CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

LETRAMENTO ÉTNICO-RACIAL NA BIBLIOTECA ESCOLAR INFANTIL

Fernanda Araújo de Sousa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Cefet/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Orientador (a): Prof.ª Dra.ª Talita de Oliveira

Rio de Janeiro
Novembro/2025

LETRAMENTO ÉTNICO-RACIAL NA BIBLIOTECA ESCOLAR INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Cefet/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Fernanda Araújo de Sousa

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professora Dr.ª Talita de Oliveira (Cefet/RJ - Orientadora)

_____

Professor Dr. Fábio Sampaio de Almeida (Cefet/RJ – Examinador interno)

_____

Professora Dr.ª Franciéle Carneiro Garcês da Silva (UNIR – Examinadora externa)

_____

Professora Dr.ª Luciana de Mesquita Silva (Cefet/RJ – Examinadora interna)

SUPLENTES

_____

Professora Fernanda Felisberto da Silva (UFRRJ – Examinadora externa)

_____

Professor Mário Luiz de Souza (Cefet/RJ – Examinador interno)

Rio de Janeiro
Novembro/2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Cefet/RJ

S725 Sousa, Fernanda Araújo de
Letramento étnico-racial na biblioteca escolar infantil / Fernanda Araújo de Sousa. — 2025.
160f. + apêndice : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2025.
Bibliografia : f. 150-160
Orientadora: Talita de Oliveira

1. Bibliotecas escolares. 2. Letramento. 3. Literatura infantojuvenil. 4. Escritores negros. 5. Educação infantil - Finalidades e objetivos. I. Oliveira, Talita de. (Orient.). II. Título.

CDD 027.82

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

AGRADECIMENTOS

Acredito que nunca estou sozinha, portanto, agradeço a Deus, aos meus Orixás e toda a espiritualidade amiga por me fortalecer e acolher durante todo esse percurso.

Agradeço aos docentes do Cefet/RJ por todo o conhecimento e saberes compartilhados. Eu entrei com muitas expectativas no programa e posso dizer que elas foram atendidas. Também agradeço à Rachel, da secretaria do programa, por sempre auxiliar nos trâmites administrativos. E um especial agradecimento à minha querida orientadora Talita de Oliveira. Sua orientação foi um presente, me senti muito tranquila e confiante durante nossa parceria.

Agradeço a minha mãe Isabel, minha irmã Amanda e meu irmão Rafael por me apoiarem em meus objetivos e compartilharem a vida comigo.

Agradeço as minhas amigas e amigos por estarem sempre me incentivando a trilhar novos caminhos e por me inspirarem.

Por fim, agradeço a Universidade Federal Fluminense (UFF) pela licença de cinco meses, que me permitiu me dedicar totalmente à escrita desse trabalho.

RESUMO

Letramento étnico-racial na biblioteca escolar infantil

A presente dissertação tem como objetivo compreender como o projeto literário *Autoria Negra* realizado pela Biblioteca Flor de Papel (BFP) contribui para o letramento étnico-racial de crianças da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Para as mediações de leitura do projeto literário escolhi trabalhar com as seguintes obras: *Da cor que eu sou* (2021) de Andressa Reis, *Com qual penteado eu vou?* (2021) de Kiusam de Oliveira, *Ei, você!: um livro sobre crescer com orgulho de ser negro* (2021) de Dapo Adeola e *Tudo que sou* (2020) de Luana Rodrigues. Como metodologia emprego a pesquisa-ação, visto que pretendo analisar minha própria prática. Para geração de dados utilizei a observação participante e o gravador de áudio disponível no celular. A partir da análise dos dados gerados por meio das interações com as crianças colaboradoras desse estudo e, utilizando como lente teórica a Teoria Crítica Racial (TCR) desenvolvi cinco categorias analíticas: identificação étnico-racial, interseccionalidade entre gênero e raça, representação e identificação, evasão da cor e fragilidade branca. Essas categorias analíticas contaram com a fundamentação teórica de algumas autorias, dentre eles: Cristina Teodoro (2018), Cintia Cardoso (2021), Stuart Hall (2016), Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) bell hooks (2019) e Robin Diangelo (2018). Concluí que o projeto literário *Autoria Negra* contribui para o letramento étnico-racial das crianças através da promoção da autoconsciência étnico-racial, do pertencimento étnico-racial e do fortalecimento de identidades negras. Portanto, o projeto colabora com uma educação antirracista que tem como objetivo a justiça social e a equidade.

Palavras-chave: Biblioteca escolar; Letramento étnico-racial; Literatura Infantojuvenil; Autoria negra; Educação Infantil.

ABSTRACT

Ethnic-racial literacy in the children's school library

This dissertation aims to understand how the *Autoria Negra* literary project, carried out by the Biblioteca Flor de Papel (BFP) contributes to the ethnic-racial literacy of children in Early Childhood Education at Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni) at Universidade Federal Fluminense (UFF). For the reading mediations of the literary project, I chose to work with the following works: *Da cor que eu sou* (2021) by Andressa Reis, *Com qual cabelo eu vou?* (2021) by Kiusam de Oliveira, *Ei, você!: um livro sobre crescer com orgulho de ser negro* (2021) by Dapo Adeola, and Tudo que sou (2020) by Luana Rodrigues. I use action research as my methodology, as I intend to analyze my own practice. To generate data, I used participant observation and an audio recorder available on my cell phone. Based on the analysis of data generated through interactions with the children who collaborated in this study, and using Critical Racial Theory (CRT) as a theoretical lens, five analytical categories were developed: ethnic-racial identification, intersectionality between gender and race, representation and identification, color evasiveness, and white fragility. These analytical categories were informed by authors such as Cristina Teodoro (2018), Cintia Cardoso (2021), Stuart Hall (2016), Patricia Hill Collins and Sirma Bilge (2021), bell hooks (2019), and Robin Diangelo (2018). I concluded that the *Autoria Negra* literary project contributes to children's ethnic-racial literacy by promoting ethnic-racial self-awareness, ethnic-racial belonging, and strengthening black identities. Therefore, the project contributes to an anti-racist education that aims for social justice and equity.

Keywords: School library; Ethnic-racial literacy; Children's literature; Black authorship; Early childhood education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Biblioteca Flor de Papel (BFP)	76
Figura 2 –	Educação Infantil do Coluni-UFF	78
Figura 3 –	Livro *Da cor que eu sou* (2021)	92
Figura 4 –	Desenho de Júlia e Maria feito por Júlia	93
Figura 5 –	Minibiografia Andressa Reis	94
Figura 6 –	Minibiografia de Kiusam de Oliveira	95
Figura 7 –	Livro *Com qual penteado eu vou* (2021)	96
Figura 8 –	Livro *Ei, você: um livro sobre crescer com orgulho de ser negro* (2021)	98
Figura 9 –	Minibiografia Dapo Adeola	99
Figura 10 –	Livro *Tudo que sou* (2020)	100
Figura 11 –	Minibiografia Luana Rodrigues	101
Figura 12 –	Tempestade	120
Figura 13 –	Pequena Guerreira Antônia	128
Figura 14 –	Monifa	129
Figura 15 –	Olujimi	130
Figura 16 –	Personalidades negras brasileiras	137

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Análise do acervo da Biblioteca Flor de Papel (BFP) quanto à autoria negra 80
Quadro 2 – Identidade étnico-racial das crianças colaboradoras da pesquisa 106
Quadro 3 – “Ela é preta, igual eu” 109
Quadro 4 – “Sua pele é igual a minha?” 110
Quadro 5 – “Todo mundo muda de cor igual uma cobra” 111
Quadro 6 – “As duas eram claras e ela era escura” 112
Quadro 7 – “Eu acho negra” 113
Quadro 8 – “menina não pode ser super-herói” 115
Quadro 9 – “É menina?” 124
Quadro 10 – “Essa aí sou eu!” 126
Quadro 11 – “Olha, ela é igual a mim, com esse cabelo enroladinho” 128
Quadro 12 – “Olha, parece o Zumbi quando ele era bebezinho” 131
Quadro 13 – “É esse livro parece eu” 131
Quadro 14 – “Por causa que ela::: não ligava para os tons de pele... eu acho.” 134
Quadro 15 – “Acho que é porque ela não se importava com a cor da pele” 135
Quadro 16 – “Eu não faço parte dessa história” 137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANCIB	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação
BRAPCI	Base de Dados em Ciência da Informação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BCG	Biblioteca Central do Gragoatá
BFP	Biblioteca Flor de Papel
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBI	Coordenação de Bibliotecas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Cefet/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
Coluni-UFF	Colégio Universitário Geraldo Reis
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CREIR	Centro de Referência em Educação Infantil de Realengo
CRT	Critical Race Theory
ERIC	Institute of Education Sciences
FEBAB	Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições
GAR	Gabinete do Reitor
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IAE	International Association of Educational Achievement
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LINEBEIJU	Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil

MUHCAB	Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira
NDC	Núcleo de Documentação
NMPEEC	Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROALE	Programa de Alfabetização e Leitura
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
RERAD	Relações Étnico-Raciais e Decolonialidades
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SDC	Superintendência de Documentação
SNBE	Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares
SNBP	Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas
TCR	Teoria Crítica Racial
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Introdução		**11**
1	**Biblioteca escolar**	**32**
1.1	Breve histórico das bibliotecas escolares no Brasil	37
1.2	Biblioteca escolar para crianças pequenas	45
1.3	Literatura Infantojuvenil e questões étnico-raciais	50
2	**Letramento étnico-racial**	**63**
2.1	Teoria Crítica Racial (TCR)	63
2.2	Conceituando o letramento étnico-racial	67
3	**Contextualizando o campo**	75
3.1	Acervo da Biblioteca Flor de Papel (BFP)	79
3.2	Percurso metodológico	84
4	**Projeto literário *Autoria Negra* na biblioteca escolar**	89
4.1	Identificação étnico-racial	108
4.2	Interseccionalidade entre gênero e raça	114
4.3	Representação e identificação	125
4.4	Evasão da cor	132
4.5	Fragilidade Branca	136
Considerações Finais		**146**
Referências		**150**
Apêndice A		**161**
Apêndice B		**163**
Apêndice C		**166**
Apêndice D		**167**
Apêndice E		**168**
Anexo A		**170**

Introdução

No mestrado, dentre os vários conhecimentos a que tive acesso, um dos que posso considerar como uma virada de chave foi a informação de que os pesquisadores não são algo à parte de suas pesquisas. Não estamos olhando de fora o nosso campo de pesquisa, estamos dentro dele. E o nosso olhar, ao mesmo tempo em que olha, também ajuda a criar as realidades sobre as quais estamos refletindo. Portanto, a tecitura da minha pesquisa traz, em cada pedaço dela, quem eu sou e, por isso, sinto a necessidade de falar um pouco sobre mim nesse início de percurso.

