/1002879852439741>

DADOS DA SUPERVISORA: Professora visitante na UNIFAL-MG. Foi professora visitante na Universidade do Minho e na UFOP, desenvolveu pesquisas de pós-doutorado na British Columbia University, Ohio State University e Universidade de Évora. Professora aposentada sênior da UNESP/Presidente Prudente, onde fundou e coordenou o Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil "Maria Betty Coelho Silva" (1992 - 2022), atua no PPGE - Educação da mesma instituição e é professora colaboradora no PPGL - Letras da UFPB. Tem experiência em Educação, atuando na área de Ensino-aprendizagem com ênfase em: leitura, literatura infantil, estratégias de leitura, poesia e ensino, formação de professores, leitura literária. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário - PROLELI. E-mail: renata.lit.junqueira@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2227-2544> Plataforma <http://lattes.cnpq.br/9778200016779533>

INSTITUIÇÃO DO PÓS-DOCTORADO:

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Presidente Prudente

1. Introdução

A presença da literatura infantil na escola pública brasileira, embora tenha sido historicamente ampliada por meio de políticas de composição de acervos, ainda se apresenta como um desafio, em razão da forma desigual com que se materializa no cotidiano das escolas. Tal desigualdade manifesta-se, muitas vezes, em problemas de ordem estrutural – como a ausência ou a precariedade de bibliotecas e de espaços adequados de leitura –, que se articulam a desafios pedagógicos relacionados à organização do tempo escolar e às concepções que orientam o trabalho com os diferentes componentes curriculares.

Nesse cenário, a leitura literária mediada pela escola permanece como objeto de reflexão e investigação acadêmica por parte de pesquisadores e educadores, especialmente no que se refere às condições necessárias para que os livros efetivamente integrem práticas formativas significativas, e não apenas ações pontuais ou de caráter instrumental. Assim, a demanda por processos de formação continuada que favoreçam a sensibilização estética, o aprofundamento crítico e a construção de práticas consistentes de mediação literária aparece de modo recorrente no campo acadêmico e nos relatos docentes, evidenciando a necessidade de pesquisas que contribuam para a qualificação do trabalho pedagógico com a literatura infantil.

De modo mais específico, o interesse que inicialmente sustenta esta investigação inscreve-se diretamente em minha trajetória acadêmica e profissional, marcada pela interlocução contínua entre literatura e educação. Em meus primeiros estudos, voltei a atenção para a compreensão das escolhas literárias feitas por crianças em uma biblioteca pública, ficando evidenciado o papel da família na formação do leitor literário. No mestrado, passei a me interessar de forma mais focada no campo da alfabetização e em contextos socioeconomicamente desfavorecidos. Já no doutorado, ampliei o interesse pelo olhar sociológico e parti para uma investigação sobre trajetórias leitoras de adolescentes nas periferias urbanas de Belo Horizonte e região metropolitana. Ao ingressar no Centro Pedagógico da UFMG, desenvolvi, ainda, uma pesquisa sobre aspectos textuais, temáticos e gráfico-editoriais presentes em obras mais escolhidas por crianças do 1º ciclo. Ao longo desse percurso, tornou-se cada vez mais evidente um dado central: o potencial formativo da escola no acesso à literatura, ainda que nem sempre explorado de maneira sistemática, sensível ou esteticamente qualificada. Além das pesquisas que desenvolvi, a atuação em espaços de formação docente, assim como a

participação em processos de avaliação de obras literárias e de composição de acervos escolares, ampliou e aprofundou meu olhar analítico, reforçando a convicção de que a mediação da leitura no espaço escolar exige critérios que articulem, de modo indissociável, qualidade estético-literária e potência formativa.

A questão da educação inclusiva atravessa de forma decisiva a construção desta pesquisa, não apenas como objeto teórico, mas como desafio vivido na prática docente. Minha experiência em diferentes contextos educacionais, especialmente na escola pública, tem evidenciado, ao longo do tempo, que uma educação comprometida com todos os sujeitos não se realiza por meio de ajustes pontuais ou de estratégias compensatórias, exigindo, ao contrário, uma revisão mais profunda das concepções, das práticas e dos recursos pedagógicos. A convivência com a pluralidade de estudantes tem tornado ainda mais visível a distância que separa os discursos inclusivos de sua efetiva materialização no cotidiano escolar. Nesse percurso, reconheço a literatura infantil como um campo fértil para a construção de práticas sensíveis à inclusão, desde que abordada por meio de experiências literárias significativas, que considerem as dimensões estética e simbólica do texto, bem como a participação subjetiva do leitor.

A partir dos elementos apresentados, minhas inquietações intelectuais deram origem ao projeto de pós-doutorado, no qual busquei articular os dois campos: literatura e inclusão. A relevância da pesquisa ancora-se, de modo mais amplo, no reconhecimento do direito à educação e à cultura como princípios estruturantes da educação brasileira, tal como afirmado na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esses marcos legais asseguram não apenas o acesso e a permanência na escola, mas também o pleno desenvolvimento da pessoa, o que inclui a fruição dos bens culturais e simbólicos. Cabe destacar que, ainda que tais referências normativas sejam fundamentais, este estudo parte do entendimento de que a efetivação desses direitos se concretiza no cotidiano das práticas escolares, especialmente nas escolhas curriculares, nos acervos disponíveis e nas mediações realizadas a partir dos textos literários.

A expectativa, com o estudo, é que seus resultados possam contribuir para a ampliação do debate acadêmico e para o subsídio de novas pesquisas sobre literatura infantil e educação inclusiva. Espera-se, ainda, que as análises desenvolvidas ofereçam elementos para a reflexão de educadores, formadores e gestores interessados em qualificar repertórios e práticas de leitura literária na escola, de modo a fortalecer o diálogo entre pesquisa, formação docente e ação pedagógica.

2. Princípios e procedimentos metodológicos

A investigação, de natureza qualitativa, assumiu caráter documental (Lüdke e André, 1986), considerando que as fontes de dados mobilizadas foram textos teóricos, textos legais e obras de literatura infantil. De modo mais específico, a metodologia adotada pode ser caracterizada como pesquisa bibliográfica, que, segundo Grazziotin, Klaus e Pereira (2022), trabalha com fontes bibliográficas, sem se inscrever em uma dimensão histórica. As autoras diferenciam a pesquisa bibliográfica da análise documental ao assinalarem que, na área da Educação, “[...] o termo documento é empregado para diferentes materialidades que podem, ou não, relacionar-se a uma pesquisa historiográfica” (Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022, p. 5). Destacam, ainda, que “[...] pesquisas bibliográficas não devem ser confundidas com revisão de literatura ou com o estado da arte” (idem, p. 12).

As pesquisas qualitativas, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), diferem significativamente das investigações quantitativas, sobretudo no que se refere ao grau de estruturação prévia, muitas vezes possível já na etapa de escrita do projeto. Em estudos qualitativos, a coleta sistemática de dados apresenta-se como um processo complexo e deve ser precedida por movimentos de natureza exploratória. Considerando esse aspecto, um dos percursos exploratórios que possibilitou o alcance dos objetivos propostos neste estudo consistiu na leitura e releitura de autores dos campos da leitura literária e da educação inclusiva, com o intuito de identificar pontos de interseção entre esses campos, a partir de uma perspectiva teórica.

Outra etapa exploratória da pesquisa consistiu no levantamento abrangente de obras de literatura infantil que abordam temáticas capazes de suscitar reflexões voltadas à inclusão no contexto escolar. Esse mapeamento ocorreu, inicialmente, por meio de uma busca ativa junto a editoras que se destacam na produção de livros destinados ao público infantil, estendendo-se, posteriormente, à biblioteca do Centro Pedagógico e ao acervo do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL/FaE/UFMG). Esse grupo, por compor o corpo votante do concurso da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), mantém um amplo conjunto de obras literárias disponíveis para pesquisa por parte de seus integrantes. Além disso, ao longo do período de pós-doutorado, a participação em feiras e congressos com presença de editoras, bem como o diálogo com pesquisadores, docentes, bibliotecários e outros entusiastas engajados na disseminação da leitura, gerou novas oportunidades de ampliação do corpus da pesquisa.

Feitos os levantamentos iniciais, os movimentos seguintes consistiram na organização dos dados produzidos na etapa das leituras teóricas, de modo a subsidiar a leitura das obras literárias identificadas e possibilitar a composição de um catálogo de indicações de livros que apresentam um trabalho estético-literário consistente e que, além disso, incorporam uma perspectiva inclusiva. Assim, para fins analíticos – e reconhecendo que todo gesto de classificação no campo da literatura assume um caráter necessariamente provisório –, optou-se por organizar as obras em cinco categorias, compreendidas aqui como eixos temporários de aproximação, construídos à luz dos autores que fundamentam teoricamente a pesquisa.

É importante ressaltar que, longe de pretender fixar sentidos ou delimitar fronteiras rígidas, tais categorias buscam apenas evidenciar dimensões formativas relevantes, de modo agrupado, contribuindo para a construção do diálogo entre literatura e educação inclusiva, tomando como referência obras que circulam efetivamente no campo da literatura infantil. O quadro a seguir apresenta as cinco categorias e uma breve descrição de cada uma delas:

Quadro 1 – Agrupamento das obras por categorias e respectivas descrições

Categoria	Breve descrição
I- Questionamento e ruptura de padrões	Reúne obras que exploram o potencial da literatura para questionar normas estabelecidas, tensionar estereótipos e promover deslocamentos de perspectiva. São narrativas que convidam o leitor a reconsiderar relações, valores e modos de compreender o mundo, favorecendo a construção de um olhar crítico e ampliado para o exercício da cidadania.
II- Consciência social e sensibilização	Agrupar obras que evidenciam múltiplas formas de injustiça social e desigualdade, oferecendo ao leitor a possibilidade de refletir sobre exclusões, vulnerabilidades e condições de vida marcadas por assimetrias de acesso aos bens materiais ou simbólicos. Nesse conjunto, a literatura opera como espelho crítico da realidade e como espaço de problematização, ampliando a consciência social e a sensibilidade do leitor.
III- Pluralidade humana	Inclui obras que destacam a diversidade humana em suas múltiplas expressões – identitárias, corporais, culturais, de gênero, sexualidade, entre outras. São textos que afirmam as pluralidades e favorecem a aceitação e o pertencimento, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e dialógicos.
IV- Vozes e raízes culturais	Reúne obras que valorizam narrativas afro-brasileiras, indígenas e outras expressões culturais, evidenciando modos diversos de interpretar o mundo, transmitir saberes e produzir memória coletiva. Essas obras fortalecem a presença das culturas historicamente marginalizadas no espaço escolar e

	reafirmam o direito à pluralidade cultural.
V- Afetos e temas sensíveis	Compreende obras que dão visibilidade às dimensões subjetivas da experiência humana, abordando temas como luto, medo, solidão, coragem, empatia, cuidado, entre outros. São textos que convidam o leitor a dialogar consigo mesmo e com o outro, ampliando repertórios afetivos e éticos.

Fonte: Elaborado pela autora

A organização das obras literárias apresentada no quadro acima, agrupadas em categorias analíticas, fundamentou-se na compreensão de que a literatura infantil, enquanto prática cultural e estética, cria zonas de experiência que ampliam os modos de perceber o outro e de interpretar o mundo. Desse modo, cada categoria buscou evidenciar dimensões formativas relevantes presentes no conjunto, contribuindo para o diálogo entre literatura e educação inclusiva. No tópico 4 as categorias serão retomadas na forma de subtópicos, com as análises das obras que compõem cada conjunto.

3. Discussão teórica

Este tópico está organizado em dois eixos teórico-conceituais que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. O primeiro eixo, desenvolvido no subtópico 3.1, dedica-se à compreensão do conceito de literatura adotado no estudo, tomando como ponto central a articulação entre as dimensões ética, estética e simbólica da experiência literária, sem dissociá-las de seu alcance em termos formativos. As reflexões que compõem esse eixo dialogam, sobretudo, com contribuições de Antonio Candido, Michèle Petit, Louise Rosenblatt, Yolanda Reyes e Ligia Cademartori, cujos aportes permitem compreender a literatura como prática cultural e artística capaz de mobilizar a sensibilidade, a imaginação, a alteridade e processos de humanização no contexto educativo.

O segundo eixo, desenvolvido no subtópico 3.2, aborda a perspectiva de educação inclusiva que fundamenta esse estudo, compreendida em sua amplitude e complexidade. Parte-se do entendimento de que a inclusão extrapola o atendimento a crianças com deficiência, alcançando também questões relacionadas a raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social, entre outras dimensões constitutivas da diversidade humana. Nesse sentido, o eixo se ancora em estudos do campo da educação inclusiva, especialmente nas contribuições de Maria Teresa Égler Mantoan, Francisca Geny Lustosa e Rita Vieira Figueiredo, articulando-as a fundamentos filosóficos e pedagógicos voltados à formação humanizadora. Destacam-se, nesse diálogo, Paulo Freire e Edgar Morin, autores que convergem na defesa de uma educação comprometida com a dignidade humana, a

valorização da pluralidade e a construção ética do viver em comum.