Sou uma mulher negra parda, nascida no interior da cidade de Oeiras, no estado do Piauí. Migrei com minha família para a cidade de São Paulo quando tinha apenas dois anos. Cresci na favela da 16, localizada no Morro Doce, zona Noroeste, e sou fruto da escola pública. Desde muito pequena, lembro que meu sonho era ir para a escola. Toda vez que alguma vizinha começava a estudar, eu ficava ansiando pela minha vez. Minha mãe tinha apenas cursado até a segunda série (hoje, terceiro ano) do ensino fundamental e me ensinou o alfabeto. Eu fazia as tarefas que ela passava com afinco sempre imaginando como seria quando eu começasse a estudar. O meu primeiro sonho realizado foi quando finalmente chegou minha vez de ir para a escola. Dediquei-me ao máximo em todos os espaços escolares que frequentei e, desde muito cedo, percebi que a educação seria a única forma de mudar a minha realidade e a da minha família.

Em algumas das escolas em que estudei, vi que existia um lugar que muito me chamava atenção, mas nós, estudantes, nunca podíamos entrar. Era um espaço repleto de livros e, nessa época, mesmo sem ter livros em casa, eu me sentia muito atraída por eles. Eu estava na oitava série (hoje, nono ano) quando entrei em uma escola que tinha uma sala de leitura aberta para os alunos. Foi nessa escola que me tornei uma leitora de livros e ouvi falar pela primeira vez no curso de Biblioteconomia. Lembro que minha professora, chamada Adelícia, tinha saído da sala de aula para pegar um livro específico na sala de leitura e voltou sem tê-lo encontrado. Voltando para a sala, contrariada, ela disse: “Alguém aqui tem que fazer Biblioteconomia, a dona Leila tem muito boa vontade, mas não sabe onde ficam os livros”. Quando ela falou isso, lembro que pensei: “legal, uma profissão para organizar livros”. Mas não refleti muito sobre o assunto, até chegar

ao terceiro ano do Ensino Médio e não saber que curso escolher para fazer o vestibular. Lembrei dessa história e comecei a pesquisar sobre Biblioteconomia. E tudo que eu lia sobre o curso fazia muito sentido para mim e comecei a me identificar com a profissão de bibliotecária.

Entrei no curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e posso afirmar que ali encontrei o meu propósito profissional. A primeira informação que modificou a minha perspectiva de olhar foi entender que os livros não estão no centro do fazer biblioteconômico, e, sim, as pessoas. Nós, pessoas bibliotecárias, organizamos e disponibilizamos informações para que os indivíduos possam construir conhecimentos e, assim, transformar suas realidades. Somos pontes, e como pontes precisamos chegar a todos sem distinção étnico-racial, sexual, de gênero, opção política, religião, deficiência, idioma, território e classe social. Desde o meu primeiro período, o meu maior interesse era a biblioteca escolar. Além de ser o primeiro tipo de biblioteca que frequentei, também era a biblioteca que ficava dentro da escola e eu sabia qual era a relevância de um espaço como esse dentro de uma instituição escolar.

No entanto, nem nas escolas que frequentei, nem na minha graduação em Biblioteconomia, entrei em contato com as questões étnico-raciais. Só fui olhar para esse assunto e me enxergar como uma mulher negra quando comecei a trabalhar no Centro de Referência em Educação Infantil de Realengo (CREIR) no Colégio Pedro II, como auxiliar de biblioteca, no meu sexto período da graduação. Trabalhei na sala de leitura Floresta de Livros – hoje, Biblioteca Floresta de Livros – e foi a partir dos questionamentos sobre raça, racismo, cultura africana e religião que as crianças faziam que comecei a verificar a lacuna no meu conhecimento quanto a esses assuntos e a lacuna no acervo da própria sala de leitura. Em um acervo com pouco mais de mil livros, tínhamos pouquíssimos títulos protagonizados por personagens negros e/ou que tratavam da cultura africana e afro-brasileira. E a situação piorava, quando restringíamos o levantamento bibliográfico para somente autorias negras.

A falta de conhecimento fez com que eu começasse a estudar para conseguir ir ao encontro dos questionamentos das crianças e as minhas próprias indagações. Foi nesse período que soube do curso de *Contação de História Infantojuvenil Negra*, ministrado

por Sinara Rúbia[1]. No curso, conheci os griôs, me aprofundei teoricamente sobre literatura infantojuvenil negra e editoras negras, o que me aprimorou no processo de seleção de livros para compor o acervo da sala de leitura em que trabalhava, e expandiu minha mente para novas possibilidades de trabalhar as identidades negras com as crianças pequenas.

O curso abriu uma porta para uma imensidão de caminhos a serem trilhados. Soube que era aquilo que eu queria continuar estudando e compartilhando com as crianças com as quais eu trabalhava e nos espaços que frequentava. Entrei em contato com o coletivo de contadores de histórias negras que se formou a partir do curso: Ujima. Comecei a participar do grupo e a experiência foi muito potente. A oportunidade de levar histórias negras para as crianças e jovens de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, de olhar seus olhos e ver o encantamento e o sentimento de pertencimento, foi uma experiência incrível.

A minha busca por formação na área das relações étnico-raciais se intensificou, e foi no processo de pesquisa sobre cursos de formação continuada que descobri o Mestrado em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ). Fiquei muito entusiasmada com a proposta da pós-graduação, no entanto não me sentia suficientemente capacitada para entrar em um mestrado. Apesar de sempre ter me esforçado muito na minha vida estudantil, lidei e lido com a minha insegurança com relação à escrita e ao meio acadêmico. Coloquei na minha cabeça que, antes de cursar o mestrado, eu precisaria fazer alguma pós-graduação *lato sensu*, e uma das especializações que muito me interessava era a em Literatura Infantojuvenil, da Universidade Federal Fluminense (UFF). Durante a pandemia de COVID-19 em 2020, participei do processo seletivo e iniciei a pós-graduação. O curso contribuiu muito para a minha formação tanto profissional quanto acadêmica e, na minha monografia, eu pesquisei as obras da autora Kiusam de Oliveira[2], procurando observar a consciência racial de suas personagens.

---

[1] Sinara Rúbia é educadora, escritora, contadora de histórias, diretora do Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB) e mestre em Relações Étnico-Raciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) com a dissertação intitulada *Letramentos de inspiração griô: contação de histórias e literatura infantojuvenil negra por uma educação antirracista,* com orientação da Prof.ª Dr.ª Talita de Oliveira e defendida em 2022.

[2] Kiusam de Oliveira é pedagoga, doutora em Educação, mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) e terapeuta integrativa. É escritora e classifica suas obras como Literatura Negro-Brasileira

Atualmente, trabalho como bibliotecária na Biblioteca Flor de Papel (BFP) localizada dentro do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni) da UFF e elaborei em 2022 um projeto literário chamado *Autoria Negra* visando ampliar o repertório literário das crianças no que se refere à produção de obras literárias escritas por pessoas escritoras negras. Entre os anos de 2022 a 2025, trabalhamos as seguintes autorias: Andressa Reis, Cedella Marley, Dapo Adeola, Elisa Lucinda, Joel Rufino dos Santos, Josemar Bernardo, Júlio Emílio Braz, Kiusam de Oliveira, Luana Rodrigues, Lázaro Ramos, Maurício Veneza, Mylo Freeman, Neide Graça, Ondjaki, Otávio Júnior, Patrícia Santana, Sonia Rosa, Sylviane Diouf e Trish Cooke. Apresentamos a foto, uma pequena biografia das autorias e algumas de suas obras para as crianças e, depois, lemos ou contamos uma dessas obras. A escolha das pessoas autoras foi feita a partir dos livros que tínhamos disponíveis no nosso acervo.

Esse projeto literário realizado dentro da biblioteca escolar me trouxe o questionamento sobre a potência desse espaço para o letramento étnico-racial[3] de crianças da educação infantil e me impulsionou a querer pesquisar sobre isso no Mestrado em Relações Étnico-Raciais do Cefet/RJ. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é compreender como o projeto literário *Autoria Negra* contribui para o letramento étnico-racial de crianças da Educação Infantil do Coluni-UFF. Como objetivos específicos, pretendo:

a) analisar o papel da biblioteca escolar na construção das identidades negras;

b) relacionar a biblioteca escolar com a lei 10.639/2003[4];

c) verificar como a literatura infantojuvenil negra contribui para o letramento étnico-racial das crianças;

d) estabelecer relações entre letramento informacional, literário e racial;

e) discutir o papel da biblioteca escolar na promoção de uma educação antirracista;

f) observar a recepção do projeto literário nas crianças da Educação Infantil.

---

do Encantamento Infantil e Juvenil (LINEBEIJU). Atua como formadora de profissionais nas temáticas de educação, relações étnico-raciais e de gênero, com foco em uma educação antirracista.

[3] Nessa pesquisa, os termos letramento étnico-racial e letramento racial são intercambiáveis. Opto por utilizar o termo letramento étnico-racial, mas mantenho o termo letramento racial nas citações de pessoas autoras que utilizaram este termo em suas pesquisas.

[4] Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 - Modifica a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Para alcançar estes objetivos, adoto, como fundamentação teórica para conceitualizar a biblioteca escolar, bem como apresentar sua missão e objetivos, o *Manifesto IFLA para biblioteca escolar* (2021) e as *Diretrizes da IFLA/UNESCO para as bibliotecas escolares* (2015). Construo a subseção que traça o breve histórico da biblioteca escolar no Brasil dialogando com diversas autorias que abordam o colonialismo, os livros e as bibliotecas desde o Brasil colônia e as principais legislações referentes a essa temática até os tempos atuais: Rubens Borba de Moraes (2006), Antônio Bispo dos Santos (2015), Maria Isabel Moura Nascimento (2007), Jonathas Luiz Carvalho Silva (2011), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Fernanda Araújo de Sousa (2017), Betty Bastos Lopes Santos e Luciana Sacramento Moreno Gonçalves (2023), a lei 12.244/2010, Pedro de Souza Santos (2018), Rafael Daniel da Silva, Ketry Gorete Faria dos Passos e Marchelly Pereira Porto (2024), Fabíola Ferreira Farias e Luiz Percival Leme Britto (2019) e a lei 14.837/2024. Na subseção sobre a biblioteca escolar e as crianças pequenas, apresento a educação infantil e o trabalho com livros, literatura e leitura com base nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010) e *Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil* (2015). No que se refere à subseção sobre literatura infantojuvenil e questões étnico-raciais, contei com os conceitos de Antônio Cândido (2004) e Nelly Novaes Coelho (2000) para conceitualizar literatura e com o conceito da última autora e de Heloisa Pires Lima (2005) para literatura infantil. Para as informações históricas do surgimento da literatura infantil e do seu desenvolvimento, apresentei informações divulgadas por Marisa Lajolo (2007), Regina Zilberman (2007) e Goimar Dantas (2019). Com relação ao surgimento de livros com personagens negros, contei com as pesquisas de Eliane Debus (2017) e Maria Anória de Jesus Oliveira (2010). No que tange ao conceito de literatura negra, utilizei o empregado por Zilá Bernd (1988). Já em relação ao conceito de literatura afro-brasileira, trabalhei com a concepção de Eduardo de Assis Duarte ([s.d.]). Contrapondo o conceito proposto por Duarte, apresento o conceito de literatura negro-brasileira de Cuti (2010). No que se refere às produções literárias para crianças e jovens, utilizo as categorizações de Eliane Debus (2017) e introduzo o conceito de literatura afro-infantil apresentado por Cristiane Veloso Pestana (2019), o conceito de literatura negro afetiva de Sônia Rosa (2021) e o de Literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil (LINEBEIJU) de Kiusam de Oliveira (2023). A importância das literaturas com temáticas étnico-raciais, como

veículo que possibilita a formação de identidades negras positivas, foi embasada pelas reflexões de Grada Kilomba (2020), bell hooks (2020), André Luiz Amancio de Sousa (2016), Munanga (2020) e Nilma Lino Gomes (2017).

Para apresentar a Teoria Crítica Racial (TCR), fundamentei com os teóricos Richard Delgado (2001) e Jean Stefancic (2001). No que a tange à TCR dentro do campo educacional, empreguei Gloria Ladson-Billings (1995) e Willian F. Tate (1995) e, no contexto brasileiro, Luís Armando Gandin (2002), Júlio Emílio Diniz-Pereira (2002) e Álvaro Moreira Hypolito (2002). No campo biblioteconômico-informacional, trabalhei com Franciéle Carneiro Garcês-da-Silva (2023). E para apresentar os princípios da TCR, contei com Delgado e Stefancic (2021), Garcês-da-Silva (2023), Kimbérle Crenshaw (2002) e Daniel G. Solorzano (1997). Para introduzir o conceito de letramento, empreguei as pesquisas de Magda Soares (2009), Angela Kleiman (1995), Talita de Oliveira e Liana de Andrade Biar (2015). Conceituei letramento informacional conforme definição de Bernadete Campello (2009). Para relacionar o letramento informacional e o letramento étnico-racial, empreguei os estudos de Sara da Cruz Vieira e Andrea Pereira dos Santos (2023). Para o conceito de letramento literário, usei a definição de Rildo Cosson (2016). Quanto ao letramento étnico-racial, contei com as pesquisas de Alisson Skerret (2011), Adilson José Moreira (2024), Stephanie M. Curenton, Keshia Harris, Shana E. Rochester, Jacqueline Sims e Nneka Ibekwe-Okafor (2022), Howard C. Stevenson (2014), Sônia Rosa (2019), France Winddance Twine e Amy C. Steinbugler (2006). No que se refere ao letramento racial crítico, apresento a definição de Aparecida Ferreira de Jesus (2015b) e Samanta dos Santos Alves (2018). Por fim, abordo o papel da pessoa bibliotecária no letramento étnico-racial conforme pesquisas de Gleyce Kelly Alves Sousa, Erinaldo Dias Valério e Arthur Ferreira Campos (2021) e Mirele da Costa Souza (2024).

Para a contextualização do campo, ou seja, apresentação da Biblioteca Flor de Papel (BFP) e do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF), utilizo informações retiradas do site do colégio e das pesquisas de Claudia Vianna de Melo (2013), Adriana Santos da Mata (2015) e Rachel Polycarpo da Silva (2014). Para as informações sobre a formação e o desenvolvimento de coleções da BFP, utilizo as *Diretrizes para Formação e o Desenvolvimento do Acervo no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Fluminense* (2017). Ao analisar o acervo e perceber a baixa representação de obras com protagonismo negro e obras escritas por pessoas negras, discuto sobre o princípio da

ausência de Grada Kilomba (2019), sobre branquitude a partir das pesquisas de Loureço Cardoso (2014), Cida Bento (2022), Delgado e Stefancic (2021) e Cintia Cardoso (2021), e currículo turístico com Jurjo Torres Santomé (2009). Aponto a importância da valorização da história e da cultura afro-brasileira e indígena no acervo da biblioteca escolar com Sandra Regina Fontes e Lourival José Martins Filho (2018). Para a necessidade de incorporação de obras escritas por pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais marginalizados, emprego a pesquisa de Ana Carine S. Jesus, Iara Moraes e Lais Hellen Santos Macedo (2018). Sobre a metodologia empregada, além da conceitualização sobre pesquisa-ação apresentada nessa introdução, trago a definição de pesquisa qualitativa e observação participante de Marina Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2022). Como a pesquisa conta com a colaboração de crianças, é sempre importante abordar a ética em pesquisa com seres humanos; com esse propósito, utilizei a pesquisa de Pedro de Moraes Garcez (2015).

Para apresentar o projeto literário *Autoria Negra*, dialoguei com pessoas autoras da Biblioteconomia negra como Fontes e Martins Filho (2018), Gabrielle Cirilo (2019), Jesus, Moraes e Macedo (2018) e Francilene Cardoso (2015). Os resumos das obras trabalhadas durante as mediações de leitura do projeto literário foram feitos a partir das próprias obras escritas por Andressa Reis (2021), Kiusam de Oliveira (2021), Dapo Adeola (2021) e Luana Rodrigues (2020). Para discutir sobre a importância de realizar a mediação de leitura dessas obras com as crianças, dialogo com as seguintes autorias: Quedma Ramos da Silva e Erinaldo Dias Valério (2019), Jesus, Moraes e Macedo (2018) e Rebecca Rogers e Melissa Mosley (2006). Para discutir sobre o regime racializado da representação, trago Stuart Hall (2006) e estabeleço uma relação com a literatura infantojuvenil através de Lima (2005). Como a questão da representação, da identificação e da diferença atravessam todas as categorias, trabalho como Hall (2016) e Kathryn Woodward (2014) para apresentar estes conceitos. A categoria analítica *Identificação étnico-racial* foi construída em diálogo com Curenton et.al (2022), Cristina Teodoro (2018), Cardoso (2021), Hall (2018), a lei 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial) e Gomes (2017). A categoria analítica *Interseccionalidade entre gênero e raça* contou com as pesquisas de Gisele Rosário Reis Silva, Priscylla Blusztejn Moreira e Stella Alves Rocha da Silva (2022), Moreira (2024), Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), Manuel Barbosa (2012), hooks (2019), Anne Caroline Quiangala (2017), Lélia Gonzalez

na obra organizada por Flávia Rios e Márcia Lima (2020), Nayara Chagas Carvalho (2016), Tarcia Regina da Silva (2015), Wallace Oliveira Modesto (2021), Nathalia Dienifer Silva dos Reis (2022) e Tarcia Regina da Silva e Ernani Martins dos Santos (2021). A categoria analítica *Representação e identificação* empregou os estudos de Woodward (2014) e Cavalleiro (2023). A categoria analítica *Evasão da cor* utilizou as pesquisas de Subini Ancy Ammamma, Darrel D. Jackson e Deb Morrison (2016, 2017), Rogers e Mosley (2006) e Joyce E. King (1991). Por fim, a última categoria analítica, *Fragilidade branca,* dialogou com as pesquisas de Diangelo (2018), Moreira (2024), Chimamanda Ngozi Adichie (2019) e Rosa (2019).

Ao realizar o levantamento bibliográfico sobre a temática em maio de 2024, em bases de dados como: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Oasisbr — Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto — do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Base de Dados em Ciência da Informação (BRAPCI), Scientific Electronic Library Online (SciELO), na base de dados bibliográficos Institute of Education Sciences (ERIC), utilizando-se a estratégia de busca “Letramento racial” e “Biblioteca escolar”, verificou-se que não há nenhum trabalho sobre letramento racial e biblioteca escolar publicado. Na utilização dos descritores em inglês, também não houve nenhum resultado encontrado.

Na BDTD, ao pesquisar utilizando o descritor “letramento racial” entre aspas, foram localizados 38 resultados. No que se refere ao mecanismo de busca Oasisbr, ao empregar o descritor “letramento racial” entre aspas, foram encontrados 73 resultados. No Portal de Periódicos da CAPES, utilizando-se o mesmo descritor entre aspas, foram localizados 38 resultados. Na BRAPCI, foi verificado apenas 1 trabalho apresentado em evento e, na ERIC, não foi encontrado nenhum resultado. Na SciELO, apenas três itens. Ao se utilizar o descritor em inglês na ERIC, foram localizados 152 trabalhos. No Portal de periódicos da CAPES, ao empregar o descritor em inglês, foram encontrados 164 resultados. Na SciELO, foram localizados os mesmos documentos encontrados quando o descritor utilizado estava em português e, na BRAPCI, não se obteve nenhum trabalho.

No que se refere ao termo “Teoria Crítica Racial” entre aspas, foram encontrados 24 trabalhos no mecanismo de busca Oasisbr. No portal de Periódicos da CAPES, foram identificados 28 resultados para o termo em português e 8.188 resultados para o termo

em inglês. Na base ERIC, não foi descoberto nenhum resultado em português. Já utilizando o termo em inglês “Critical Race Theory”, foram encontrados 2.664 resultados. Na SciElo, foram localizados 3 resultados para o termo em português e 7 resultados para o termo em inglês.

No início dessa introdução, apresentei um pouco da minha trajetória de vida. Retomo este ponto, a partir do conceito de posicionalidade, cunhado pela bibliotecária negra Kimberly Black (2022), assumindo minha posicionalidade como mulher negra, nordestina, bibliotecária negra da biblioteca escolar Flor de Papel da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisadora nesse estudo. A minha identidade e a minha posição estão intimamente ligadas a uma das justificativas para a elaboração desse trabalho, que é a minha necessidade de criar, executar e disseminar práticas antirracistas que possam contribuir para que pessoas negras e indígenas possam alcançar justiça social e racial não só dentro de unidades de informação, como também em outros contextos.

Além disso, outra justificativa para esta pesquisa é a necessidade da elaboração de referenciais teóricos que analisem práticas de letramento étnico-racial em bibliotecas escolares, para subsidiar futuras ações nesses espaços que contribuam para a construção de uma educação antirracista e que desmantele o imaginário coletivo brasileiro racista. Ademais, essa pesquisa contribui com os estudos do *GT-12: Informação, Estudos Étnico-Raciais, Gênero e Diversidades* da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (ANCIB) e com o Grupo de Trabalho Relações Étnico-Raciais e Decolonialidades (GT-RERAD) da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições (FEBAB).

No que tange aos estudos sobre a questão do letramento étnico-racial em bibliotecas escolares, verificou-se, através do levantamento bibliográfico, que não há pesquisas sobre o tema, o que mostra, dessa forma, a urgência de pesquisas nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da informação sobre o letramento étnico-racial e suas potencialidades nas bibliotecas escolares, espaços estes que contribuem não só para a promoção da leitura, mas também para a aprendizagem de crianças e adolescentes.