3.1.A literatura como experiência ética, estética, simbólica e formativa

A presença da literatura infantil no universo escolar, embora já tenha superado em grande medida essa perspectiva, esteve historicamente vinculada a uma função educativa. De acordo com Zilberman (2003), a própria constituição da produção literária destinada às crianças no Brasil deu-se sob forte tutela pedagógica, subordinando, com frequência, o valor estético à expectativa de transmitir lições morais, conteúdos escolares ou modelos de comportamento socialmente aceitos. Essa vinculação produziu tensões persistentes entre a dimensão artística da obra literária e seu uso pedagógico, dificultando, inclusive, o reconhecimento da literatura infantil como campo autônomo de criação simbólica.

Compreender essa historicidade é fundamental para que se possa enfrentar os desafios contemporâneos ligados ao trabalho com a literatura no ambiente escolar. Para Graça Paulino (2005), a literatura distingue-se de outras produções discursivas justamente por instaurar um regime particular de linguagem, capaz de provocar deslocamentos perceptivos e ampliar imaginários, sem que o texto se reduza a um uso instrumental. Do mesmo modo, Rildo Cosson (2014), ao discutir o letramento literário, reforça que a literatura convoca o leitor a uma participação estética atenta, ativa e sensível. Assim, o autor destaca que a escola tem a responsabilidade de atuar na construção de repertórios e competências que permitam ao sujeito acessar plenamente as múltiplas possibilidades oferecidas pelo texto literário. Ambos os autores evidenciam, desse modo, a natureza plurissignificativa da literatura, que se abre à experiência interpretativa, mobilizando sensibilidade, imaginação e alteridade.

Antonio Candido (1995) defende que a necessidade de fabular é constitutiva da experiência humana, independentemente das condições sociais, culturais ou históricas em que cada sujeito se encontra. Para o autor, a fabulação não se restringe ao campo do entretenimento ou da erudição, mas corresponde a uma dimensão essencial da vida psíquica e social, por meio da qual os sujeitos organizam simbolicamente o mundo, elaboram conflitos, desejos e contradições e exercitam a imaginação ética. Nessa perspectiva, o acesso à literatura – entendida em sua acepção ampla, que inclui produções orais e escritas – contribui para processos de humanização, na medida em que promove a ampliação da sensibilidade, o reconhecimento da alteridade e a possibilidade de experimentar, de forma simbólica, realidades diversas. Ao afirmar o direito à literatura, o

autor a desloca do campo do privilégio para o campo da necessidade, reconhecendo-a como prática cultural indispensável à formação integral dos sujeitos e à construção de uma sociedade mais justa, na qual a dignidade humana não seja negada também no plano simbólico.

Nas reflexões de Michèle Petit (2009; 2013), a literatura aparece como dimensão constitutiva da vida íntima dos leitores, funcionando como um espaço de elaboração no qual emoções, lembranças e experiências podem ser acolhidas e, muitas vezes, nomeadas quando a linguagem cotidiana se mostra insuficiente. A autora destaca que, para além do plano cognitivo, a leitura literária possibilita ao sujeito encontrar ressonâncias entre a própria história e as narrativas e poemas com os quais entra em contato. Compreender a literatura como experiência formativa, portanto, implica reconhecer sua capacidade de sustentar processos de subjetivação, especialmente em contextos marcados por fragilidades, perdas ou situações de exclusão, nos quais a palavra literária pode oferecer abrigo simbólico e possibilidades de reconstrução de sentidos. Nessa perspectiva, a leitura não se configura como fuga da realidade, mas como forma de reinscrição no mundo, ampliando a capacidade de compreender a si mesmo, o outro e as complexidades da experiência humana, conforme apontam Zilberman (2008) e Cademartori (2009).

A presença da literatura no espaço escolar coloca, inevitavelmente, a questão de como ela é apropriada pedagogicamente. Longe de se tratar de um problema menor, a escolarização da literatura constitui um campo de tensões entre a garantia do acesso aos textos e os modos pelos quais esses textos são mediados, lidos e significados na escola. Para Magda Soares (2001), mesmo sendo inevitável escolarizar a literatura, esse processo deve preservar a natureza artística da obra literária e recusar práticas que a fragmentem ou a aprisionem em funções utilitárias. A autora distingue a escolarização adequada – aquela que promove acesso, fruição e continuidade das práticas de leitura – da escolarização inadequada, que reduz o texto literário a objeto de treinamento ou moralização.

Caminhando nesse mesmo sentido, Louise Rosenblatt (2002) enfatiza a importância do deslocamento do foco do texto como objeto fechado para a relação entre leitor e obra. Para a autora, a leitura literária constitui um processo dinâmico e singular, no qual o sentido não está previamente dado, mas se constrói na transação entre o texto e o repertório do leitor, a partir de seus afetos, memórias, valores, expectativas e circunstâncias sociais. Essa perspectiva rompe com abordagens normativas que buscam determinar interpretações “corretas” e reafirma a literatura como espaço de exploração

simbólica, no qual o leitor é convidado a experimentar diferentes emoções, conflitos e pontos de vista, ampliando, assim, sua compreensão da condição humana. A autora enfatiza, ainda, que a experiência direta com o texto é fundamental, pois é por meio dela que a literatura mobiliza dimensões éticas, afetivas e imaginativas dificilmente alcançáveis por outros tipos de texto.

Ainda no que se refere às dinâmicas entre texto e leitor, Aidan Chambers (2007) traz contribuições relevantes a partir da proposta de conversações literárias, que pavimentam a construção de espaços de circulação de perguntas genuínas, nos quais os leitores compartilham impressões sem anular a singularidade de cada leitura. Acerca da mediação do texto literário, Yolanda Reyes (2012) argumenta a importância de não explicar o texto, mas de favorecer encontros sensíveis e leituras plurais. A autora compreende o mediador como uma espécie de ponte entre livros e leitores, possibilitando que a literatura seja acessada a partir das necessidades do sujeito, e não das intenções de quem está mediando. Para ela,

Se nossa vida é uma sucessão de gestos que outros inauguraram e que nós repetimos, transformamos, dotamos de sentido, talvez, ao oferecer o que ler, possamos dar a cada criança, para que cada uma monte – sabe-se lá de que textos cada um necessita – uma caixa de ferramentas que a ajude na tarefa de inventar sua própria vida, entre o dado e o possível. (E, quem sabe, com algo de impossível, com algo de utopia.) (Reyes, 2012, p. 85)

A discussão acerca do papel do mediador de leitura remete ao conjunto de dois ensaios reunidos na obra *Somos mesmo todos censores?*, em que Perry Nodelman (2020), propõe um importante debate em torno da tensão que atravessa o campo da literatura infantil: embora se defenda a autonomia do leitor, é impossível ignorar que as crianças dependem de escolhas realizadas por adultos. No primeiro ensaio que compõe a obra, ao defender o direito irrestrito de acesso aos livros, o autor demonstra que a literatura destinada à infância é sempre mediada – e, portanto, controlada – por decisões que envolvem seleção, publicação, circulação e mediação. Assim, mesmo quando não há proibição explícita, já se instaura uma forma de censura implícita, inscrita nas fronteiras do que os adultos consideram apropriado para as crianças lerem. Essa mediação, longe de ser neutra, participa da construção de imagens de infância e de expectativas sobre o que a criança deve ou não experimentar por meio da arte.

Ao revisitar o ensaio originalmente escrito nos anos 1990, à luz de novas leituras e de visões de mundo atualizadas, Nodelman (2020) reconhece que sua posição inicial, fortemente contrária a qualquer restrição de acesso, precisava ser complexificada. O autor passa, então, a admitir que a defesa do acesso irrestrito ignora um ponto central: obras

literárias podem, sim, ferir a humanidade das crianças quando veiculam discursos racistas, desumanizadores ou profundamente estigmatizantes. Nessa versão mais atualizada de seu argumento, o autor desloca o foco da censura entendida como proibição moral para a responsabilidade ética implicada nos processos de seleção. Assim, sustenta que escolher obras para crianças implica decidir quais discursos serão legitimados no espaço escolar e quais imagens de mundo serão oferecidas a sujeitos em pleno processo de constituição identitária. Não se trata, entretanto, de proteger as crianças pela via da interdição, mas de reconhecer que a mediação adulta tem o poder de abrir ou de restringir horizontes de experiência.

Ao abordar especificamente contextos em que situações de violência se fazem cotidianas na vida das crianças, Yolanda Reyes (2012) chama a atenção para o fato de que a defesa da leitura ultrapassa o limite do discurso, exigindo a construção de projetos educacionais de longo prazo e a defesa política de “oportunidades reais de desenvolvimento humano e social” (Reyes, 2012, p. 81). Partindo dessa premissa, a autora afirma que a literatura oferece a possibilidade de ajudar crianças e jovens a ouvirem sua própria voz e seus próprios sentimentos em meio às experiências que os cercam, ressaltando que ações perenes de leitura abrem caminho para a garantia do que ela considera “direito de dar significado à experiência humana” (Reyes, 2012, p. 82). Desse modo, a responsabilidade do mediador não reside propriamente em “filtrar conteúdos”, mas em assegurar que a literatura oferecida não reforce violências simbólicas nem convoque experiências de desumanização e sim que amplie possibilidades de imaginar, sentir e existir. Nesse sentido, a seleção literária configura-se como um gesto ético-político que afirma o direito das crianças a experiências estéticas verdadeiramente humanizadoras (Petit, 2013; Candido, 1995; Cademartori, 2009).

Outro aspecto a ser considerado na construção de repertórios e na ampliação do acesso à literatura infantil diz respeito à acessibilidade como princípio na constituição de acervos comprometidos com uma formação inclusiva. Embora a produção de livros acessíveis – em braille, com fontes ampliadas, versões em áudio, obras com tradução e interpretação em Libras, entre outros formatos – ainda seja limitada no Brasil, essa escassez não deve se configurar como um impeditivo absoluto para a construção de movimentos de busca e de seleção sensível por parte de educadores e instituições. Compreendida em suas dimensões material, sensorial, linguística e cognitiva, a acessibilidade amplia o alcance das obras, garantindo que mais crianças possam se relacionar de forma plena e autônoma com a literatura em sua complexidade. Diante dessa

problemática, pensar um acervo inclusivo implica reconhecer que a democratização da leitura envolve também a criação de condições concretas para que diferentes sujeitos possam efetivamente usufruir das obras literárias. O compromisso com a inclusão, a partir do trabalho com o livro literário, demanda, portanto, uma atenção contínua também no que se refere à ampliação de suportes e formatos, afirmando o direito de todos à fruição estética e reforçando o papel da literatura como espaço compartilhado de pertencimento, imaginação e dignidade.

Nesse contexto, torna-se importante trazer também o conceito de bibliodiversidade, adotado por pesquisadores do campo da literatura infantil para destacar a necessidade de contemplar obras diversas, incluindo produções do passado e contemporâneas, bem como garantir a multiplicidade de gêneros literários e a representatividade étnica, cultural, racial, de gênero, de pessoas com deficiência e transtornos da neurodiversidade, tendo no horizonte a perspectiva interseccional. À luz desse princípio, é possível assegurar que as escolhas ocorram a partir da maior variedade possível na constituição do acervo (Carrasco-Altamirano, 2015).

Ao garantir a circulação de obras que expressem diferentes vozes, corpos, culturas e modos de existência, o mediador demonstra compromisso com o enfrentamento crítico dos mecanismos históricos de silenciamento e das formas de censura que restringem o acesso a determinadas obras, muitas vezes justificadas em nome de uma suposta neutralidade ou cautela. Ao tensionar escolhas excludentes e questionar quais histórias são legitimadas no espaço escolar, esse princípio contribui para que a literatura se constitua como território de representação, possibilitando que diferentes sujeitos se vejam e sejam vistos de maneira digna no ambiente educativo. Para isso, é fundamental que haja um amparo sólido em argumentos teóricos e éticos que subsidiem as práticas escolares de leitura literária, de modo a garantir a construção consciente de acervos que não neguem a humanidade de ninguém, evitando, assim, o cerceamento do direito de acesso ao livro pautado em abordagens homogeneizantes ou preconceituosas.

A partir desse conjunto de reflexões, reitera-se que a literatura é concebida, nesta pesquisa, não como um recurso acessório, mas como arte da palavra, capaz de proporcionar uma experiência subjetiva que pode constituir parte fundamental da formação cultural e socioafetiva do sujeito e, conseqüentemente, contribuir para a construção de uma proposta de educação escolar efetivamente inclusiva.

3.2. Leitura literária, formação do leitor e inclusão

A proposta deste estudo orienta-se, primeiramente, pelo marco legal da educação brasileira, representado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), que afirma o direito de todos à educação e ao pleno desenvolvimento da pessoa. Articula-se, ainda, com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteraram a LDB tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar, reforçando a necessidade de que a escola amplie seus repertórios culturais e simbólicos e reconheça a pluralidade de identidades, histórias e modos de existir que constituem a sociedade brasileira. Nesse mesmo horizonte, destaca-se, ainda, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que afirma a educação como direito fundamental, orientado pelos princípios da igualdade, da não discriminação e da participação plena e efetiva na sociedade.

Autores como Maria Teresa Égler Mantoan, Paulo Freire e Edgar Morin, bem como autoras como Francisca Geny Lustosa e Rita Vieira Figueiredo, fundamentam a concepção de educação inclusiva presente neste estudo, ao oferecerem contribuições que permitem compreendê-la como princípio ético, político e pedagógico, ancorado em uma concepção ampliada de formação humana, que ultrapassa a dimensão normativa e técnica da inclusão. Assim, à luz dessas referências, a educação inclusiva é compreendida nesta pesquisa como aquela que reconhece a diferença como constitutiva da condição humana, e não como exceção a ser corrigida.