Essa pesquisa também contribui com dois dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização Mundial das Nações Unidas (ONU). Os objetivos abordam os principais problemas enfrentados na atualidade pelas pessoas em todo o mundo. Essa pesquisa colabora com o ODS 4 – Educação de qualidade, que

visa garantir a educação inclusiva e equitativa e de qualidade para todas as pessoas, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (Nações Unidas, 2025). E também dialoga com o ODS 18 - Igualdade Étnico-Racial, incorporado à Agenda 2030 pelo Brasil em 2024. Esse ODS visa erradicar o racismo e a discriminação étnico-racial contra a população negra, indígena e outros grupos étnico-raciais afetados pelas diversas formas de discriminação (Brasil, 2025).

Como defendido por Franciéle Carneiro Garcês-da-Silva (2023), o campo biblioteconômico-informacional é marcado pela colonialidade − entendida pela autora como colonialidade do ser, do saber, do poder e da natureza – e pela omissão da raça, elementos estes que contribuem para a formação e a atuação profissional de pessoas bibliotecárias afastadas das Humanidades e cada vez mais alinhadas a um projeto de profissão que endossa o pensamento proveniente do colonialismo, do mercantilismo, do tecnicismo e do neoliberalismo, o que faz com que a profissão favoreça "[...] o epistemicídio e memoricídio de saberes pautados em perspectivas não-ocidentalizadas e os transformam a partir de uma narrativa unívoca de ser, estar e entender o mundo" (Garcês-da-Silva, 2023, p. 54). Desse modo, é fundamental que a questão racial seja pesquisada na Biblioteconomia e na Ciência da Informação, e que estratégias que combatam o racismo dentro dos mais diversos tipos de bibliotecas sejam postas em prática, e não sejam apenas ações pontuais, mas sim ações constantes e que perpassem pela representação descritiva e temática dos materiais bibliográficos, pela formação e desenvolvimento de acervos, pelo serviço de referência e pelas ações culturais promovidas pela biblioteca.

O campo de pesquisa é a Biblioteca Flor de Papel (BFP), uma das 29 bibliotecas subordinadas à Coordenação de Bibliotecas (CBI) pertencente à Superintendência de Documentação (SDC) da Universidade Federal Fluminense (UFF). A biblioteca fica localizada dentro do prédio da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF), no Campus Gragoatá, situado no bairro São Domingos, na cidade de Niterói no estado do Rio de Janeiro.

Por ser uma pesquisa que não tem como objetivo apenas compreender o projeto, mas sim aprimorá-lo para que realmente possa transformar socialmente realidades, este estudo se configura como uma pesquisa-ação. Para a definição deste tipo de pesquisa, trago os pesquisadores Davidd Greenwood e Morten Levin (2006, p. 100), que a definem

como "a pesquisa em que a validade e o valor dos resultados de pesquisa são testados por meio de processos colaborativos de geração e de aplicação do conhecimento do pesquisador profissional como *insider* em projetos de mudança social". A abordagem utilizada é a pesquisa qualitativa e a técnica auxiliar empregada é a observação participante. Como as principais colaboradoras da minha pesquisa são crianças, consideradas aqui como sujeitos de direitos, assim que entrei no mestrado, minha orientadora, Talita de Oliveira, apontou a necessidade de enviar o projeto de pesquisa para a Plataforma Brasil[5] para que ele fosse avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa. Isso também foi uma exigência da Comissão de Pesquisa do Coluni-UFF. O projeto recebeu o número 80566124.2.0000.5285 de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE)[6] e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIRIO.

Importante destacar que não vejo o racismo como único problema que assola a população negra. Mas a questão da raça[7] é central na minha análise, assim como preconiza a Teoria Crítica Racial (TCR), referencial teórico que empregarei nessa pesquisa. De acordo com Mari J. Matsuda, Charles R. Lawrence III, Richard Delgado e Kimberlé W. Crenshaw (2018) a TCR é embasada nas especificidades de uma realidade social que é constituída por nossas experiências e pela experiência histórica coletiva dos nossos grupos de origem. Pessoas teóricas críticas da raça consideram a subjetividade da perspectiva e são abertamente políticas. O trabalho é tanto pragmático quanto utópico, pois almeja responder as necessidades imediatas das pessoas que são subalternizadas e oprimidas, mesmo que tenham como ideal um mundo diferente e com outros valores. É um trabalho que abarca a ação e a reflexão. É alimentado pela luta ativa e, por seu turno, alimenta essa luta. Essa teoria converge questões de classe e gênero para discutir o problema do racismo. Uma opressão não caminha sozinha, muitas outras são combinadas para manter a maioria das pessoas na margem e alguns poucos no centro, e precisamos acabar com todas elas.

[5] Plataforma Brasil – É uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o Sistema CEP/Conep.
[6] CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) – numeração gerada para identificar o projeto de pesquisa que entra para apreciação ética no CEP.
[7] Raça – Biológica e cientificamente, as raças humanas não existem. O conceito de raça utilizado por esta pesquisa é o de raça "como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e exclusão" (Munanga, 2003, p. 6).

A luta antirracista também precisa ser uma luta anticapitalista. Mário Luiz Souza (2022, p. 204) aponta que é "[...] um engano supor que toda luta antirracista leva a uma luta anticapitalista e que o capitalismo não pode fazer uso de práticas antirracistas para atingir um objetivo maior". Isso significa que o capitalismo pode se utilizar das pautas antirracistas para emancipar algumas pessoas negras, mas não todas, pois o seu ponto vital é a exploração e a expropriação das pessoas, principalmente as de grupos étnico-raciais marginalizados, e da natureza para acumulação de capital e não para o bem-estar social. Emancipar algumas pessoas negras permite que seu discurso meritocrático permaneça funcional, visto que justifica a pobreza da grande maioria. No entanto, não se pode jamais restringir a luta a uma questão de classe, pois todas as opressões estão interligadas e, portanto, devem ser combatidas de forma conjunta. Como bem pontua Garcês-da-Silva (2023, p. 51), "a luta é contra o sistema hegemônico, colonial, capitalista, patriarcal e racializado que está posto, o qual relegou (e ainda relega) o povo negro à narrativa falaciosa de ser constituído por 'seres sem conhecimento'".

Na mesma perspectiva, Frantz Fanon (2008) aponta que a desalienação das pessoas negras requer a conscientização das realidades econômicas e sociais. O complexo de inferioridade que aflige o povo negro tem como base dois aspectos: de início, econômico e, posteriormente, de interiorização da inferioridade. A meu ver, a conscientização das realidades econômicas e sociais está ligada à compreensão de que o racismo é uma ideologia utilizada para legitimar a exploração e a expropriação do capitalismo sobre a população, especialmente os grupos étnico-raciais marginalizados. Sendo assim, o racismo pode ser definido como:

> [...] uma estrutura inventada pelo sistema capitalista que implanta preconceitos sobre a cor e a cultura de certos povos para organizar e justificar sua exploração. Cox considera que esses preconceitos fisiológicos, étnicos e linguísticos foram escolhidos por sua funcionalidade no momento de distinguir distintas classes de trabalhadores, uns mais exploráveis que outros. Dessa forma, o racismo é funcional dentro do sistema capitalista porque justifica a maior exploração de certos grupos e porque introduz no seio da classe operária a competição e a desunião [...] (Montãnez Pico, 2024, p. 82-83).

De acordo com Oliver C. Cox, citado por Daniel Montãnez Pico (2024, p. 78), "o racismo é uma atitude funcional do sistema capitalista porque provoca a justificativa da exploração de classe de determinados grupos sociais". Essa justificativa não recai apenas

na população negra, no sentido de ela se conformar com sua situação de exploração e expropriação, mas é voltada também para a população branca que se vê como superior e merecedora de privilégios. Para Fanon (2008, p. 90), "a inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: *é o racista que cria o inferiorizado*". Não é só o negro que está alienado, mas também o branco, pois interioriza sua superioridade (Fanon, 2008). Essa alienação de negros e brancos é necessária para o capitalismo, visto que, dessa forma, a solidariedade entre trabalhadores é rompida, pois o racismo garante privilégios para a população branca. Os brancos sempre terão privilégios, no entanto, esses privilégios não se dão da mesma forma para todas as pessoas brancas e nem lhe dão a segurança de não serem explorados e expropriados pelo capital. Conforme Rebecca Rogers e Melissa Mosley (2006), todas as pessoas brancas recebem benefícios da branquitude e do racismo, porém esses benefícios não são distribuídos igualmente. Marcadores sociais, tais como classe, deficiência, idade, religião e sexualidade se interseccionam no acesso a mais privilégios e mais poder.

Discutindo a relação intrínseca entre racismo e capitalismo, Cedric J. Robinson (2023) argumenta que o racismo não foi apenas uma convenção para organizar as relações entre europeus e não europeus. Ao invés disso, o racismo tem sua origem nas relações "internas" dos povos europeus. Integrante do arcabouço da civilização ocidental, ele refletiria dentro e fora, deslocando seu impacto do passado para o presente. O desenvolvimento, a organização e o alastramento do capitalismo seguiram, essencialmente, rumos raciais, bem como a ideologia social. Considerando o racialismo como uma força material, obrigatoriamente ele atravessa as estruturas sociais provenientes do capitalismo. O autor utiliza o termo "capitalismo racial" para se referir ao desenvolvimento e à estrutura que resulta do racismo como ação histórica.

Segundo Cida Bento (2022), o capitalismo racial explica como o capitalismo opera por meio de uma lógica de exploração do trabalho assalariado; simultaneamente se fundamenta em lógicas de raça, etnia e de gênero para expropriação, como, por exemplo, a tomada de terras indígenas e quilombolas e o trabalho reprodutivo de gênero. É um regime que alinha classe e supremacia branca. Capital e raça se interligam desde o tráfico negreiro transatlântico; o extermínio da população Maia, Asteca e Guarani; nos combates portugueses na África Central e nos genocídios perpetrados por europeus em terras colonizadas por eles.

Ao falarmos de capitalismo, é necessário pontuar que ele não se dá da mesma forma em todas as regiões do planeta. Existem os países capitalistas centrais e os periféricos. Na América Latina, e mais especificamente no Brasil, o capitalismo possui certas particularidades que fizeram com que Florestan Fernandes, citado por Miriam Limoeiro-Cardoso (1995), o definisse como capitalismo dependente. Este modelo pode ser conceituado como um capitalismo que

> [...] reproduz as formas de apropriação e expropriação inerentes ao capitalismo moderno com um componente adicional específico e típico: a acumulação de capital institucionaliza-se para promover a expansão concomitante dos núcleos hegemônicos externos e internos (ou seja, as economias centrais e os setores sociais dominantes). Em termos abstratos, as aparências são de que estes setores sofrem a espoliação que se monta de fora para dentro, vendo-se compelidos a dividir o excedente econômico com os agentes que operam a partir das economias centrais. De fato, a economia capitalista dependente está sujeita, como um todo, a uma depleção permanente de suas riquezas (existentes ou potencialmente acumuláveis), o que exclui a monopolização do excedente econômico por seus agentes privilegiados. Na realidade, porém, a depleção de riquezas se processa à custa dos setores assalariados e destituídos da população, submetidos a mecanismos permanentes de sobreapropriação e sobreexpropriação capitalistas [...] Ao capitalismo dependente não basta reproduzir a apropriação e a expropriação que são inerentes ao capitalismo. Esta forma específica de capitalismo, para ser capaz de suprir por expropriação a burguesia local e a burguesia hegemônica, produz sobreapropriação e sobreexpropriação capitalistas (Limoeiro-Cardoso, 1995, p. 3).

Tendo em vista essa particularidade do capitalismo no Brasil, entende-se a alta concentração de renda, a manutenção de privilégios e a desigualdade social marcada pela opressão racial e de gênero. Nosso país se encontra na periferia do capitalismo, mas nossa burguesia não se importa com isso, pois não são eles que são sobreapropriados e sobreexpropriados.

A burguesia brasileira nunca se preocupou com a miséria da população, pois o capitalismo dependente necessita de uma extrema desigualdade social, econômica e cultural. Souza (2022) argumenta que o racismo se converteu em uma força social e em uma das estruturas da sociedade brasileira, por causa da sua operacionalidade para o capitalismo brasileiro, por possibilitar "[...] o processo de dominação e acumulação de capital da burguesia, entre meados do final do século XIX e final do século XX, a partir

dos dois projetos de identidade nacional constituídos nesse período [...]" (Souza, 2022, p. 203).

O racismo é uma força social que se metamorfoseia de acordo com o espaço e o tempo. Inicialmente, para sua sustentação, foi embasado pela religião. Como afirma Fanon (2008), toda opressão é baseada em algum decreto bíblico. Segundo Kabengele Munanga (2003), a primeira origem do racismo surge do mito bíblico de Noé, que apresenta a primeira classificação, de cunho religioso, da diversidade humana a partir de seus três filhos: Jafé, Sem e Cam, considerados ancestrais das três raças, branca, amarela e negra, respectivamente. No mito bíblico, Cam e seus irmãos fazem comentários desrespeitosos sobre Noé ao vê-lo bêbado e deitado de forma vexatória. No entanto, Cam é denunciado por seus irmãos e acaba sendo amaldiçoado por Noé, que lhe diz que seus descendentes serão os últimos escravizados pelos descendentes de seus irmãos.

Posteriormente, o racismo foi fundamentado por teorias ditas "científicas", o chamado determinismo racial. Segundo Lilia Moritz Schwarcz (1993), o determinismo de cunho racial, também denominado "darwinismo social" ou "teoria das raças", possuía uma visão pessimista da miscigenação, pois acreditava-se que não era possível a transmissão de caracteres adquiridos, nem sequer através de um processo de evolução social. Em outras palavras, as raças se caracterizavam como fenômenos finais, resultados imutáveis, sendo todo cruzamento, consequentemente, um erro. A partir dessa lógica, tinha-se dois postulados: a exaltação de "tipos puros", ou seja, não originados pelo processo de miscigenação; e o entendimento da mestiçagem como degeneração não só racial, mas também social.

Aqui no Brasil, de início, a teoria do determinismo racial foi bem recebida, no entanto, segundo Souza (2022), foi-se gerando um impasse, visto que a população brasileira era majoritariamente preta e mestiça e, pela teoria do determinismo racial, estava destinada ao fracasso. Para contornar esse problema, os chamados intelectuais da época criaram a ideologia do branqueamento. De acordo com Maureci Moreira de Almeida (2024), essa ideologia refletia o desejo das elites do Brasil em "branquear" a população brasileira, eliminando o que chamavam de "problema negro". Acreditavam que, para a nação brasileira obter progresso e modernização, era fundamental a superação da herança africana na formação da população do país.

Logo em seguida, ao perceber que a população negra não desapareceria, assim como postulado pela teoria do branqueamento, criou-se o mito da democracia racial. Esse mito, propagado principalmente através da obra *Casa grande e senzala* (1933) de Gilberto Freyre, via a miscigenação como uma grande vantagem do povo brasileiro. Freyre coloca os indígenas, os negros e os brancos como originários da população brasileira, composta pela mistura desses grupos étnico-raciais. Além da mistura racial, o autor destaca o cruzamento das heranças culturais. Esse mito passa a ideia de uma convivência harmoniosa entre pessoas de diferentes camadas sociais e grupos étnico-raciais, possibilitando, dessa forma, que as elites dominantes ocultem as desigualdades e impeçam os membros de grupos racializados de terem consciência dos imperceptíveis mecanismos de exclusão que os afetam. Em outras palavras, escondem os conflitos raciais através da possibilidade de todos se reconhecerem como brasileiros e, consequentemente, impossibilitam as comunidades marginalizadas de tomarem consciência de suas características culturais, o que poderia favorecer a elaboração e a expressão de uma identidade própria (Munanga, 2020).

Todas essas teorias foram extremamente perversas e causaram danos físicos, psíquicos, espirituais e políticos na população negra e indígena. Os danos físicos estão ligados ao extenuante trabalho forçado, aos estupros e torturas a que essas populações eram submetidas. A separação entre físico, psíquico e espiritual aqui utilizada foi apenas uma escolha para a escrita, mas entendo que esses três aspectos são indissociáveis da condição humana. Uma pessoa que é submetida a trabalhos forçados extenuantes, a todo tipo de violência sexual e a torturas contínuas tem sua identidade e subjetividade estraçalhadas em pedaços.

Os colonizadores não enxergavam as pessoas negras e as pessoas indígenas como humanas e fizeram com que esses indivíduos também não se vissem como humanos. Sua cultura e espiritualidade foram destituídas de qualquer valor e o colonizador impôs violentamente sua própria fé como única e verdadeira. Até mesmo essas categorias, negro e índio, foram uma criação do colonizador. Como explica Cristiane Luíza Sabino de Souza (2020), as pessoas negras foram informadas pelos europeus que eram negras. "Também não se sabiam índios, os povos originários das Américas. A ambos, sua cosmovisão, a forma como se percebiam ontologicamente no mundo, foi totalmente negada ou deturpada pelos colonizadores" (Souza, 2020, p. 147).

No que tange à política, os negros, de acordo com Clóvis Moura (1983), foram desarticulados ideológica e existencialmente pela ideologia do branqueamento:

> O colonizador luso estabeleceu, no Brasil, um mecanismo neutralizador da consciência étnica do negro através de uma verbalização democrática. Isto levou a que grandes segmentos negros, tendo introjetado esta ideologia do colonizador, procurasse passar por *brancos*, ou, pelo menos, promover-se na escala cromática que o colonizador estabeleceu, tendo como modelo superior a ser alcançado o *branco*. Esta política fenotípica procurou e procura fazer com que os componentes de grupos específicos negros fujam das suas origens, procurando assimilar a escala de valores e padrões brancos (Moura, 1983, p. 126).

Apesar de toda subjugação da população negra, muitos se levantaram contra o sistema escravocrata através de revoltas, envenenamentos, fugas, feitiços, suicídios e a construção de quilombos. De acordo com Souza (2020), foi através da não aceitação da condição de escravo e lutando contra a classe senhorial dominante que as pessoas negras procuraram sua humanidade. Essa imagem do negro rebelde e não passivo durante sua escravização foi apagada historicamente:

> A necessidade de criar uma sociedade coesa, com uma massa de proletariado subordinada, fez que a classe dominante buscasse apagar a história do negro escravizado, constituindo a ideia de um negro a-histórico, passivo e positivador da sociedade escravista; ou considerando as atitudes de resistências como meras exceções (Souza, 2020, p. 152).

A escravidão e toda essa ideologia racista criada para sua legitimação formou o imaginário coletivo brasileiro. É importante refletir que essas teorias são vistas separadamente por possuírem elementos que as diferenciam, mas isso não quer dizer que seus elementos não se misturam. Por exemplo, mesmo vivendo na chamada democracia racial, elementos do determinismo racial e da teoria do branqueamento permaneceram e permanecem em voga até os dias de hoje no Brasil.

Por fazer parte da formação histórica-social brasileira, essa ideologia constitui o imaginário coletivo do país e, dessa forma, constrói a representação social negativa do negro. Sendo assim, as características físicas e fenotípicas que marcam a população negra são vistas como desprovidas de beleza. Suas diversas e ricas manifestações religiosas e

culturais são vistas como demoníacas, folclóricas e inferiores. As pessoas negras não são reconhecidas como pensadores e intelectuais, ou seja, como produtoras de epistemologias, o que é um grande erro, pois os povos africanos em sua história anterior à escravidão, bem como no decorrer dela e nos dias atuais, valorizavam o saber intelectual, as instituições de ensino, os livros e as bibliotecas, como bem aponta Carlos Eduardo Dias Machado (2017) em entrevista:

> O uso de estimativas, apoiadas por evidências genéticas, arqueológicas, paleontológicas e outras sugere que a língua provavelmente surgiu em algum lugar da África subsaariana, durante a Idade da Pedra, daí as primeiras palavras de humanos terem sido faladas por africanos. As ciências sociais em África, incluindo a educação, têm uma longa história. A Casa da Vida (em egípcio: Per Ankh) era o nome dado à instituição existente no antigo Egito, dedicada ao ensino no seu nível mais avançado, funcionando igualmente como biblioteca, arquivo e oficina de cópia de manuscritos. Em 295 a.C., a Biblioteca de Alexandria foi fundada no Egito. Era considerada a maior biblioteca do mundo clássico. A Universidade Al-Azhar, fundada entre 970 e 972, como uma madrassa, é o principal centro da literatura árabe e da aprendizagem islâmica sunita no mundo. Três escolas filosóficas no Mali existiram durante a época de ouro do país, entre os séculos 12 e 16, a Universidade de Sankoré, a Universidade de Sidi Yahya e a Universidade de Djinguereber. No final do reinado de Mansa Musa, no Mali, a Universidade de Sankoré tinha sido convertida em uma universidade com as maiores coleções de livros na África, desde a Biblioteca de Alexandria. A Universidade de Sankoré era capaz de abrigar 25.000 estudantes e tinha uma das maiores bibliotecas do mundo, com cerca de 100.000 manuscritos. A cidade de Timbuctu era o centro principal da cópia do livro, de grupos religiosos, das ciências e das artes (Machado, 2017).

Os equipamentos culturais, como as bibliotecas escolares, são um dos espaços responsáveis pela manutenção ou pelo rompimento desses estereótipos. Seus acervos precisam espelhar a diversidade de suas comunidades, ou seja, as crianças negras e indígenas precisam encontrar livros que tenham personagens negras e indígenas assim como elas. As crianças brancas precisam ler livros em que as personagens negras e as personagens indígenas estejam em lugar de destaque e como produtoras de conhecimento e cultura, para que possam romper com o pensamento alienante de que pessoas brancas são superiores e detentoras do conhecimento.