De acordo com Mantoan (2003; 2006), a inclusão exige uma ruptura com modelos escolares baseados na homogeneização e na normalização, defendendo uma escola que se organize a partir da garantia de equidade nas condições de participação e de aprendizagem. Nessa perspectiva, incluir não significa adaptar o aluno a um modelo preexistente, mas transformar a própria escola para que ela possa acolher diferentes modos de aprender, existir e se relacionar com o conhecimento. A concepção defendida pela autora implica um deslocamento paradigmático por parte da escola, no sentido de rever suas estruturas, práticas pedagógicas e concepções de ensino, rejeitando lógicas seletivas e excludentes e assumindo a responsabilidade coletiva pela aprendizagem e pelo desenvolvimento de cada sujeito.

Francisca Geny Lustosa e Rita Vieira Figueiredo (2021) ampliam esse debate ao enfatizar a formação humana como eixo central da educação inclusiva, compreendendo-a como um processo contínuo que articula dimensões cognitivas, afetivas, sociais e

culturais. Tal como Mantoan (2003), as autoras também destacam que a diferença não deve ser tratada como exceção ou desvio em relação a uma norma, mas como elemento estruturante das práticas educativas, o que exige ações pedagógicas deliberadamente orientadas para essa finalidade. Assim, fica evidenciado que a inclusão não se realiza de forma espontânea ou meramente declaratória, mas requer compromisso ético, investimento institucional e intencionalidade pedagógica, expressa em ações que considerem a existência de todos os sujeitos no espaço educativo.

Esse entendimento acerca da educação inclusiva dialoga fortemente com as contribuições de Paulo Freire (1996; 2011; 2015), que defende que toda prática educativa deve ser orientada por uma ética do respeito, do diálogo e da humanização. A inclusão, nessa perspectiva, não se reduz ao acesso físico à escola, mas implica a criação de condições para que todos possam participar ativamente da construção do conhecimento. Especialmente em *Pedagogia do Oprimido*, o autor denuncia estruturas educacionais que silenciam, domesticam e negam a voz de sujeitos historicamente marginalizados, defendendo uma educação que seja capaz de reconhecer os educandos a partir de seus contextos históricos e culturais. O autor afirma, ainda, que a formação do sujeito passa pela capacidade de ler o mundo para além de sua aparência imediata, problematizando as relações de poder que o estruturam. Nesse sentido, a literatura oferece um campo privilegiado para o exercício do pensamento crítico, pois apresenta conflitos, contradições e perspectivas diversas que desafiam leituras ingênuas e unilaterais da realidade

Débora Dainez (2017) também oferece contribuições relevantes para pensar a educação inclusiva, a partir da perspectiva sócio-histórica de Liev Vigotski. A autora enfatiza que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido de forma abstrata ou individualizante, mas como processo histórico, social e culturalmente mediado, no qual a linguagem e as interações ocupam papel central. Nessa visão, a deficiência, assim como outras diferenças, não é tomada como limite intrínseco do sujeito, mas como condição que se constitui nas relações sociais e nas possibilidades de participação oferecidas pelos contextos educativos. Ao retomar Vigotski, a autora desloca o foco das limitações individuais para as condições pedagógicas e culturais que podem ampliar ou restringir o desenvolvimento, reforçando a ideia de que práticas inclusivas exigem a criação interações significativas, mediações qualificadas e experiências simbólicas compartilhadas. Assim, a educação inclusiva é compreendida como um projeto que se constrói na relação com o outro, por meio da linguagem, do diálogo e da participação social, reafirmando a centralidade das práticas culturais – como é o caso da leitura literária

– nos processos de formação humana.

Edgar Morin (2011; 2015), por sua vez, contribui para o debate sobre a educação inclusiva ao trazer a noção de complexidade como chave para repensar os modos de compreender o ser humano e os processos educativos. De acordo com o autor, pensar a educação do futuro implica considerar, de forma indissociável, as diferentes dimensões que compõem o sujeito – biológica, afetiva, social, cultural, histórica e ética. Educar, nessa perspectiva, requer a superação de visões fragmentadas do conhecimento e aposta em uma formação que considere, simultaneamente, razão e emoção, indivíduo e coletividade, autonomia e sociabilidade. Nesse horizonte, em consonância com o que propõe Paulo Freire (2015), a educação deixa de seguir a lógica da transmissão de conteúdo para assumir a lógica da formação de sujeitos capazes de compreender o mundo em sua instabilidade e incerteza. Para Morin (2015), uma das finalidades da educação é ajudar o sujeito a habitar a realidade, reconhecendo suas contradições, ambivalências e interdependências, oferecendo, assim, ferramentas para a construção de formas mais solidárias de convivência.

Tendo em vista essa concepção ampla de educação inclusiva, a literatura infantil apresenta-se como um espaço privilegiado para a concretização dos princípios discutidos, ao possibilitar, por meio de narrativas e poemas diversos, o contato com diferentes vozes, permitindo, assim, a construção de olhares mais amplos sobre a realidade. Conforme já apontado anteriormente, a oferta de experiências estéticas que mobilizam a imaginação, a sensibilidade e a reflexão crítica contribui para a expansão dos horizontes culturais dos estudantes. Assim, ao articular emoção, ética, cultura e pensamento, a leitura literária constitui-se como experiência que favorece uma educação integral, indo, portanto, ao encontro do que propõem Freire (1996) e Morin (2015). Conforme já apontado, a leitura literária envolve processos de formação sensível, ética e cultural, fundamentais para a construção de uma escola comprometida com a inclusão. Em consonância com o que propõem Lustosa e Figueiredo (2021), uma educação que se propõe inclusiva pressupõe a valorização da diversidade humana, o que pode ser propiciado por meio do contato com obras que desestabilizam certezas e ampliam perspectivas.

Cabe mencionar que, conforme aponta Rosenblatt (2002), um dos grandes desafios do trabalho com a literatura na escola consiste em criar condições para que a experiência se realize de forma plena, sem ser sufocada por práticas excessivamente analíticas, moralizantes ou utilitárias. A autora argumenta que, quando a leitura é reduzida à identificação de elementos formais ou à extração de “mensagens”, perde-se aquilo que

a literatura tem de mais potente: sua capacidade de provocar envolvimento pessoal e de permitir que o leitor confronte, de modo simbólico, dilemas humanos complexos. Nesse sentido, a formação do leitor implica reconhecer e legitimar a variedade de percepções no contexto da mediação, compreendendo que diferentes sujeitos produzem sentidos distintos a partir de um mesmo texto.

Ao abordar a questão dos diálogos em torno da leitura literária, Michèle Petit (2009; 2013) destaca que a literatura não apenas produz sentidos individuais, mas cria vínculos entre gerações, histórias e universos culturais, oferecendo ao leitor a possibilidade de sentir-se acolhido em uma cadeia simbólica que o antecede e o ultrapassa. A leitura literária favorece, pois, a construção de relações intersubjetivas, permitindo que o sujeito não apenas compreenda racionalmente a diferença, mas abre portas para que ele possa vivenciá-la afetivamente.

Assim, um dos argumentos presentes nesta pesquisa está sustentado na ideia de que experiência literária pode alcançar também aqueles sujeitos que não se veem diretamente atravessados por determinadas marcas de exclusão, mas que, por meio do encontro estético com a obra, são convocados a experimentar a alteridade. Em *Pedagogia dos sonhos possíveis*, Paulo Freire (2022) aprofunda a ideia de educação como espaço de esperança e de reinvenção do futuro. Nessa perspectiva, sonhar torna-se um ato político que implica projetar outros modos de existência a partir da articulação entre realidade e ficção. A mediação da leitura literária inscreve-se como prática educativa capaz de mobilizar novas possibilidades de existir.

Diante das reflexões apresentadas, pensar a leitura literária como eixo estruturante da educação inclusiva implica concebê-la como espaço de encontro entre sujeitos, textos e mundos, compreendendo que uma educação que se pretenda emancipatória deve criar condições para que os sujeitos se reconheçam como produtores de sentidos e de história.

4. Análises e resultados da pesquisa

Neste tópico são apresentados os fundamentos teóricos que orientaram a organização das obras de literatura infantil por categorias analíticas. Cada subtópico corresponde a uma das cinco categorias que estão descritas no Quadro 1 do tópico metodológico.

Cabe destacar, mais uma vez, que, dada a natureza plural e interseccional dos temas abordados na literatura infantil, essa organização não pretendeu estabelecer

fronteiras rígidas, ou seja, há títulos que poderiam estar em mais de uma categoria, contudo, por opção – para evitar inflacionar a lista – irão figurar apenas em um quadro. Evidentemente, a pesquisa também não tem a pretensão de ser representativa da totalidade da produção literária historicamente constituída nesse campo, de modo que os livros apresentados devem ser compreendidos como representativos de produções que abordam as temáticas concentradas em cada agrupamento. As listas, portanto, buscam conferir materialidade às reflexões tecidas no trabalho em torno do diálogo entre literatura e inclusão.

4.1. Categoria I: Questionamento e ruptura de padrões

Considerando que a sociedade brasileira é atravessada por preconceitos e por modelos normativos que frequentemente limitam o imaginário, compreende-se que as obras reunidas nesse grupo oferecem espaços de estranhamento, reinvenção e abertura. Ao romperem expectativas e convidarem o leitor a deslocar seus referenciais, essas narrativas instigam a revisitar normas internalizadas e a experimentar outras maneiras de ver, sentir e interpretar a experiência humana – gesto que amplia horizontes de percepção e reafirma a literatura como prática crítica e formativa.

Assim, a organização das obras agrupadas nesta categoria partiu da premissa de que a literatura traz em si a potência de desnaturalizar modelos hegemônicos, muitas vezes excludentes, sinalizando a possibilidade de quebra de padrões tradicionais e tensionamento de normas e estereótipos, abrindo espaço para a invenção de novas perspectivas de existência, mais congruentes com a ideia de inclusão.

O agrupamento dialoga com Freire (2011), ao assumir o inacabamento e a ação transformadora como componentes do ser no mundo e ao reconhecer que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Nesse horizonte, as obras dessa primeira categoria, ao desestabilizarem visões simplificadoras da realidade, favorecem a construção de uma percepção mais atenta das estruturas que sustentam o *status quo*, aproximando-se, assim, das reflexões de Morin (2015) acerca da complexidade e da abertura ao inesperado.

Conforme propõe Andruetto (2012), a literatura traz em si a potência de convidar o leitor a questionar o mundo e enxergá-lo com todas as contradições e ambiguidades. Ao oferecer espaço para imaginar outras formas de existir, a leitura literária pode promover deslocamentos subjetivos e até mesmo a reconstrução da subjetividade em contextos mais adversos (Petit, 2009). Também dialoga com esta categoria as reflexões de Cademartori

(2009) ao argumentar que a literatura infantil convoca o leitor para uma experiência capaz de ampliar a concepção de mundo, favorecendo, assim, o surgimento de olhares não conformados com injustiças e exclusões.

A seguir, apresenta-se o quadro com as obras que compõem essa categoria:

Quadro 2 – Obras da Categoria intitulada “Questionamento e ruptura de padrões”

Título	Autoria/ Tradução/ Adaptação	Editores
<i>A fada que tinha ideias</i>	Fernanda Lopes de Almeida (texto verbal) Edu (texto visual)	Ática
<i>A ponte</i>	Heinz Janisch (texto verbal) Helga Bansch (texto visual) José Feres Sabino (tradução)	Brinque-Book
<i>A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho</i>	BARUZZI, Agnese (texto verbal adaptado) Sandro Natalini (texto visual) Monica Stahel (tradução)	Brinque-Book
<i>Aqui é a minha casa</i>	Jérôme Ruillier (textos verbal e visual) Estela dos Santos Abreu (tradução)	Martins Fontes
<i>As casas que fugiram de casa</i>	Sylvia Orthof (texto verbal) Elisabeth Teixeira (texto visual)	Best Seller
<i>Bichos</i>	Ronaldo Simões Coelho (texto verbal) Angela-Lago (texto visual)	Aletria
<i>Bisa Bia, Bisa Bel</i>	Ana Maria Machado (texto verbal) Mariana Newlands (texto visual)	Salamandra
<i>Cacoete</i>	Eva Furnari (textos verbal e visual)	Moderna
<i>Caraminholas de Barrigapé</i>	Marcos Bagno (texto verbal) Cris Eich (texto visual)	Maralto
<i>Chapeuzinho amarelo</i>	Chico Buarque (texto verbal)** Ziraldo (texto visual)	José Olympio
<i>Cocô de passarinho</i>	Eva Furnari (textos verbal e visual)	Moderna
<i>Drufs</i>	Eva Furnari (textos verbal e visual)	Moderna
<i>Entre nuvens</i>	André Neves (textos verbal e visual)	Brinque-Book
<i>Eu chovo, tu choves, ele chove...</i>	Sylvia Orthof (textos verbal e visual)	Objetiva
<i>Este é o lobo</i>	Alexandre Rampazo (texto visual)	DCL
<i>Exercícios de ser criança</i>	Manoel de Barros (texto verbal) Fernanda Massotti e Kammal João (texto visual)	Companhia das Letrinhas
<i>Julián no casamento</i>	Jessica Love (textos verbal e visual) Bruna Beber (tradução)	Boitatá
<i>Malvina</i>	André Neves (textos verbal e visual)	DCL
<i>Mania de explicação</i>	Adriana Falcão (texto verbal) Mariana Massarani (texto visual)	Salamandra
<i>Margarida</i>	André Neves (textos verbal e visual)	Abacate
<i>O Bárbaro</i>	Renato Moriconi (textos verbal e visual)	Companhia das Letrinhas
<i>O colecionador de chuvas</i>	André Neves (textos verbal e visual)	Paulinas
<i>Ô de cima!</i>	Popy Matigot (textos verbal e visual) Mariana Delfini (tradução) Lulu Lima (adaptação)	Mil Caramiolas
<i>O dia em que todos</i>	Nelson Cruz (textos verbal e visual)	Boitatá

<i>disseram não</i>		
<i>O outro lado</i>	Istvan Banyai (texto visual)	Cosac Naify
<i>O país perfeito</i>	Rodrigo Fischer (textos verbal e visual)	Joaquina
<i>Os Três Lobinhos e o Porco Mau</i>	Eugene Trivizas (texto verbal) Hellen Oxenbury (texto visual) Gilda de Aquino (tradução)	Brinque-Book
<i>Pato! Coelho!</i>	Amy Krouse Rosenthal (texto verbal) Tom Lichtenheld (texto visual) Cassiano Elek Machado (tradução)	Cosac Naify
<i>Poeminha em língua de brincar</i>	Manoel de Barros (texto verbal) Kammal João (texto visual)	Companhia das Letrinhas
<i>Tatu-balão</i>	Sônia Barros (texto verbal)** Simone Matias (texto visual)	Aletria
<i>Travadinhas</i>	Eva Furnari (textos verbal e visual)	Moderna
<i>Ximlóp</i>	Gustavo Piqueira (textos verbal e visual)	Joaquina
<i>Zoom</i>	Istvan Banyai (texto visual)	Brinque-Book
**versão digital com audiodescrição e tradução em Libras disponível no portal https://www.itausocial.org.br/leiacomumacriancalivrosacessiveis/		

Fonte: elaborado pela autora

Conforme já explicitado, as obras reunidas nesta categoria intitulada “Questionamento e ruptura de padrões” compartilham o movimento estético de desestabilizar normas, expectativas e formas cristalizadas de compreender o mundo, instigando o leitor a deslocamentos de perspectiva.

As obras *Exercícios de ser criança*, *Poeminha em língua de brincar*, *Bichos*, *Mania de explicação*, *Eu chovo, tu choves, ele chove...* e *As casas que fugiram de casa*, ao afirmar a linguagem como espaço de invenção, desvio e experimentação, constituem um conjunto importante desta categoria. Essas obras recusam a função instrumental da palavra e deslocam a leitura do campo da compreensão normativa para o da experiência estética, convidando o leitor a habitar a língua de modo sensorial, imaginativo e não utilitário. Seja pela subversão da lógica gramatical, pela reinvenção poética das definições ou pela fragmentação espacial e semântica, tais obras rompem com expectativas escolares e adultocêntricas de sentido, instaurando uma concepção de infância associada à liberdade de errar, imaginar e dizer o mundo de outro modo. Essas obras trazem, portanto, uma proposta literária que não explica, ensina ou corrige, oferecendo condições para que o leitor perceba a palavra como matéria viva, instável e aberta, reafirmando o caráter estético e ético da leitura como exercício de liberdade de pensamento e de sensibilidade.

Outro conjunto significativo do quadro é composto por livros que tratam da ruptura a partir do *nonsense* e do humor, como é possível observar em *Cacoete*, *Cocô de passarinho*, *Tatu-balão* e *Caraminholas de Barrigapé*. Nessas narrativas, a subversão ocorre pela via da ironia ou do estranhamento semântico, desconstruindo normas do

comportamento ou da lógica preestabelecida dentro de cada narrativa. Ao brincar com sentidos, sons e imagens, esses livros colocam em xeque expectativas preestabelecidas sobre o “correto” e o “adequado”, ampliando o repertório interpretativo do leitor e afirmando a literatura como espaço legítimo de imaginação, experimentação e, sobretudo, de liberdade.

Também integram essa categoria narrativas como *A fada que tinha ideias*, *Margarida*, *O dia em que todos disseram não* e *O país perfeito*, que explicitam, por meio de estratégias narrativas e visuais distintas, o questionamento de ordens estabelecidas, revelando o caráter arbitrário de regras sociais apresentadas como naturais ou incontestáveis. Nessas obras, a recusa, a imaginação e a dissidência se mostram como forças que afirmam a possibilidade de pensar diferente, instaurando uma literatura que não acomoda o leitor, mas o convoca à reflexão crítica e promove inspiração rumo à transformação da realidade.

Há ainda obras que produzem rupturas ao questionar pontos de vista únicos e verdades aparentes, como *Pato! Coelho!*, *Zoom*, *O outro lado*, *Chapeuzinho Amarelo*, *Aqui é a minha casa*, *Este é o lobo* e *Ô de cima!*. Esses livros, majoritariamente visuais ou verbo-visuais, exploram a relatividade da percepção e a instabilidade do olhar, mostrando que toda interpretação é situada e parcial. Ao exigir do leitor um esforço ativo de reposicionamento, essas obras favorecem a construção de um pensamento não linear e não dogmático, aspecto central para a formação de leitores críticos, capazes de lidar com a ambiguidade e com a complexidade do real.

Em outras obras do agrupamento, observa-se o questionamento de padrões a partir de dimensões sociais, culturais e identitárias, como em *Bisa Bia*, *Bisa Bel*; *Malvina*; *Drufs*, *Julián no casamento*, *O colecionador de chuvas* e *Entre nuvens*. Nessas obras, a ruptura manifesta-se tanto no plano temático quanto no estético, deslocando expectativas cristalizadas de comportamento e abrindo espaço para múltiplas formas de conceber a existência. Ao valorizar personagens e contextos que escapam às normativas hegemônicas, esses livros ampliam os imaginários possíveis e colocam em tensão discursos que buscam naturalizar construções sociais que, na verdade, são historicamente produzidas.

Por fim, obras como *A ponte*, *O Bárbaro*, *Os três lobinhos e o porco mau*, *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho* e *Ximlóp* oferecem alegorias em torno de rupturas com padrões de comportamento esperados, seja pela releitura crítica de estruturas narrativas consagradas, seja pela subversão de desfechos que, em tese, seriam

pautadas pela lógica da violência e do silenciamento de vozes dissonantes. Ao inverter papéis, alterar finais ou desmontar a linearidade narrativa, esses livros reafirmam a narrativa como construção histórica e simbólica, abrindo espaço para outras versões e possibilidades de sentido.

Assim, o conjunto de obras desta categoria reafirma a literatura infantil como espaço de questionamento, (re)invenção e resistência simbólica, no qual o leitor é convidado não apenas a compreender o mundo, mas a imaginá-lo de outro modo.

4.2. Categoria II: Consciência social e sensibilização

Para o agrupamento das obras nesta categoria, considerou-se o papel crítico da literatura na denúncia das injustiças e no questionamento das estruturas sociais, aproximando-se de forma mais direta da noção de leitura do mundo (Freire, 2011). Ao tematizar vulnerabilidades e formas de exclusão, as obras deste conjunto oportunizam o reconhecimento de situações desiguais sociais, que são resultado de condições históricas e políticas e não de escolhas individuais.

Nesse sentido, esse agrupamento dialoga com o que propõe Morin (2015), ao afirmar a importância de que a educação desenvolva sujeitos capazes de situar-se criticamente diante dos fenômenos que entrelaçam indivíduo e coletividade. Ao revelar situações-limite, tensões éticas e conflitos estruturais, as obras literárias dessa categoria favorecem esse exercício cognitivo e sensível, permitindo que o leitor desloque seu olhar de perspectivas naturalizadas de poder e dominação e perceba a interdependência que constitui o tecido social.

Petit (2009; 2013) e Reyes (2012) reforçam tal entendimento ao trazerem reflexões que enfatizam a capacidade da leitura literária para ampliar horizontes simbólicos e afetivos, aprofundando a percepção das próprias condições ou abrindo espaço para a empatia e para o reconhecimento do outro. Para essas autoras, a literatura não apenas espelha o mundo, mas também o desestabiliza, permitindo que o leitor experimente novas formas de compreender as dores e as lutas que perpassam a vida social.

A seguir, apresenta-se o quadro com as obras que compõem essa categoria:

Quadro 3 – Obras da Categoria intitulada “Consciência social e sensibilização”

Título	Autoria/ Tradução/ Adaptação	Editores
<i>A grande fábrica de palavras</i>	Agnès de Lestrade (texto Verbal) Valeria Docampo (texto visual) Carlos Aurélio e Isabele Gamin (tradução)	Aletria
<i>A jornada do pequeno</i>	Inge Bergh e Inge Misschaert (texto verbal)	Pulo do Gato

<i>senhor tartaruga</i>	Kristina Ruell (texto visual) Cristiano Zwiesele do Amaral (tradução)	
<i>A melhor mãe do mundo</i>	Nina Rizzi (texto verbal) Veridiana Scarpelli (texto visual)	Companhia das Letrinhas
<i>A nuvem e o tatu: uma história macunaímica</i>	Nelson Cruz (textos verbal e visual)	Leiturinha
<i>Cena de Rua</i>	Angela Lago (texto visual)	RHJ
<i>Da minha janela</i>	Otávio Júnior (texto verbal) Vanina Starkoff (texto visual)	Companhia das letrinhas
<i>Donana e Titonho</i>	Ninfa Parreiras (texto verbal) André Neves (texto visual)	Paulinas
<i>Entrega</i>	Rima Awada Zahra (texto verbal) Lucas Lopes (texto visual)	Editora do Brasil
<i>Frank e Ester</i>	Vitor Rocha (textos verbal e visual)	Joaquina
<i>Marginal à esquerda</i>	Angela Lago (textos verbal e visual)	RHJ
<i>Migrantes</i>	Issa Watanabe (texto visual)	Livros da Raposa Vermelha
<i>Migrar</i>	José Manuel Mateo (texto verbal) Javier Martínez Pedro (texto visual) Rafaella Lemos (tradução)	Pallas
<i>O nome do moço</i>	Márcia Leite (texto verbal) Bruna Lubambo (texto visual)	Joaquina
<i>Os invisíveis</i>	Tino Freitas (texto verbal) Odilon Moraes (texto visual)	Companhia das Letrinhas
<i>Para onde vamos</i>	Jairo Buitrago (texto verbal) Rafael Yockteng (texto visual) Márcia Leite (tradução)	Pulo do Gato
<i>Tem gente com fome</i>	Solano Trindade (texto verbal) Murilo Silva e Cíntia Viana (texto visual)	Nova Alexandria

Fonte: elaborado pela autora

As obras reunidas no quadro acima trazem em comum a característica de, por meio de uma linguagem literária esteticamente elaborada, tornar visíveis desigualdades estruturais e experiências de vida marcadas por vulnerabilidade social, deslocando o leitor para um lugar de implicação crítica.

Narrativas como *Cena de Rua*, *Marginal à esquerda* e *A nuvem e o tatu: uma história macunaímica*, seja pela força do texto visual, seja pela linguagem verbal esteticamente elaborada em diálogo com as imagens, convocam o leitor a observar cenas urbanas marcadas pela exclusão, pela precariedade e pela invisibilidade social. A ausência de um discurso explicativo nessas obras amplia a potência estética e atribui ao leitor a responsabilidade de construir sentidos, promovendo uma leitura que requer atenção, empatia e reflexão crítica.

Outro conjunto de obras desta categoria aborda a questão das desigualdades sociais a partir do universo da infância e das relações familiares, revelando que a diversidade de condições materiais e simbólicas também atravessa os afetos, os vínculos

e os modos de existir. Em *A melhor mãe do mundo*, *Da minha janela*, *A jornada do pequeno senhor tartaruga*, *Donana e Titonho*, *O nome do moço* e *Os invisíveis*, as narrativas focalizam sujeitos que vivem em contextos de pobreza, racismo ou marginalização, sem recorrer a estereótipos ou simplificações. Ao contrário, essas obras apostam em personagens complexos, cujas experiências são apresentadas com delicadeza e densidade humana, permitindo que o leitor reconheça as durezas do cotidiano, mas perceba também os afetos, os gestos de cuidado e de resistência que conferem humanidade a grupos marginalizados, por uma construção de cenários esteticamente sofisticados, sem problematizações explícitas das temáticas abordadas.

As migrações e os deslocamentos forçados constituem outro eixo importante dentro desse agrupamento, presentes em obras como *Migrantes*, *Migrar* e *Para onde vamos*. Nessas narrativas, a mudança territorial não é tratada apenas na perspectiva do movimento geográfico, mas como experiência profundamente humana, marcada por perdas, rupturas e reinvenções. O uso expressivo da imagem, o ritmo fragmentado da narrativa e a ausência de um texto verbal orientador – no caso da obra *Migrantes* – convidam o leitor a compartilhar sentimentos de incerteza, medo e esperança. No caso da obra *Migrar* observa-se outro formato gráfico-editorial, que promove também um deslocamento do modo de ler, que passa a ser na vertical como uma sanfona que vai se desdobrando para exibir texto e imagens. Assim, a literatura atua como espaço simbólico de aproximação de realidades frequentemente tratadas de modo abstrato ou distanciado nos discursos que circulam socialmente de forma predominante.