Além disso, apresentar a história e a cultura africana e afro-brasileira e indígena é resgatar, de certa forma, a humanidade roubada da população negra e da população indígena, pois suas memórias são desenterradas e também sua agência no mundo é

recuperada. A história das pessoas negras não se inicia com a escravidão, e é isso que precisa ser apresentado as crianças. Um exemplo importante disso, como dito anteriormente, é o fato de as primeiras bibliotecas terem surgido no continente africano.

Entendo as bibliotecas escolares e todos os tipos de bibliotecas públicas como espaços de resistência ao capitalismo. Sim, elas estão dentro do sistema, mas oferecem possibilidades de emancipação da população mais pobre e vulnerável, ao disponibilizarem os bens culturais produzidos pela humanidade de forma gratuita, ou seja, de certa forma rompem com a mercantilização ao tornar os materiais bibliográficos físicos e digitais como bens de utilização coletiva.

Além da disponibilização de acervos, são espaços coletivos públicos, onde as pessoas podem se organizar para produzir conhecimentos, compartilhar saberes e entrar em contato com diversas manifestações culturais. São espaços essencialmente políticos, de formação do pensamento crítico, onde os indivíduos podem se informar e exercer seu poder de escolha. É importante que esses espaços não se restrinjam a disseminar apenas o conhecimento registrado através da escrita, mas também aqueles que são transmitidos oralmente. Para que isso possa acontecer, é fundamental que ela esteja aberta a todas as pessoas e que não hierarquize formas de saber e conhecer.

Acredito que isso deve ser um dos motivos pelos quais esses espaços — assim como a educação pública, o transporte público, a cultura pública, a saúde pública e tudo que não ofereça lucro para os capitalistas brasileiros — são sucateados e acabam não oferecendo tudo que poderiam oferecer para melhorar a qualidade de vida das pessoas. Vivemos em um sistema que não consegue nem ao menos garantir os meios de subsistência da população, quanto mais os meios necessários para fruição artística, como a literatura, o cinema e as artes em geral.

A luta contra o racismo pretende emancipar o povo negro e, para isso, também precisa ser uma luta contra o capitalismo e contra todas as formas de opressão, para que não apenas uma parcela da população negra seja emancipada, e sim todas as pessoas negras e indígenas. E a biblioteca escolar é um espaço de resistência dentro do sistema que pode contribuir para a construção de uma sociedade com justiça social e equidade.

Sendo assim, esta pesquisa pretende ser uma das estratégias possíveis para romper com o racismo dentro das unidades de informação e possibilitar que crianças negras, desde cedo, entrem em contato com a história do seu povo e possam construir identidades

negras positivas, e que crianças brancas não cresçam com o sentimento de superioridade e contribuam para que o racismo seja eliminado. Como aponta Eliane Cavalleiro (2023), em sua relação diária com crianças de 4 a 6 anos de idade, a autora observou que crianças negras nessa faixa etária já apresentam uma identidade negativa no que diz respeito ao grupo étnico ao qual pertencem. Por outro lado, crianças brancas apresentam um sentimento de superioridade e, em diversas situações, expressam atitudes preconceituosas e discriminatórias, impondo à cor da pele das crianças negras um caráter negativo.

Na primeira seção – *Biblioteca escolar* – conceitualizo este tipo de biblioteca, apresento sua missão e seus principais objetivos, os documentos legais em que seu trabalho se apoia e um eixo norteador de como suas coleções devem ser formadas. A primeira subseção – *Breve histórico da biblioteca escolar no Brasil* – relata os principais marcos da instalação de bibliotecas escolares no país, bem como as principais legislações e políticas públicas que a amparam. Na segunda subseção – *Biblioteca escolar para crianças pequenas* –, defino o que é a educação infantil, qual o conceito de criança em que se baseia esta pesquisa e os princípios éticos, políticos e estéticos que as propostas pedagógicas para educação infantil devem seguir, bem como estes princípios se articulam com o trabalho realizado na biblioteca escolar. Também são apresentados os eixos norteadores da educação infantil e como a biblioteca pode garantir algumas das experiências que são propostas por estes eixos. Ademais, são apresentadas algumas especificidades do trabalho com livros, literatura e leitura dentro das bibliotecas escolares que atendem a etapa da educação infantil. Também apresento alguns dados estatísticos para demonstrar o quanto ainda precisa ser investido na educação para que todas as crianças possam realmente receber uma educação de qualidade. Na terceira subseção – *Literatura infantojuvenil e questões étnico-raciais* –, apresento os conceitos de literatura e literatura infantil e as informações históricas do surgimento da literatura infantil e do seu desenvolvimento, além de apresentar o surgimento de livros com personagens negros. Posteriormente, apresento o conceito de literatura negra, literatura afro-brasileira, literatura negro-brasileira, literatura afro-infantil, literatura negro afetiva e Literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil (LINEBEIJU). Também exponho a importância dessa literatura relacionada às questões étnico-raciais, como veículo que possibilita a formação de identidades negras positivas.

Na segunda seção – *Letramento étnico-racial* –, introduzo o letramento étnico-racial. Para esse propósito, na primeira subseção – *Teoria Crítica Racial* (TCR) –, apresento o referencial teórico com o qual trabalho e com o qual o letramento étnico-racial se articula. Nessa subseção, apresento a definição da TCR, um pequeno histórico e os seus principais princípios norteadores. Na segunda subseção – *Letramento étnico-racial* –, apresento o conceito de letramento e o seu histórico no Brasil, bem como os conceitos de letramento informacional, literário e, por fim, o de letramento étnico-racial.

Na terceira seção – *Contextualizando o campo* –, apresento a Biblioteca Flor de Papel (BFP) da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde atuo como bibliotecária e onde realizei minha pesquisa. Apresento um pequeno histórico do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF), no qual a biblioteca está localizada. Na primeira subseção – *Acervo da Biblioteca Flor de Papel* (BFP) –, exponho a constituição do acervo, como ele foi e é formado e desenvolvido. E a partir da análise do acervo, discuto sobre o princípio da ausência, o currículo turístico[8] e como, hoje, a branquitude é favorecida pelo acervo da biblioteca, pois o mesmo confere vantagens e privilégios materiais e simbólicos para as crianças brancas. Na segunda subseção – *Percurso metodológico* –, apresento a metodologia empregada e narro como foi o processo para conseguir a aprovação do projeto pela Plataforma Brasil e a minha inserção como pesquisadora no espaço em que atuo como bibliotecária.

Na quarta seção – *Autoria Negra na biblioteca escolar infantil* –, exponho os resultados das análises dos dados gerados durante a pesquisa. Para atingir esse propósito, apresento mais detalhadamente o projeto literário *Autoria Negra*, as pessoas autoras e os livros trabalhados nas mediações de leitura em que realizei a observação participante: *Da cor que eu sou* (2021), de Andressa Reis; *Com qual penteado eu vou* (2021), de Kiusam de Oliveira; *Ei, você!: um livro para crescer com orgulho de ser negro* (2021), de Dapo Adeola; e *Tudo que sou* (2020), de Luana Rodrigues. Também apresento as categorias analíticas geradas a partir da análise das transcrições das interações com as crianças por meio de subseções: identificação étnico-racial, interseccionalidade entre gênero e raça, representação e identificação, evasão da cor e fragilidade branca.

[8] Currículo turístico: unidades didáticas isoladas, nas quais, de forma esporádica, se pretende estudar a diversidade cultural (Santomé, 2009).

1- Biblioteca escolar

Nessa primeira seção, apresento a definição de biblioteca escolar, os seus principais objetivos, sua missão e as principais legislações em que ela se embasa para oferecer seus produtos e serviços. Saliento a indispensabilidade de um acervo que dialogue com a comunidade escolar e a necessidade da criação de vínculos com essa comunidade para que a biblioteca seja um espaço de pertencimento. Na primeira subseção – *Breve histórico da biblioteca escolar no Brasil* –, elenco as principais informações históricas ligadas à criação das bibliotecas escolares no Brasil, bem como as principais legislações e políticas públicas que a sustentam. Na segunda subseção – *Biblioteca escolar para crianças pequenas* –, abordo as especificidades do trabalho biblioteconômico com a educação infantil, segmento com o qual trabalho e com a qual esta pesquisa dialoga. Na terceira subseção – *Literatura infantojuvenil e questões étnico-raciais* –, conceitualizo literatura e literatura infantil e trago um breve histórico dos conceitos, bem como algumas nomenclaturas utilizadas para a literatura de autoria negra e/ou aquela que tem como temática as questões étnico-raciais.

A biblioteca escolar é um espaço de fundamental importância dentro de uma escola. Além de disponibilizar uma pequena parcela de alguns dos bens culturais produzidos pela humanidade, é um ambiente de letramentos, aprendizagem, formação da pessoa leitora, construção do pensamento crítico, pesquisa, acolhimento dos estudantes e de toda comunidade escolar.

A International Federation of Library Associations and Institutions[9] [Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias] possui uma seção de bibliotecas escolares que tem como objetivo melhorar e desenvolver estes espaços. Duas de suas grandes contribuições foram os seguintes documentos: *IFLA School Library Manifesto* [Manifesto IFLA para biblioteca escolar], que conta com uma nova edição, publicada no ano de 2021, e as *Diretrizes da IFLA/UNESCO* para as bibliotecas escolares,

[9] A International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) [Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias] é uma organização independente, internacional, não governamental, sem fins lucrativos e de benefício público que promove os interesses de bibliotecas e associações de informação, bibliotecas e serviços de informação, bibliotecários e as comunidades que atendem em todo o mundo. Fundada em 1927, a Federação tem sua sede em Haia, Holanda (International Federation of Library Associations and Institutions, 2025, *tradução nossa*).

publicada em junho de 2015. Esses dois documentos são os principais guias para compreender o que são as bibliotecas escolares e qual sua relevância dentro das escolas.

De acordo com o *IFLA School Library Manifesto* (2021), tanto o programa da biblioteca quanto as pessoas bibliotecárias têm como principal objetivo o desenvolvimento dos estudantes, possibilitando acesso equitativo a experiências e recursos de aprendizagem, por meio de espaços de aprendizagem acessíveis, acolhedores e inclusivos que tornem possível que todas as pessoas pertencentes à comunidade escolar se tornem pensadores críticos engajados, leitores competentes e usuários conscientes, críticos e criadores de informações em diversos formatos (International Federation of Library Association and Institutions, 2021).

Este objetivo mostra que a biblioteca escolar é um espaço dinâmico e que só tem sentido quando é utilizado pelo público a que se destina. E para que as pessoas possam aproveitar todas as potencialidades desse ambiente, é necessário que ele seja acessível, acolhedor e inclusivo. Assim como bell hooks (2020) afirma que a sala de aula tem que ser um lugar de entusiasmo e não de tédio, estendo essa afirmação para as bibliotecas escolares, em que pessoas bibliotecárias e usuários devem gerar o entusiasmo para que esse espaço seja um lugar de transformação social e não de conformismo.