A crítica às desigualdades também se manifesta de forma simbólica e metafórica em obras como *A grande fábrica de palavras* e *Entrega*, que exploram a escassez – material, afetiva ou simbólica – como condição estruturante de determinadas experiências sociais. Ao recorrer a alegorias e construções poéticas sensíveis, esses livros tensionam a naturalização das desigualdades e convidam o leitor a refletir sobre quem tem acesso à palavra, ao cuidado, ao reconhecimento e aos bens culturais. A força dessas obras reside na articulação entre forma e conteúdo, expondo problemas sociais por meio da sugestão, do silêncio e dos vazios que permitem a entrada do leitor.

Por fim, obras como *Tem gente com fome* e *Frank e Ester* ampliam a dimensão política desta categoria ao articular literatura, memória e denúncia social, conectando a experiência individual a processos históricos mais amplos. Por meio do ritmo, da sonoridade e da repetição reiterada, a poesia de Solano Trindade convida o leitor a olhar para as injustiças sociais, ao fazer alusão a sujeitos que vivem à margem das estruturas

de poder, reafirmando a literatura como espaço de conscientização. De modo semelhante, em *Frank e Ester*, a dor do racismo, apresentada de forma sensível e simbólica, constitui um potente espaço de reflexão sobre os afetos e sobre os mecanismos excludentes que estruturam as relações sociais que, muitas vezes, são reproduzidos no interior da escola.

Assim, o conjunto de obras deste agrupamento evidencia que a literatura infantil, ao articular ética e estética, pode contribuir de forma significativa para a formação de leitores capazes de estranhar as desigualdades presentes no mundo e de construir um olhar mais atento às complexidades da vida social.

4.3. Categoria III: Pluralidade humana

A organização das obras nesta categoria partiu de uma compreensão da literatura como espaço de visibilidade identitária e de legitimação das múltiplas formas de ser e de relacionar-se no mundo. As análises deste agrupamento ancoram-se em estudiosos da diversidade e da inclusão, sobretudo em Mantoan (2003), a partir da perspectiva das singularidades humanas e garantia de condições equitativas de participação para todos.

Como categoria que abarca uma multiplicidade de construções identitárias, as análises encontram respaldo em autores como Guacira Lopes Louro (2008), que problematiza as construções sociais de gênero e sexualidade, evidenciando como discursos normativos moldam corpos, comportamentos e possibilidades de pertencimento, bem como em Richard Miskolci (2020), cuja abordagem enfatiza a dimensão política das dissidências e a importância de desafiar regimes de normalidade que (re)produzem exclusões no interior das escolas. A problematização dessas percepções por meio da arte contribui para uma recusa consciente da reprodução de vozes conservadoras que silenciam e desumanizam, promovendo um movimento de encontro com o diferente e valorizando modos plurais de pertencimento e de reconhecimento.

Do ponto de vista especificamente literário, essa categoria dialoga de forma mais direta com Rosenblatt (2002), que defende a leitura literária como potência formativa na produção de significados singulares por meio da relação transacional construída a partir das diferentes histórias de vida, afetos e posicionamentos sociais distintos – aspecto fundamental para acolher a pluralidade humana. Com relação aos cuidados necessários nos processos de mediação de textos que podem evocar emoções mais intensas em determinados leitores destaca-se o seguinte trecho de Bajour (2012, p. 20):

A fala de crianças é habitada por surpreendentes esforços metafóricos de ir

além de um universo de palavras que começa a ser construído e ainda é pequeno. Também por silêncios. Na fala dos jovens e dos adultos há também uma convivência entre o dito e o não dito ou o sugerido. Em contextos marcados pela exclusão ou por diversas formas de violência, reais e simbólicas, no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o silêncio como refúgio, como resistência ou como alienação da própria palavra.

Assim, as obras reunidas neste grupo evidenciam que a literatura pode operar como espaço de legitimidade e aprendizagem ética, permitindo que crianças possam se reconhecer e ampliar a compreensão do outro, percebendo que cada um concebe o mundo a partir de referências distintas e que essa diversidade de perspectivas é legítima.

A seguir, apresenta-se o quadro com as obras que compõem essa categoria:

Quadro 4 – Obras da categoria “Pluralidade humana”

Título	Autoria/ Tradução/ Adaptação	Editora
<i>A lagarta pintada</i>	Liduina Bartholo de Oliveira (texto verbal) Masanori Ohashy (texto visual)	LGE
<i>Biruta</i>	Sônia Barros (texto verbal) Odilon Moraes (texto visual)	Moderna
<i>Cosmonauta</i>	Mário Alex Rosa (texto verbal) Carol Fernandes (texto visual)	Aletria
<i>Eloísa e os bichos</i>	Jairo Buitrago (texto verbal) Rafael Yockteng (texto visual) Márcia Leite (tradução)	Pulo do Gato
<i>Enquanto João Garrancho dorme</i>	Elizete Lisboa (texto verbal)* Walter Lara (texto visual)	Paulinas
<i>Esperando a chuva</i>	Véronique Vernet (textos verbal e visual) Renato Pedrosa (tradução)	Pulo do Gato
<i>Felpo Filva</i>	Eva Furnari (textos verbal e visual)	Moderna
<i>Flicts</i>	Zirardo (textos verbal e visual)	Melhoramentos
<i>Juca Mil-Perguntas</i>	Antonis Papatheodoulou (texto verbal) Iris Samartzi (texto visual) Maria Alice Araripe (tradução)	Carochinha
<i>Julián é uma sereia</i>	Jessica Love (textos verbal e visual) Bruna Beber (tradução)	Boitatá
<i>Lilás, uma menina diferente</i>	Mary E. Whitcomb (texto verbal) Tara Calahan King (texto visual) Charles Cosac (tradução)	Cosac Naify
<i>Marina e o Makolelé</i>	Gilles Eduar (textos verbal e visual)	Leiturinha
<i>Menino baleia</i>	Lulu Lima (texto verbal) Natália Gregorini (texto visual)	Mil Caramiolas
<i>Meu irmão não anda, mas pode voar</i>	Angel Barcelos (texto verbal) Manoel Veiga (texto visual)	Gutenberg
<i>O gato e o escuro</i>	Mia Couto (texto verbal) Danuta Wojciechowska (texto visual)	Caminho
<i>O gato xadrez</i>	Isa Mara Lando (texto verbal) Tatiana Paiva (texto visual)	Brinque-Book
<i>O livro negro das cores</i>	Menena Cottin (texto verbal)* Rosana Faría (texto visual) Rafaella Lemos (tradução)	Pallas
<i>O menino Nito: então</i>	Sônia Rosa (texto verbal)	Pallas

<i>homem chora ou não?</i>	Victor Tavares (texto visual)	
<i>Os direfentes</i>	Paula Bossio (textos verbal e visual) Márcia Leite (tradução)	Pulo do Gato
<i>Rápido como um gafanhoto</i>	Audrey Wood (texto verbal) Don Wood (texto visual) Gilda de Aquino (tradução)	Brinque-Book
<i>Tom</i>	André Neves (textos verbal e visual)	Editora Projeto
*livro físico em duas escritas, com texto também em <i>Braille</i>		

Fonte: Elaborado pela autora

As obras presentes no Quadro 4 afirmam a diversidade como dimensão constitutiva da experiência humana, explorando diferentes modos de ser, sentir e pertencer. Nesse conjunto, a literatura infantil apresenta-se como espaço de visibilidade identitária, recusando modelos homogêneos de infância e abrindo-se à multiplicidade de corpos, emoções, ritmos e formas de estar no mundo.

Em *Biruta*, *Rápido como um gafanhoto* e *Esperando a chuva*, observa-se o uso de recursos poéticos e metafóricos que valorizam as experiências infantis e evidenciam o olhar sensível e curioso da criança diante das complexidades da existência. Essas narrativas oferecem chaves importantes para a construção da subjetividade infantil, especialmente na relação com o tempo, o corpo e a percepção do entorno. Nessas obras, a experiência é organizada a partir do ponto de vista da criança, pautado pela sensibilidade e não por normas adultocentradas, o que permite perceber o mundo por outras lentes e agir a partir de motivações que possuem significação própria, e não a partir de expectativas externas.

Algumas narrativas desse agrupamento destacam de forma mais explícita a pluralidade corporal e funcional, questionando concepções capacitistas e ampliando imaginários acerca da deficiência física e da neurodiversidade. Em *Meu irmão não anda, mas pode voar*, *Os direfentes*, *Tom* e *Menino Baleia* a diferença não é apresentada como falta ou limitação, mas a partir de outras possibilidades de interação, percepção e construção de vínculo e pertencimento. Ao deslocarem o olhar da deficiência como problema individual para a dimensão relacional, essas obras contribuem para uma compreensão mais ética e inclusiva da diversidade humana, favorecendo processos de empatia e reconhecimento do outro.

Questões relacionadas à expressão emocional, às expectativas de gênero e às normativas culturais aparecem de modo significativo em obras como *O menino Nito: então homem chora ou não?*, *Lilás, uma menina diferente* e *Julián é uma sereia*. Nessas narrativas manifesta-se o enfrentamento de estereótipos que regulam comportamentos,

afetos e identidades, sobretudo no que se refere às infâncias marcadas por cobranças sociais rígidas. Embora as duas primeiras apresentem, em alguns momentos, marcas pedagógicas mais explícitas – seja no título, seja na elaboração do conflito –, o caráter literário das obras se preserva na medida em que a experiência estética não se reduz à transmissão de uma mensagem, mas se constrói pelo investimento na dimensão afetiva dos personagens e pela possibilidade de identificação e deslocamento do leitor. Assim, ainda que estreitem os limites entre literatura e intencionalidade formativa, essas obras mantêm-se no campo literário ao priorizar a elaboração simbólica e a sensibilidade como vias de construção de sentido.

Outras obras dessa categoria exploram a pluralidade por meio de metáforas que abordam o medo, o desconhecido, o crescimento e a alteridade, como ocorre em *O gato e o escuro*, *Cosmonauta e Eloísa e os bichos*. Nessas narrativas, o encontro com o outro, seja ele interno ou externo, apresenta-se como experiência formativa, marcada por deslocamentos, descobertas e liberdade imaginativa. A dimensão estética dessas obras, fortemente apoiada no diálogo entre texto verbal e visual, favorece leituras abertas, convidando o leitor a elaborar sentidos a partir de suas próprias vivências e repertórios simbólicos.

Duas obras destacam-se de modo singular nesse conjunto: *O livro negro das cores* e *Enquanto João Garrancho dorme*. Trata-se de livros que não apenas abordam a pluralidade humana, como também oferecem recursos voltados à acessibilidade, ao considerar o leitor com deficiência visual sem recorrer a uma referência explícita à deficiência. Ao propor experiências sensoriais e sinestésicas que deslocam o leitor para outros modos de enxergar e significar o mundo, essas obras promovem a valorização de do tato, do som e da memória no processo de construção de sentidos. Assim, essas obras inscrevem no centro da experiência literária a legitimidade de diferentes formas de apreensão da realidade, recusando hierarquias perceptivas naturalizadas.

Por fim, títulos como *Flicts*, *Juca Mil-Perguntas*, *Felpo Filva*, *O gato xadrez*, *Marina e o Makulelé* e *A lagarta pintada* valorizam a curiosidade, a diferença, o questionamento e a (re)invenção de si. Ao apresentar personagens que interrogam o mundo, resistem a classificações fixas ou transitam entre pertencimentos diversos, essas obras ampliam horizontes de leitura e contribuem para a compreensão da diversidade como dimensão constitutiva da humanidade.

As análises das obras desta categoria permitem afirmar que a literatura se revela como espaço potente de reconhecimento, acolhimento e afirmação da pluralidade

humana, abrindo possibilidades para práticas comprometidas com uma educação inclusiva, sensível e eticamente orientada.

4.4. Categoria IV: Vozes e raízes culturais

Esta categoria reúne um conjunto de obras que mobilizam memórias, cosmovisões e matrizes culturais afro-brasileiras, indígenas e de outras tradições, reafirmando a literatura como espaço de preservação, reinvenção e circulação de saberes. A organização das obras nesse agrupamento ancora-se, sobretudo, em estudos como os de Sônia Rosa (2024) e Ananda Luz (2024) que destacam a importância da representatividade, por meio da incorporação de personagens, valores e epistemologias negras nas obras de literatura infantil.

Nesse sentido, as obras aqui reunidas evidenciam o papel da literatura como campo simbólico no qual identidades se narram, se reinscrevem e se reconfiguram. A presença de vozes afro-brasileiras e indígenas, quando tratada a partir de seus próprios referenciais, contribui para ampliar o imaginário e tensionar silenciamentos históricos, sem reduzir tais produções a instrumentos de correção política ou pedagógica. Bento (2022) chama atenção para essas ausências estruturais, ao afirmar que o racismo institucional também se revela na seleção restrita de materiais, currículos e perspectivas que priorizam a branquitude, invisibilizando outras matrizes culturais. Sua análise destaca, assim, a importância de reconhecer como tais apagamentos se constituem e se perpetuam, sobretudo em instituições educativas.

Como campo de lutas, mas também de criação estética, a literatura indígena se constitui a partir da necessidade de garantir “o direito da cidadania brasileira e da identidade indígena previsto na Constituição de 1988” (Pataxó, 2022, p. 86). Ao apresentar narrativas a partir de perspectivas originárias, essas obras ampliam o horizonte interpretativo das crianças, deslocando leituras estereotipadas e favorecendo o reconhecimento da pluralidade que compõe os povos indígenas.

Trabalhar uma literatura que aborda maiorias minorizadas fortalece a educação inclusiva, pois amplia o repertório simbólico a partir do qual crianças e jovens constroem sua percepção de mundo, favorecendo encontros com narrativas historicamente silenciadas ou marginalizadas. Ao permitir que diferentes matrizes culturais se expressem por meio de estéticas plurais, essas obras contribuem para deslocar visões homogêneas e reduzir o risco de leituras que reproduzam apagamentos. Conforme defende Adichie

(2019, p. 26), “a história única cria estereótipos”, e, se a literatura participa da formação do imaginário, cabe à escola reconhecer seu papel na ampliação dessas vozes. Em sentido semelhante, Nodelman (2020) acrescenta nuances importantes ao debate sobre a seleção de obras para crianças, ao destacar a responsabilidade do adulto nesse processo, sobretudo quando se considera que parte significativa do acervo tradicional da literatura infantil foi produzida sob perspectivas adultocêntricas, eurocêntricas e marcadas pelo racismo estrutural.

Assim, esta categoria reafirma a literatura como prática estética e ética capaz de expandir horizontes de leitura e fortalecer uma educação verdadeiramente plural e inclusiva. A seguir, apresenta-se o quadro 5, com as obras que compõem esse agrupamento:

Quadro 5 – Obras da categoria “Vozes e raízes culturais”

Título	Autoria/ Tradução/ Adaptação	Editores
<i>A boca da noite</i>	Cristino Wapichana (texto verbal) Graça Lima (texto visual)	Zit
<i>A carta de Moussa</i>	Roser Rimbau (texto verbal) Rocio Ayara (texto visual) Nina Rizzi (tradução)	Brinque-Book
<i>A cor da ternura</i>	Geni Guimarães (texto verbal) Saritah Barboza (texto visual)	FTD
<i>A festa no céu</i>	Angela-Lago (textos verbal e visual)**	Melhoramentos
<i>A Menina que Abraça o Vento: A História de uma Refugiada Congoleza</i>	Fernanda Paraguassu (texto verbal) Suryara Bernardi (texto visual)	Vooinho
<i>A pescaria do curumim e outros poemas indígenas</i>	Thiago Hakiy (texto verbal)** Taísa Borges (texto visual)	Panda Books
<i>Afra e os três lobos-guarás</i>	Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho (texto verbal adaptado) Walter Lara (texto visual)	Mazza
<i>Abayomi: o reluzir dos encontros preciosos</i>	Chiara Livia Sant'Anna Vaz e Chiara Ramos (texto verbal) Bárbara Quintino (texto visual)	Yellowfante
<i>As panquecas de Mama Panya</i>	Chamberlin, Mary e Rich Chamberlin (texto verbal) Julia Cairns (texto visual) Cláudia Ribeiro Mesquita (tradução)	Edições SM
<i>As tranças de Bintou</i>	Sylviane A. Diouf (texto verbal) Shane W. Evans (texto visual) Nina Rizzi (tradução)	Cosac Naify
<i>Baobá</i>	Laura Silva Prestes (texto verbal) Simone Ziasch (texto visual)	Ciranda na escola
<i>Betina</i>	Nilma Lino Gomes (texto verbal) Denise Nascimento (texto visual)	Mazza Edições
<i>Bruna e a galinha d'angola</i>	Gercilga de Almeida (texto verbal) Valéria Saraiva (texto visual)	Pallas
<i>Caderno de rimas do João</i>	Lázaro Ramos (texto verbal) Maurício Negro (texto visual)	Pallas

<i>Caderno sem rimas da Maria</i>	Lázaro Ramos (texto verbal) Maurício Negro (texto visual)	Pallas
<i>Chupim</i>	Itamar Vieira Júnior (texto verbal) Manuela Navas (texto visual)	Baião
<i>Chuva de manga</i>	James Rumford (textos verbal e visual)	Brinque-Book
<i>Contos africanos para crianças brasileiras</i>	Rogério Andrade Barbosa (texto verbal) Maurício Veneza (texto visual)	Paulinas
<i>De carta em carta</i>	Ana Maria Machado (texto verbal) Nelson Cruz (texto visual)	Salamandra
<i>Dois fios</i>	Pep Molist (texto verbal) Emilio Urberuaga (texto visual) Ronald Polito (tradução)	Cosac Naify
<i>Escola de chuva</i>	James Rumford (textos verbal e visual)	Brinque-Book
<i>Kabá Darebu</i>	Daniel Munduruku (texto verbal) Marie-Thérèse Kawalczyk (texto visual)	Brinque-Book
<i>Kuján e os meninos sabidos</i>	Ailton Krenak (texto verbal) Rita Carelli (texto visual)	Companhia das Letrinhas
<i>Letras de carvão</i>	Irene Vasco (texto verbal) Juan Palomino (texto visual) Márcia Leite (tradução)	Pulo do Gato
<i>Lila e o segredo da Chuva</i>	David Conway (texto verbal) Jude Daly (texto visual) Marcelo Jordão (tradução)	Biruta
<i>Menino-Arara</i>	Adriana Mendonça (textos verbal e visual)	Baobá
<i>Nós</i>	Maurício Negro (organização)	Companhia das letras
<i>Nós de axé</i>	Janaína de Figueiredo (texto verbal) Paulica Santos (texto visual)	Aletria
<i>O chamado de Sosu</i>	Meshack Asare (textos verbal e visual) Maria Dolores Prades (tradução)	Edições SM
<i>O pequeno príncipe preto</i>	Rodrigo França (texto verbal) Juliana Barbos Pereira (texto visual)	Editora Nova Fronteira
<i>O príncipe Jacu</i>	Angela-Lago	Melhoramentos
<i>O vestido de Afiya</i>	James Berry (texto verbal) Anna Cunha (texto visual) Marcos Marcionilo (tradução)	Edições Olho de Vidro
<i>Obax</i>	André Neves (textos verbal e visual)	Brinque-Book
<i>Os dengos na moringa de Voinha</i>	Ana Fátima (texto verbal) Fernanda Rodrigues (texto visual)	Brinque-Book
<i>Sabedoria das águas</i>	Daniel Munduruku (texto verbal) Fernando Vilela (texto visual)	Global
<i>Tapajós</i>	Fernando Vilela (textos verbal e visual)	Brinque-Book
<i>Tudo é mar</i>	Madu Costa (texto verbal) Josias Marinho (texto visual)	Brinque-Book
<i>Ynari, a menina das cinco tranças</i>	Ondjaki (texto verbal) Joana Lira (texto visual)	Companhia das letrinhas
**versão digital com audiodescrição e tradução em Libras disponível no portal https://www.itausocial.org.br/leiacomumacriancalivrosacessiveis/		

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme sinalizado, as obras desse quadro inscrevem, no centro da experiência literária, saberes, memórias e modos de existência vinculados a matrizes culturais

diversas, em especial aquelas historicamente silenciadas ou marginalizadas no espaço escolar.

Algumas obras presentes nesse agrupamento se destacam pela construção de imagens simbólicas e pelo uso de estruturas textuais fortemente vinculadas à tradição oral, favorecendo ampliação de repertório e leituras plurissignificativas. Títulos como *A pescaria do curumim e outros poemas indígenas*, *A boca da noite*, *Kabá Darebu*, *Sabedoria das águas*, *Kuján e os meninos sabidos*, *Tapajós* e *Menino-Arara* afirmam identidades indígenas como matrizes narrativas que organizam o tempo, o espaço e as relações entre humanos, natureza e ancestralidade. Essas obras oferecem ao leitor a riqueza das culturas dos povos originários por meio de jogos linguísticos, imagens poéticas e formas de narrar que preservam a circularidade do tempo e a dimensão relacional da existência.

De modo semelhante, títulos como *Baobá*, *Bruna e a galinha d'angola*, *As tranças de Bintou*, *Betina*, *Chuva de manga*, *Escola de chuva*, *Os dengos na moringa de Voinha* e *Abayomi: o reluzir dos encontros preciosos* inscrevem heranças africanas e afro-brasileiras a partir de gestos cotidianos, memórias familiares, oralidade e afetos, reconhecendo o espaço doméstico e comunitário como lugar legítimo de produção de conhecimento, cultura e identidade.

Em livros como *Contos africanos para crianças brasileiras*, *Ynari, a menina das cinco tranças*, *O chamado de Sosu*, *As panquecas de Mama Panya* e *A festa no céu* observam-se reelaborações de narrativas tradicionais em projetos editoriais contemporâneos que preservam a complexidade cultural das histórias de origem, evitando simplificações temáticas ou direcionamentos interpretativos fechados. Nessas obras, a tradição oral não é transposta de modo ilustrativo ou meramente informativo, mas recriada por meio de escolhas narrativas e poéticas que respeitam seus ritmos próprios, seus valores simbólicos e sua dimensão coletiva, convidando o leitor a uma aproximação sensível com as raízes ancestrais. Trata-se de narrativas em que predomina a sugestão e a valorização do não dito, deslocando-se da expectativa de uma leitura unívoca ou moralizante.

As imagens, em muitos livros do conjunto, assumem de forma mais nítida um papel constitutivo da narrativa, não como apoio decorativo ao texto verbal, mas como instância de produção de sentido. Em obras como *Obax*, *Tudo é mar*, *Letras de carvão*, *Chupim* e *A cor da ternura*, o texto visual encaminha metáforas e temporalidades próprias, ampliando as possibilidades interpretativas e instaurando camadas de leitura que

exigem do leitor um exercício ativo de construção de sentidos. A materialidade gráfica, o uso simbólico das cores, os enquadramentos e as relações entre figura e fundo contribuem para a elaboração estética, reafirmando o livro ilustrado como espaço de articulação complexa entre palavra, imagem e cultura.

Integram ainda esta categoria obras que abordam deslocamentos, diásporas e experiências de atravessamento cultural, como *A carta de Moussa*, *A menina que abraça o vento*, *De carta em carta*, *Dois fios* e *Lila e o segredo da chuva*, nas quais a identidade se constrói na relação complexa entre pertencimento, perda e reinvenção por meio da palavra. Ao abordar as experiências subjetivas e simbólicas que atravessam a infância, essas obras propiciam deslocamentos internos entre memória, adaptação e continuidade. A vivência do exílio, da migração ou da travessia é elaborada por meio de linguagens sensíveis, imagens metafóricas e silêncios significativos, permitindo que o leitor acesse a dimensão humana dessas experiências sem reduzi-las a explicações sociológicas ou discursos moralizantes.

Já *Caderno de rimas do João* e *Caderno sem rimas da Maria* privilegiam a articulação entre linguagem, subjetividade e referências culturais diversas a partir do diálogo com o universo infantil. Nessas obras, a construção da identidade ocorre no encontro entre voz própria, heranças culturais e processos de criação simbólica, evidenciando a linguagem como espaço de construção de si. Ao explorar ritmos, ausências, desvios e experimentações poéticas, esses dois livros ampliam a compreensão de raízes culturais como processos vivos, dinâmicos e em constante elaboração, reafirmando a infância como lugar legítimo de produção cultural e de autoria.

Um aspecto importante a se considerar nessa categoria é que parte significativa da produção contemporânea voltada às questões étnico-raciais situa-se em uma zona fronteiriça entre literatura e projeto cultural afirmativo. Trata-se de textos politicamente necessários e eticamente comprometidos com o enfrentamento de apagamentos simbólicos e com a afirmação de identidades historicamente marginalizadas, mas que, por vezes, recorrem a construções mais diretas, explicativas ou orientadoras, mesmo no interior da ficção. Nesse contexto, a seleção do corpus pautou-se não apenas pela relevância temática das obras, mas, sobretudo, por critérios relacionados à densidade estético-literária, ao campo interpretativo ampliado e à elaboração da linguagem, compreendidas como condições fundamentais para a constituição de uma experiência literária consistente e formativa. Para objetivos pedagógicos mais diretamente voltados à construção afirmativa das identidades raciais, outras obras – ficcionais ou não – podem

desempenhar papel relevante no trabalho escolar, ainda que não integrem o conjunto aqui analisado, o que reafirma que a exclusão do corpus não implica desvalorização de suas contribuições educativas, mas decorre de uma escolha metodológica coerente com os objetivos deste estudo, que prima pela valorização da linguagem artística dentro do campo literário.

Considerando a ressalva feita, três obras presentes no quadro desta categoria merecem uma atenção especial: *Afra e os três lobos guarás*, *Nós de axé* e *O pequeno príncipe preto*. Trata-se de obras nas quais se pode notar, em alguns momentos, uma tendência a explicitar de modo mais direto certos sentidos e propósitos formativos. No entanto, o que se destaca nos referidos títulos é a construção de referências identitárias relevantes sustentadas por uma elaboração simbólica, marcada pelo uso de imagens metafóricas e significativas, e em duas delas, com forte trabalho intertextual, demarcando, assim, outros modos de percepção e pertencimento, sem se fixarem prioritariamente na função (in)formativa.