A missão das bibliotecas escolares é garantir o acesso equitativo aos bens comuns de aprendizagem tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental e médio. Isso implica garantir ambientes, recursos e oportunidades de ensino diferenciadas para atender a todas as necessidades e habilidades dos estudantes, independentemente de idade, raça, gênero, orientação ou identidade sexual, religião, nacionalidade, deficiência, idioma e classe social. Para as pessoas que não conseguem utilizar os serviços e os recursos convencionais da biblioteca, deve ser fornecido acesso específico (International Federation of Library Association and Institutions, 2021). Para cumprir essa missão, é primordial que as pessoas se sintam representadas no acervo das bibliotecas, nas atividades propostas, nos espaços de exposição e que enxerguem a biblioteca como um espaço de criação de narrativas e não apenas de reprodução das narrativas já existentes.

A biblioteca escolar não deve estar sujeita a nenhum tipo de pressão comercial, censura ideológica, política ou religiosa. O atendimento, o acesso aos serviços e as coleções devem basear-se na *Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas*, na *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança* e nos *Objetivos*

de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (International Federation of Library Association and Institutions, 2021).

Mais especificamente no contexto brasileiro, acrescento que a biblioteca escolar deve oferecer seus serviços e produtos observando os seguintes documentos legais:

a) Constituição Federal de 1988;
b) Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
c) Lei 9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional);
d) Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 (História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena);
e) Lei 10.753/2003 (Política Nacional do Livro);
f) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004);
g) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009);
h) Lei 13.146/2015 (Estatuto da pessoa com deficiência);
i) Lei 12.244/2010 (Universalização das bibliotecas escolares);
j) Decreto nº 7.611/2011 (Atendimento Educacional Especializado – AEE);
k) Lei 13.696/2018 (Política Nacional de Leitura e Escrita);
l) Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018);
m) Lei 14.836/2024 (Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares);
n) Agenda 2030 das Nações Unidas.

O Manifesto também apresenta uma série de objetivos que a biblioteca escolar e a pessoa bibliotecária devem ter. Listo abaixo os que considero essenciais:

> - garantir um ambiente de aprendizagem seguro para todos os alunos, onde a sua busca pelo conhecimento seja respeitada e apoiada e as suas informações pessoais sejam protegidas; [...]
> - promover a leitura independente para conhecimento, compreensão, imaginação e prazer;
> - estimular e melhorar o letramento e o prazer da leitura através de uma ampla gama de recursos e estratégias, incluindo leitura em voz alta em todas as idades, a leitura compartilhada e a leitura voluntária gratuita durante todo o ano; [...]
> - influenciar os alunos a adotarem o uso de bibliotecas ao longo da vida; [...];

> - organizar atividades de aprendizagem que estimulem a consciência social e cultural e a sensibilidade;
> - promover e envolver toda a comunidade escolar e além no trabalho da biblioteca escolar [...];
> - aplicar e defender os conceitos de liberdade intelectual e acesso à informação como essenciais para uma cidadania efetiva e responsável e participante da democracia; [...] (International Federation of Library Association and Institutions, 2021, p. 2, *tradução nossa*).

Estes objetivos tornam a biblioteca escolar um ambiente de aprendizagem coletivo, seguro e propício para a formação humana, o desenvolvimento da autonomia na busca de informação, a construção de conhecimentos, a liberdade de pensamento, a criação de vínculos, a conscientização política e a expressão artística e cultural de toda uma comunidade escolar.

Já as *Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar* a definem como um ambiente de aprendizagem híbrido, isto é, físico e digital dentro da instituição escolar, em que competências e habilidades como "[...] leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural" (International Federation of Library Association and Institutions, 2015, p. 19). Além disso, apresenta como objetivo de todas as bibliotecas escolares o desenvolvimento de estudantes letrados em informação que possam participar de forma responsável e ética na sociedade. Os estudantes letrados em informação são autônomos, competentes e conscientes das suas necessidades de informação e são ativos no mundo das ideias. Confiam na própria capacidade de resolver problemas e têm a habilidade de localizar informação relevante e confiável. Conseguem utilizar as tecnologias da informação e da comunicação para acessar informação e comunicar aquilo que aprenderam. São aptos para lidar com situações que requerem muitas respostas ou mesmo situações em que não há resposta alguma. Prezam pela qualidade de seus trabalhos. São flexíveis e conseguem se adaptar às mudanças, e também conseguem trabalhar individualmente ou em coletivo (International Federation of Library Association and Institutions, 2015).

As coleções das bibliotecas escolares precisam ter produções locais e internacionais "[...] que reflitam as identidades específicas dos membros da comunidade escolar, sejam elas nacionais, étnicas, culturais, linguísticas, indígenas ou outras" (International Federation of Library Association and Institutions, 2015, p. 10). O acervo

deve ser diverso e não se limitar apenas a materiais bibliográficos. As pessoas também podem ser consideradas fontes de informação vivas do acervo. Para tanto, é preciso que elas se sintam pertencentes ao espaço e dispostas a compartilhar suas histórias, conhecimentos, saberes e habilidades com a comunidade escolar.

Para que isso aconteça de forma efetiva, segundo a International Federation of Library Association and Institutions (2015), uma das funções da pessoa bibliotecária é envolver a comunidade na programação da biblioteca, no desenvolvimento de coleções e acolher populações diversas no que se refere à cultura, língua, grupo étnico entre outros. Os profissionais precisam reconhecer a importância da participação das famílias na educação das crianças e o valor da transmissão intergeracional de conhecimento.

> As crianças são apoiadas pelas famílias e comunidades. É preciso haver uma abordagem holística que permita que pessoas com origens diversas prestem serviços nas bibliotecas escolares, participem e contribuam a nível de gestão e apoiem o acesso equitativo à informação, ideias e cultura para o seu bem estar sócio-cultural, educacional, democrático e econômico. Um dos valores fundamentais de muitas comunidades é a transferência intergeracional da riqueza e conhecimento. A transferência de conhecimento de uma forma que seja eficaz e significativa para as crianças dessas comunidades pode diferir significativamente da cultura dominante dentro da qual a biblioteca escolar funciona. Para todas as crianças "identidade" e "pertença" são componentes essenciais da literacia e sucesso escolar (International Federation of Library Association and Institutions, 2015, p. 34).

Sendo assim, a pessoa bibliotecária precisa criar vínculos com as famílias e abrir espaços de escuta e troca de ideias para entender como aquela comunidade pode participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem das crianças, sempre reconhecendo a transferência intergeracional de conhecimento que já existe em cada núcleo familiar e criando formas de tornar possível a troca de conhecimentos entre as famílias e toda a comunidade escolar.

Utilizei como embasamento teórico para construir essa seção inicial os principais documentos internacionais que conceituam e estabelecem os objetivos essenciais da biblioteca escolar. É possível perceber, na construção dessa seção, a dimensão humanitária que a biblioteca deve ter. Não podemos perpetuar a ideia de que as pessoas bibliotecárias e as unidades de informação são neutras. Precisamos garantir o acesso equitativo aos bens culturais produzidos pela humanidade, entendendo que essa

humanidade é diversa e plural. Precisamos reconhecer os diversos saberes produzidos e tornar a biblioteca um lugar de disseminação desses saberes, mesmo que eles não estejam registrados em materiais bibliográficos ou digitais. Como o nosso contexto é a sociedade brasileira, preciso apresentar como a biblioteca escolar foi se constituindo no Brasil; para tanto, na subseção – *Breve histórico das bibliotecas escolares no Brasil* –, apresento as principais informações históricas sobre a criação desse estabelecimento no país.

1.1 – Breve histórico das bibliotecas escolares no Brasil

A história das bibliotecas escolares no Brasil tem sua origem nos colégios religiosos, principalmente dos jesuítas. Segundo Rubens Borba de Moraes (2006), a partir de 1549, com a chegada na Bahia dos primeiros jesuítas, liderados pelo Padre Manuel da Nóbrega, deu-se início a construção de colégios. Os religiosos tinham como missão catequizar os indígenas e educar os colonos que aqui se estabeleciam.

É importante frisar que essa "missão" que, por muito tempo, foi propagada como uma benevolência dos portugueses "civilizados" que tinham como objetivo "salvar" os povos originários do seu paganismo, foi, na realidade, uma violência extrema contra essa população. A primeira agressão praticada pelos colonizadores, de acordo com Antônio Bispo dos Santos (2015), consistiu em nomear os povos originários − que possuíam várias autodenominações − de "índios", generalização esta que tentou destruir identidades culturais com o objetivo de desumanizar essas pessoas.

Maria Isabel Moura Nascimento (2007) enfatiza que os jesuítas foram os primeiros educadores que chegaram ao Brasil, no entanto, não tinham o objetivo de educar os indígenas, e sim catequizá-los para conseguir mais trabalhadores para a Coroa Portuguesa, pois sabiam que, para converter os povos originários à sua fé, era preciso, primeiramente, alfabetizá-los. As crianças indígenas eram afastadas dos seus parentes para que não fossem iniciadas em sua cultura, e sim na dos colonizadores. Além disso, os jesuítas possuíam dois tipos diferentes de instrução. Um era destinado às crianças indígenas e tinha como foco a leitura, a escrita e algumas operações. Já o outro modelo era destinado aos filhos dos colonos e era um ensino mais intelectualizado. A partir dessa

informação, depreende-se que havia uma educação para formar os trabalhadores e uma outra para formar os patrões.

Com a construção dos colégios jesuítas, foram fundadas em seu interior as bibliotecas escolares. No entanto, a construção desses espaços não se restringiu apenas aos jesuítas. De acordo com Jonathas Luiz Carvalho Silva (2011), outras ordens religiosas começaram a chegar ao Brasil a partir do século XVII, e também construíram seus próprios colégios com suas próprias bibliotecas.

Os livros que os jesuítas trouxeram não eram suficientes para equipar os colégios que foram construindo. Dessa forma, o padre Manuel da Nóbrega solicitou ao governo-geral mais livros para a Colônia. Os títulos que chegaram eram de diversos gêneros, e não se limitavam à instrução das crianças, mas também para a formação dos mestres (Moraes, 2006). A necessidade de livros para equipar as bibliotecas dos colégios dos conventos mostra a importância que esse espaço exercia na instituição como equipamento complementar do ensino.

O conflito entre o Iluminismo e a Igreja Católica durante o século XVIII e metade do século XIX levou à decadência de vários conventos pelo Brasil. Levando em consideração os ideais iluministas, o Marquês de Pombal proíbe o noviciado, o que se configura como uma sentença de morte para os conventos. A censura promovida pelo Marquês fez com que o acervo das bibliotecas fosse abandonado (Silva, 2011). As bibliotecas sofreram um grande golpe com a expulsão dos jesuítas do Brasil, pois tiveram seus bens confiscados, incluindo seus acervos. Os livros retirados dos colégios foram armazenados em locais impróprios durante muitos anos, enquanto era realizado o inventário dos bens da Companhia de Jesus. Poucas obras foram incorporadas aos bispados e algumas enviadas para Lisboa; a maior parte foi estragada, roubada ou vendida como papel velho (Moraes, 2006), o que mostra que a visão dos livros como importantes fontes de conhecimento não era compartilhada por todas as pessoas.