Em síntese, observa-se que, mais do que reforçar pautas políticas – embora inevitavelmente dialogue com elas – o conjunto de obras desta categoria revela o potencial da literatura para expandir percepções, ativar memórias culturais e convidar o leitor a reconhecer a diversidade como componente constitutivo da experiência humana.

4.5. Categoria V: Afetos e temas sensíveis

Tomada como arte, a literatura infantil comporta uma multiplicidade de vozes, imagens e significações, de modo que cada leitura se processa em camadas diversas e não necessariamente convergentes, ou seja, cada experiência com a obra literária é única, na medida em que as vivências pessoais também o são. Assim, nesta categoria a literatura é compreendida como território de elaboração emocional.

Esse agrupamento dialoga de forma mais direta com Petit (2013), que enfatiza a leitura como espaço íntimo no qual o sujeito pode acolher e nomear suas experiências. Para a autora, a literatura pode se configurar como lugar de acolhimento, principalmente em contextos em que a angústia se faz predominante. Essa perspectiva também encontra ressonância em Candido (1995), ao reafirmar a necessidade da fabulação para a constituição da subjetividade, e em Rosenblatt (2002), ao defender que a experiência literária envolve a participação ativa do leitor, com sua história, afetos e modos próprios

de se relacionar com o texto.

A singularidade dos processos interpretativos também é enfatizada por Reyes (2012), que destaca o papel do mediador na ampliação dos alcances subjetivos da obra literária. Para a autora, cabe à escola cultivar condições que favoreçam uma aproximação sensível e aberta com o texto literário, evitando práticas que o esvaziem de sua dimensão estética e complexa, como usos prescritivos, moralizantes ou exclusivamente utilitários. Como lembra Petit (2013, p. 60), “o essencial da experiência pessoal da leitura não pode ser transcrito em uma ficha”.

Ao reconhecer a densidade emocional presente em narrativas que abordam luto, morte, solidão, separação, depressão e outras vivências-limite, compreende-se que tais temas atravessam a existência humana e exigem um tratamento que se inscreva na perspectiva da complexidade (Morin, 2015), recusando simplificações ou antecipações de sentido. Essa compreensão é particularmente fecunda quando pensamos a literatura infantil, pois ela cria zonas simbólicas em que o leitor pode entrar em contato com fragilidades humanas sem ser forçado a explicá-las ou resolvê-las, mas apenas a reconhecê-las como parte constitutiva da experiência de existir.

Freire, por sua vez, contribui para adensar essa discussão ao afirmar que educar implica criar condições para que o sujeito “assuma a própria história” (Freire, 2011). Aproximando essa perspectiva da literatura que trata de temas sensíveis, é possível perceber que tais obras oferecem oportunidades para que crianças e jovens possam, de modo mediado e protegido, narrar-se, revisitar sentimentos difíceis e encontrar palavras – ou silêncios – que os ajudem a compreender suas próprias vivências. Ao retomar Morin (2015, p. 57), compreendemos que “deve-se buscar a complexidade lá onde ela parece, em geral, ausente, como, por exemplo, na vida cotidiana”, o que ilumina a potência da literatura para acolher e elaborar tais experiências.

A importância da arte como detonadora de percepções sobre si e sobre experiências sensíveis – especialmente aquelas relacionadas às violências sexuais – aparece de forma expressiva em Martins (2016). A autora constrói seu argumento a partir de um relato que revela a recorrência da vulnerabilidade e do silenciamento em contextos de violação de direitos, sobretudo no âmbito familiar e escolar. A autora problematiza o papel da escola no enfrentamento dessas situações, destacando o lugar da escuta sensível como dimensão formativa fundamental. O relato mobilizado em seu texto emerge de uma discussão em torno do filme *Preciosa*, utilizado como estratégia formativa junto a diferentes agentes da rede de proteção. O mergulho subjetivo propiciado pela linguagem

cinematográfica favoreceu a emergência do testemunho que sustenta a análise, reafirmando a potência da arte como espaço de expressão, elaboração e enfrentamento simbólico da violência.

Nesse horizonte, reconhecer a leitura literária como prática formativa implica admitir que o texto não oferece respostas prontas, mas convoca o leitor a habitar um espaço de incerteza e de abertura, no qual emoções podem ser experimentadas, ressignificadas e partilhadas. Ao lidar com temas sensíveis sem fechá-los em moralismos, a obra artística preserva sua potência de criar lugares de encontro entre leitores, entre tempos internos, entre palavras e silêncios, favorecendo movimentos que ampliam a percepção de si e do outro. Tal dinâmica, ao mesmo tempo subjetiva e relacional, reafirma a literatura como via de cuidado, de escuta e de humanização no contexto escolar. A seguir, encontram-se as obras agrupadas nesta categoria:

Quadro 6 – Obras da categoria “Afetos e temas sensíveis”

Título	Autoria/ Tradução/ Adaptação	Editores
<i>A árvore</i>	Bartolomeu Campos de Queirós (texto verbal) Mario Cariero (texto visual)	Global
<i>A felicidade aprisionada</i>	Jean-François Chabas (texto verbal) David Sala (texto visual) Marcos Bagno (tradução)	Edições SM
<i>A jacaré</i>	María Eugenia Manrique (texto verbal) Ramón París (texto visual) Ricardo Ditchun (tradução)	Leiturinha
<i>A quatro mãos</i>	Marilda Castanha (textos verbal e visual)	Companhia das Letrinhas
<i>A raiva</i>	Blandina Franco (texto verbal) José Carlos Lollo (texto visual)	Pequena Zahar
<i>Azul, vermelho, transparente...</i>	SeongHye Hwang (textos verbal e visual) Yun A Oh (tradução)	Editora do Brasil
<i>Ernesto</i>	Blandina Franco (texto verbal) José Carlos Lollo (texto visual)	Companhia das Letrinhas
<i>Esperando Timoun</i>	Geneviève Casterman (textos verbal e visual) Teté Ribeiro (tradução)	FTD
<i>Fases da lua e outros segredos</i>	Marilda Castanha (textos verbal e visual)	Peirópolis
<i>Fruta no ponto</i>	Roseana Murray (texto verbal) Sandra Javiera (texto visual)	FTD
<i>Grão de arroz</i>	Aline Abreu (textos verbal e visual)	Maralto
<i>Guilherme Augusto Araújo Fernandes</i>	Mem Fox (texto verbal) Julie Vivas (texto visual) Gilda de Aquino (tradução)	Brinque-Book
<i>Jornada</i>	Aaron Becker (texto visual)	Galerinha Record
<i>Lá e Aqui</i>	Carolina Moreyra (texto verbal) Odilon Moraes (texto visual)	Pequena Zahar
<i>Layla</i>	Terezinha Alvarenga (texto verbal) Angela Lago (texto visual)	Miguilim

<i>Léo e a baleia</i>	Benji Davies (textos verbal e visual)** Marília Garcia (tradução)	Paz e Terra
<i>Lino</i>	André Neves (textos verbal e visual)**	Callis
<i>Mari e as coisas da vida</i>	Tine Mortier (texto verbal) Kaatje Vermeire (texto visual) Cristiano Zwieseles do Amaral (tradução)	Pulo do Gato
<i>Minha vó sem meu vô</i>	Mariângela Haddad (texto visual)	Miguilim
<i>Nicolas</i>	Agnès Laroche (texto verbal), Stéphanie Augusseau (texto visual) Isabelle Gamin (tradução),	Aletria
<i>Nuno e as coisas incríveis</i>	André Neves (textos verbal e visual)	Jujuba
<i>O Azulão e o Sol</i>	Walmir Ayala (texto verbal) Ivan Zigg (texto visual)	Editora Leitura
<i>O beijo da palavrinha</i>	Mia Couto (texto verbal) Malangatana (texto visual)	Língua Geral
<i>O guarda-chuva</i>	Ingrid Schubert e Dieter Schubert (texto visual)	Brinque-Book
<i>O guarda-chuva do vovô</i>	Carolina Moreyra (texto verbal) Odilon Moraes (texto visual)	DCL
<i>O homem que amava caixas</i>	Stephen Michael King (textos verbal e visual) Gilda de Aquino (tradução)	Brinque-Book
<i>O jornal</i>	Patrícia Auerbach (textos verbal e visual)	Brinque-Book
<i>O mar e outras coisas de que também me lembro</i>	Mónica Gutiérrez Serna (textos verbal e visual) Márcia Leite (tradução)	Edições Jogo de Amarelinha
<i>O menino que queria virar vento</i>	Pedro Kalil Auad (texto verbal) Luisa Helena Ribeiro (texto visual)	Aletria
<i>O menino que virou chuva</i>	Yuri de Francco (texto verbal) Renato Moriconi (texto visual)	Editora Caixote
<i>O muro no meio do livro</i>	Jon Agee (textos verbal e visual) Juliana Freire (tradução)	Pequena Zahar
<i>O pato, a morte e a tulipa</i>	Wolf Erlbruch (textos verbal e visual) José Marcos Mariani de Macedo (tradução)	Companhia das Letrinhas
<i>Os bichos que tive: (memórias zoológicas)</i>	Sylvia Orthof (textos verbal e visual)	Salamandra
<i>Pedro e Lua</i>	Odilon Moraes (textos verbal e visual)	Cosac Naify
<i>Primavera</i>	Carolina Moreyra (texto verbal) Odilon Moraes (texto visual)	Joaquina
<i>Quando as coisas desacontecem</i>	Alessandra Roscoe (texto verbal) Odilon Moraes (texto visual)	Gaivota
<i>Pedro vira porco-espinho</i>	Janaína Tokitaka (textos verbal e visual)**	Jujuba
<i>Raposa</i>	Margaret Wild (texto verbal) Ron Brooks (texto visual) Gilda Aquino (tradução)	Brinque-Book
<i>Roupa de brincar</i>	Eliandro Rocha (texto verbal) Elma (texto visual)	Pulo do Gato
<i>Se eu fosse uma casa</i>	Carol Fernandes (textos verbal e visual)	Tuya
<i>Se você quiser ver uma baleia</i>	Julie Fogliano (texto verbal) Erin E. Stead (texto visual) Celina Portocarrero (tradução)	Pequena Zahar
<i>Só um minutinho</i>	Yuli Morales (textos verbal e visual)	FTD

	Ana Maria Machado (tradução)	
<i>Taya e o espelho da Baba Yaga</i>	Fábio Sombra (texto verbal) Walter Lara (texto visual)	Abacatte
<i>Tenho medo</i>	Ivar Da Coll (textos verbal e visual) Dolores Prades (tradução)	Livros da Matriz
<i>Tsurus</i>	Tatiane Silva Santos (texto verbal) Camila Carrossine (texto visual)	Quase oito
<i>Zélia</i>	Christelle Vallat (texto verbal) Stéphanie Augusseau (texto visual) Rosana Mont'Alverne (tradução)	Aletria
**versão digital com audiodescrição e tradução em Libras disponível no portal https://www.itausocial.org.br/leiacomumacriancalivrosacessiveis/		

Fonte: Elaborado pela autora

Neste quadro estão reunidas obras que assumem a literatura infantil como espaço simbólico privilegiado para a elaboração de experiências emocionais complexas, frequentemente silenciadas ou evitadas no contexto escolar. Trata-se de narrativas que não oferecem respostas prontas, mas criam zonas de acolhimento simbólico nas quais sentimentos como luto, medo, ausência, solidão, perda, saudade e transformação podem ser experimentados de forma mediada, sensível e estética. A força dessas obras reside justamente na capacidade de tratar temas densos sem reduzi-los a explicações moralizantes, preservando a ambiguidade, o silêncio e a sugestão como elementos constitutivos da experiência literária.

Neste conjunto estão presentes obras que abordam de modo particularmente delicado as experiências de perda, morte e ausência, explorando a dimensão afetiva dos vínculos e da memória. Um primeiro núcleo reúne narrativas centradas na memória familiar e nos laços intergeracionais e afetivos, como *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, *Minha vó sem meu vô*, *O guarda-chuva do vovô*, *Mari e as coisas da vida e Primavera*, nas quais a lembrança, os gestos cotidianos e o cuidado funcionam como formas de permanência simbólica diante da ausência. Há também obras que enfatizam a experiência da espera, do afastamento e da elaboração subjetiva do luto, como se observa em *Esperando Timoun*, *Lino*, *Lá e Aqui*, *Pedro e Lua* e *A jacaré*, nas quais a perda se apresenta não como ruptura abrupta explicada racionalmente, mas como processo atravessado por afetos, silêncios e tempos internos distintos, respeitando o modo particular com que cada sujeito elabora a ausência. De modo singular, *O pato, a morte e a tulipa* desloca a temática para uma dimensão mais simbólica e filosófica, ao personificar a morte e instaurar uma relação de convivência silenciosa e não dramática com ela. Ao recusar explicações moralizantes, a obra convida o leitor a lidar com a finitude como parte

da experiência humana, ampliando o campo da reflexão e da sensibilidade.

Outro agrupamento significativo presente nesse quadro dedica-se à expressão de emoções difíceis e medos infantis, reconhecendo a fragilidade como dimensão legítima da experiência humana. Obras como *Tenho medo*, *Zélia*, *Raposa*, *Grão de arroz* e *Quando as coisas desacontecem* exploram estados emocionais como insegurança, tristeza, angústia e desamparo, sem superdimensionar, mas também sem buscar diminuir a dor de quem sente. Ao contrário, essas narrativas legitimam o medo e a dor como experiências possíveis, criando espaços de identificação e reconhecimento. A linguagem verbal e visual, frequentemente econômica e sugestiva, permite que o leitor se aproxime desses sentimentos sem ser constrangido a nomeá-los imediatamente, preservando a potência simbólica da obra.

Também se inscrevem nesse conjunto narrativas que abordam os afetos nas relações familiares e nos gestos cotidianos, revelando formas singulares de amar, comunicar-se e estar junto. Em *Fases da lua e outros segredos*, *O guarda-chuva*, *O homem que amava caixas*, *A quatro mãos*, *Fruta no ponto*, *Roupa de brincar* e *Só um minutinho*, o cuidado e os afetos não se expressam por declarações explícitas, mas por ações aparentemente simples, que constroem vínculos por meio da presença, da atenção e do compartilhamento do tempo e de percepções sobre a vida. Em *Só um minutinho*, de modo particular, a relação entre a avó e a figura da morte é atravessada pelo adiamento, pela celebração e pela invenção de outro modo de lidar com a finitude. A narrativa desloca o tema da morte para uma perspectiva sensível e bem-humorada, evidenciando que a escuta, a espera e a disponibilidade para o outro constituem formas profundas de cuidado, ampliando a reflexão sobre presença, vínculo e sentido da vida nas relações familiares e educativas.

Um conjunto expressivo de obras desta categoria trabalha ainda com metáforas poéticas para lidar com a dor, a transformação e o desejo, adotando intensamente recursos expressivos da linguagem verbal em diálogo com o texto visual. Livros como *O menino que queria virar vento*, *Nicolas*, *Layla*, *O menino que virou chuva*, *Jornada*, *Se eu fosse uma casa*, *Pedro vira porco-espinho*, *A raiva*, *O mar e outras coisas de que também me lembro*, *Vermelho amargo* e *Azul, vermelho, desapareço...* recorrem à imaginação, à imagem, ao minimalismo ou ao não dito para abordar experiências de limite, bem como emoções que fogem ao nosso controle. Em *O beijo da palavrinha* esse transbordamento ocorre de forma especial, pois o livro explora a linguagem poética de modo a transformar a doença e a proximidade da morte em travessia simbólica, preservando a dignidade da

personagem e a delicadeza do olhar infantil diante do sofrimento. Destaca-se, ainda nesse conjunto, a obra *Tsurus*, que cria espaço para a elaboração de temas sensíveis ligados à dor coletiva, à memória histórica e à possibilidade de reconstrução subjetiva, por meio de um diálogo entre texto verbal e visual que explora situações reais, associadas ao valor da amizade e às consequências da guerra sem simplificações ou explicações diretas.

Por fim, algumas obras agrupadas nesta categoria exploram a experiência afetiva a partir do estranhamento, da alteridade e da escuta do mundo, como *O jornal*, *A felicidade aprisionada*, *O Azulão e o Sol*, *Léo e a baleia*, *A árvore*. Nessas narrativas, os afetos emergem do confronto com o olhar do outro, com o inesperado ou com as marcas da desigualdade, da aceitação ou da solidão, ampliando a dimensão ética da experiência literária. O leitor é convidado a perceber que sentimentos não são apenas vivências internas, mas também respostas sensíveis às relações que se estabelecem com o outro, bem como às condições de existência. De modo específico, percebe-se em *Ernesto* e *Um muro no meio do livro* uma construção que se inicia marcada pela economia verbal e pela abertura interpretativa, que, após determinada parte da narrativa, passa a orientar o leitor rumo a uma leitura de acolhimento e pertencimento. Nas duas obras, embora seja notória a existência de uma condução, ela se realiza no plano afetivo e visual, e não discursivo, o que preserva a integridade estética das obras, ainda que se reduza parcialmente a abertura interpretativa.

Assim, o conjunto de obras desta categoria evidencia a literatura infantil como espaço potente de elaboração afetiva, escuta simbólica e humanização, especialmente relevante em contextos educativos comprometidos com a inclusão. Ao tratar temas sensíveis por meio da arte, essas narrativas não protegem a criança do mundo, mas oferecem recursos simbólicos para habitá-lo com mais sensibilidade, empatia e complexidade, reafirmando a literatura como experiência formativa que respeita o silêncio, o tempo e a singularidade do leitor.

As potências literárias e formativas abordadas em cada uma das categorias acima aparecem de maneira articulada, a partir dos elementos que aproximam as obras em cada conjunto, sem a pretensão de esgotar as possibilidades interpretativas de cada título individualmente, mas buscando evidenciar contribuições comuns que sustentam o diálogo entre literatura infantil e educação inclusiva considerando a especificidade de cada agrupamento.

5. Considerações finais

Este estudo partiu do pressuposto de que o livro de literatura infantil, compreendido como bem cultural, pode ocupar um lugar estratégico na formação humana e na construção de uma educação comprometida com a inclusão, com a pluralidade e com o reconhecimento da diferença.

Ao longo do percurso teórico e analítico desenvolvido, buscou-se abordar a leitura literária enquanto experiência simbólica, ética e formativa, capaz de construir imaginários e modos de compreender o mundo. Os fundamentos teóricos apresentados sustentam a concepção de literatura que não se subordina a finalidades pedagógicas imediatas e a discussão teórica em torno da educação inclusiva procurou evidenciar um entendimento ampliado de inclusão, situando-a como princípio orientador das escolhas curriculares e metodológicas.

Nesse horizonte, o levantamento exploratório da produção literária voltada para crianças realizado nesta pesquisa partiu da compreensão de que a literatura pode constituir uma via privilegiada para a construção de uma educação que ultrapasse a transmissão de conteúdos e alcance a subjetividade. A organização das obras identificadas para compor o corpus da pesquisa em cinco categorias analíticas teve como intenção evidenciar a riqueza e a complexidade da literatura infantil, aproximando obras diversas a partir de elementos estéticos, temáticos e simbólicos compartilhados, sem desconsiderar a singularidade de cada texto literário. Essa organização reiterou, ainda, a importância da construção de critérios rigorosos para a leitura, seleção e mediação das obras no contexto escolar, considerando, sobretudo, a polissemia e o diálogo entre texto verbal e visual. As categorias apresentadas, concebidas como eixos interpretativos não estanques, possibilitaram agrupamentos transversais e articulados da produção analisada.

O percurso analítico desenvolvido permitiu observar, ainda, que o mercado editorial reúne obras eticamente relevantes e politicamente necessárias que, no entanto, nem sempre alcançam uma elaboração estético-literária capaz de sustentar maior abertura interpretativa. Em muitos casos, embora os temas abordados sejam altamente pertinentes, o tratamento dado privilegia uma linguagem direta ou explicativa, o que reduz a complexidade simbólica do texto e limita as possibilidades de leitura. Reconhecer essa distinção não implica hierarquizar valores pedagógicos em relação aos literários, mas reafirmar a opção metodológica adotada neste trabalho: compreender a literatura infantil como arte, cuja potência formativa se constrói no equilíbrio entre o que se enuncia e o

que se sugere, entre a clareza temática e a complexidade da linguagem, entre a afirmação e o não dito.

A análise das obras levantadas permitiu observar, ainda, que há produções literárias capazes de oferecer múltiplas possibilidades de diálogo com os desafios colocados pela educação inclusiva, em diferentes dimensões. É importante destacar que, embora o foco analítico da pesquisa tenha incidido sobre as obras em si — consideradas em suas dimensões temática, textual e gráfico-editorial —, mantém-se o entendimento de que a construção de sentidos de um livro de literatura se efetiva na interação com o leitor, atravessada, no contexto escolar, pelo papel do mediador. Em diferentes graus e por caminhos variados, as obras analisadas evidenciam que a experiência literária pode abrir espaços de elaboração simbólica para questões sociais, afetivas, identitárias e culturais que atravessam a infância em distintos contextos, desde que não sejam reduzidas a instrumentos moralizantes, ilustrativos ou meramente funcionais.

Um aspecto relevante identificado no processo de levantamento das obras diz respeito à acessibilidade. Embora seja fundamental reiterar a importância de uma busca deliberada por títulos que ampliem o acesso à experiência literária para todos os sujeitos — considerando diferentes suportes, linguagens e condições de leitura —, é preciso reconhecer a escassez de obras capazes de contemplar tais condições de forma consistente. Há livros que adotam, por exemplo, fontes ampliadas, mas títulos que conseguem articular recursos voltados à acessibilidade a um trabalho estético-literário qualificado ainda são raros. Cabe destacar a presença de obras acessíveis disponíveis a partir do projeto “Leia para uma criança”, da Fundação Itaú Social, que aparecem em alguns quadros deste estudo.

Assim, embora se reconheça — e até se celebre — a existência no mercado livros que incorporam tais recursos, cabe ressaltar que nem todos conseguem evitar a condução excessiva de sentidos, configurando-se mais como propostas de caráter ético-afirmativo do que como experiências de experimentação formal no campo literário. Esse dado reforça a necessidade de uma busca ainda mais ativa e criteriosa na composição de acervos comprometidos com essa dimensão da inclusão.

Já no que se refere às abordagens temáticas, foi possível identificar um movimento positivo em direção à produção de obras que articulam diversidade de temas com cuidado estético e elaboração artística. Mesmo em obras que não entraram no corpus da pesquisa por trazer pouca abertura e uso limitado de recursos expressivos, a condução explícita nem sempre aparece, o que demonstra um avanço, que pode estar relacionado ao rigor

com que ocorre a seleção de obras para a composição de acervos via políticas públicas como PNBE e PNLD literário, por exemplo. Nota-se que diversas obras atravessam simultaneamente diferentes temáticas de forma consistente, o que é bastante favorável aos objetivos deste estudo, que, além de suporte teórico voltado para as reflexões em torno da mediação de leitura literária, também busca oferecer referências concretas para um trabalho estético e formativo com a literatura.

Cabe ainda destacar que o corpus desta pesquisa caracteriza-se por uma marcada heterogeneidade formal, reunindo livros de diferentes extensões, gêneros literários, configurações gráfico-editoriais e graus de densidade simbólica e de elaboração linguística. Essa diversidade expressa a compreensão de que a literatura infantil, ao se dirigir a leitores com variados níveis de autonomia leitora, repertórios culturais e modos de relação com o texto, precisa ser pensada a partir de múltiplos marcadores e de estratégias de mediação igualmente plurais. Considerar essa variedade implica reconhecer que a formação do leitor — especialmente em uma perspectiva inclusiva — não se dá por meio de um modelo único de obra ou de leitura, mas pela convivência com textos diversos, capazes de dialogar com sujeitos distintos e trajetórias múltiplas.

Os resultados alcançados nesta pesquisa, ainda que provisórios e passíveis de constante revisão e ampliação, reforçam a convicção de que a literatura infantil não deve ocupar um lugar periférico no projeto educativo, mas integrar de modo consistente as práticas escolares, especialmente quando se almeja uma educação inclusiva em sentido amplo. Isso implica, conforme defendido ao longo do trabalho, investimento contínuo em formação docente, critérios conscientes para a composição de acervos e práticas de mediação que reconheçam o leitor como sujeito de experiência, e não como destinatário passivo de mensagens previamente definidas.

Assim, conclui-se que as reflexões desenvolvidas neste estudo pós-doutoral podem contribuir para o aprofundamento do debate sobre literatura infantil e educação inclusiva, oferecendo subsídios teóricos e analíticos tanto para novas pesquisas quanto para práticas pedagógicas críticas, sensíveis e esteticamente comprometidas.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciacaró. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARRASCO-ALTAMIRANO, Alma. Escuelas y construcción de acervos: libros de calidad para la primera infancia. In: BRASIL-MEC-COEDI. **Literatura na Educação Infantil: espaços, acervos e mediações**. Brasília: MEC, 2015.
- CHAMBERS, Aidan. **Dime: los niños, la lectura y la conversación**. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- DAINEZ, Débora. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural:

Contribuições para educação especial e inclusiva. In: **Revista de Psicologia**, 26(2), 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª edição (Coleção questões da nossa época; v. 22). São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização Ana Maria Araújo Freire. 6ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. In: **Pro-Posições**. V. 33 . Campinas, SP, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Inclusão, o olhar que ensina!** a construção de práticas pedagógicas de atenção as diferenças [livro eletrônico]. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021

LUZ, Ananda. A presença negra nos livros para as infâncias. In: LICÁ, Márcia. **Infâncias e leituras: presenças negras e indígenas na literatura infantil**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 5ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya; Rev. Tec. Edgar de Assis Carvalho. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2011.

NODELMAN, Perry. **Somos mesmo todos censores?** Trad. Lenice Bueno. São Paulo: Instituto Emília, Solisluna, 2020.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Trad. Celina Olga de

Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

REYES, Yolanda. **Ler, brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. Trad. Rodrigo Petronio. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ROSA, Sônia. Casa de palavra preta: o protagonismo negro na Literatura Infantil. In: LICÁ, Márcia. **Infâncias e leituras: presenças negras e indígenas na literatura infantil**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2024.

ROSENBLATT, Louise. **La literatura como exploración**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

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

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. São Paulo: Global; Campinas: ALB, 2008.