A decadência dos colégios religiosos cria terreno para o surgimento de outras escolas visando à educação do ensino formal. Essas escolas e suas bibliotecas escolares, apesar de possuírem influências religiosas, eram mais direcionadas para estudantes (Silva, 2011). No final do século XIX e início do século XX, a biblioteca escolar passa a ter uma nova configuração. No entanto, são as bibliotecas escolares presentes em escolas particulares que entram em evidência, instituindo métodos educacionais com ênfase

religiosa, já que, nessas escolas, estudavam apenas a burguesia brasileira da época (Silva, 2011). Isso indica que, desde a sua instalação no Brasil, as bibliotecas escolares não eram destinadas a todas as pessoas. Primeiramente foram exclusivas dos religiosos, depois foram destinadas aos filhos da burguesia do país.

As reformas educacionais com base na Escola Nova[10], promovidas por Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935), tornaram efetiva a presença da biblioteca escolar no sistema de ensino (Eggert-Steindel; Fonseca, 2010). A biblioteca escolar fez parte do processo de reforma educacional, focando na valorização da educação e no incentivo ao processo de ensino-aprendizagem com o principal objetivo de intensificar o gosto pela leitura (Silva, 2011).

No entanto, entre as décadas de 1930 e 1980, não há uma política nacional para bibliotecas que consiga elaborar um conjunto de ações integradas para os mais diversos tipos de bibliotecas. Notam-se apenas ações locais isoladas que, com o passar do tempo, foram descontinuadas por falta de incentivo ou mentalidade política. O desenvolvimento da biblioteca escolar no Brasil pode ser notado a partir da década de 1990 e do início do século XXI, quando são criadas, em nível nacional, políticas educacionais (Silva, 2011). O autor cita a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). No entanto, no texto das diretrizes e bases da educação nacional, em nenhum momento o espaço da biblioteca escolar é citado.

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mais especificamente no destinado aos anos iniciais do ensino fundamental, volume de Língua Portuguesa, a biblioteca é citada como uma das condições fundamentais para a formação de leitores. O empréstimo de livros é elencado como uma das atividades permanentes de leitura, que são definidas como "situações didáticas propostas com regularidade e voltadas para a formação de atitude favorável à leitura" (Brasil, 1997, p. 46). O documento também indica que o acervo da biblioteca escolar deve ser composto por diferentes tipos de

[10] Escola Nova: é um movimento que propôs mudanças no sistema de ensino, colocando o aluno no centro do processo de construção do conhecimento. Os criadores do movimento consideravam que os métodos de ensino tradicionais já não tinham tanta eficácia na realidade social do momento e não garantiam a preparação dos alunos para serem cidadãos bem adaptados ao convívio social. Além disso, os educadores escolanovistas creditavam à escola o papel de agente democratizador e inclusivo dos cidadãos (Enciclopédia Significados, 2011).

gêneros e por produções dos próprios estudantes. Entretanto, é necessário fazer uma crítica a este documento, já que em nenhum momento ele cita a pessoa bibliotecária, e muito menos um trabalho de parceria entre as professoras e os professores e aqueles profissionais. Algumas das funções da biblioteca escolar e da pessoa bibliotecária são transferidas para a escola e para os docentes:

> O papel da escola (e principalmente do professor) é fundamental, tanto no que se refere à biblioteca escolar quanto à de classe, para a organização de critérios de seleção de material impresso de qualidade e para a orientação dos alunos, de forma a promover a leitura autônoma, a aprendizagem de procedimentos de utilização de bibliotecas (empréstimo, seleção de repertório, utilização de índices, consulta a diferentes fontes de informação, seleção de textos adequados às suas necessidades, etc.), e a constituição de atitudes de cuidado e conservação do material disponível para consulta. Além disso, a organização do espaço físico — iluminação, estantes e disposição dos livros, agrupamentos dos livros no espaço disponível, mobiliário, etc. — deve garantir que todos os alunos tenham acesso ao material disponível. Mais do que isso: deve possibilitar ao aluno o gosto por frequentar aquele espaço e, dessa forma, o gosto pela leitura (Brasil, 1997, p. 61).

Com base no texto acima, concluo que não há um desconhecimento sobre a biblioteca como recurso educacional, e sim, de certa forma, uma invisibilização da pessoa bibliotecária e um sobrecarregamento dos docentes, visto que um trabalho que é exercido por pessoas bibliotecárias, e que pode contar com a parceria das professoras e dos professores, é posto totalmente na mão dos últimos. De modo geral, esta situação configura-se como mais um aspecto do sucateamento da educação brasileira.

No que diz respeito ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), ouso afirmar que possivelmente foi a primeira política pública, em âmbito nacional, voltada especificamente para a biblioteca escolar. Criado em 1997, tinha como objetivo possibilitar o acesso à cultura e incentivar a leitura dos estudantes e docentes através da distribuição de acervos de obras literárias, livros de pesquisa e referência. Todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar eram contempladas (Brasil, 2018). Em 2017, o programa foi incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a fusão dos dois programas deu origem ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

O PNBE foi uma política pública muito importante para a aquisição de materiais bibliográficos para as bibliotecas escolares brasileiras. No entanto, é preciso fazer algumas críticas a esse programa. No meu trabalho de conclusão de curso do bacharelado em Biblioteconomia da UNIRIO, intitulado *Contribuições da teoria de formação e desenvolvimento de coleções para o aprimoramento do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)* (2017), apresentei alguns pontos que deveriam ser revistos e aprimorados pelo programa. A seguir, apresento algumas das análises críticas. Para maiores informações, indico a referência do trabalho[11].

A primeira crítica está relacionada à seleção de livros pelos editores, pois essa seleção inicial não leva em consideração as características das comunidades a serem atendidas, visto que esses profissionais não conhecem as necessidades de informação das comunidades, assim como os recursos bibliográficos disponíveis nas próprias bibliotecas e em outras unidades de informação no entorno do local onde a escola está localizada. Portanto, os avaliadores e selecionadores têm acesso apenas aos títulos encaminhados pelos próprios editores para seleção, restringindo, assim, as obras disponíveis para avaliação e seleção (Sousa, 2017).

Outra crítica está ligada à instituição que seleciona os livros para compor os acervos a serem enviados para as escolas. O principal problema a respeito dessa instituição é que, assim como os editores, os participantes dela não conhecem a comunidade das escolas que receberão os livros. Ademais, a coleção de livros selecionados é única para todo o Brasil, o que impossibilita a seleção de obras voltadas para um público específico, não levando em consideração a diversidade regional própria do país (Sousa, 2017).

Com a criação do PNLD Literário com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, houve um avanço na descentralização da escolha dos livros, no que tange à instituição que seleciona os acervos que são enviados para as escolas, pois o decreto determinou que a escolha dos livros deveria ser feita pela equipe pedagógica das escolas, e, assim, possibilitou que os livros escolhidos refletissem os interesses pedagógicos das unidades

[11] SOUSA, F. A. Contribuições da teoria de formação e desenvolvimento de coleções para o aprimoramento do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). 2017. 117 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia)-Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://deposita.ibict.br/items/3c47d1a4-3735-4787-9076-fc8bc3d69996. Acesso em: 29 jul. 2025.

de educação (Brasil, 2017). Um ponto importantíssimo nessa política pública, segundo Betty Bastos Lopes Santos e Luciana Sacramento Moreno Gonçalves (2023), é o fato de que os livros são previamente selecionados segundo os ditames da *Base Nacional Comum Curricular* (2018), que buscam o cumprimento da lei 10.639/2003, tornando possíveis discussões que promovam o rompimento do silenciamento que permite a manutenção de visões distorcidas sobre a cultura negra na abordagem das questões étnico-raciais.

Entretanto, a criação do PNBE não solucionou a falta de uma legislação básica que apoiasse especificamente a biblioteca escolar. A promulgação da Lei 12.244 de 24 de maio de 2010, que "dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país" (Brasil, 2010, não paginado), foi um passo importante para a criação e regulação de bibliotecas escolares no Brasil. Essa lei define a biblioteca escolar como "[...] a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura" (Brasil, 2010, não paginado) e estabelece uma quantidade mínima de um título por estudante matriculado para compor obrigatoriamente o acervo das bibliotecas. Foi dado um prazo de 10 anos, a partir da publicação da lei, para que as instituições de ensino tenham bibliotecas em seus espaços. A legislação também exige a necessidade de ser respeitada a profissão da pessoa bibliotecária, determinando que cada uma das bibliotecas escolares seja gerenciada por uma pessoa bibliotecária (Brasil, 2010).

Apesar da importância dessa lei para a criação de bibliotecas escolares no Brasil, ela apresenta algumas incompletudes, como, por exemplo, a definição de biblioteca escolar, que restringe a biblioteca a uma coleção de materiais bibliográficos e videográficos. Pedro de Souza Santos (2018) aponta a lei 12.244/2010 como fruto da luta da classe bibliotecária, mas salienta que a lei é omissa no seu conceito de biblioteca, pois ignora o espaço físico para sua constituição. Além disso, de acordo com Rafael Daniel da Silva, Ketry Gorete Faria dos Passos e Marchelly Pereira Porto (2024), a lei não determina sanções e medidas para as instituições de ensino que não possuem bibliotecas ou não cumpram algumas das determinações da lei, sendo este um dos principais obstáculos para sua implantação.

Ademais, a redução da biblioteca escolar ao seu acervo compromete o seu entendimento como espaço integrante da escola, assim como preconiza Fabíola Ferreira Farias e Luiz Percival Leme Britto (2019) ao afirmar que a biblioteca faz parte da escola

e, sendo assim, deve estar incorporada à sua dinâmica, participando da proposição, execução e avaliação de processos pedagógicos. A inexistência de termos como projeto pedagógico, currículo, pesquisa, formação, serviços, atividades, entre outros, no corpo do texto da lei 12.244/2010 demonstra a falta de preocupação com o trabalho educativo que deve ser realizado na biblioteca. A lei 12.244/2010 aparenta desconhecer essa condição de origem, já que, em seu texto, não há a valorização ou a garantia de qualquer ligação com a escola como um todo e com um projeto de educação.

Alguns desses problemas foram sanados com a publicação em 8 de abril de 2024 da lei 14.837, que altera a lei 12.244, modificando a definição de biblioteca escolar e criando o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). A partir dessa lei, a biblioteca escolar é considerada um equipamento cultural obrigatório e fundamental para o desenvolvimento do processo educativo. Os seus principais objetivos são:

> I - disponibilizar e democratizar a informação ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes;
> II - promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita;
> III - constituir-se como espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem;
> IV - apresentar-se como espaço de estudo, de encontro e de lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios (Brasil, 2024, não paginado).

O Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE) tem como funções básicas:

> I - incentivar a implantação de bibliotecas escolares em todas as instituições de ensino do País;
> II - promover a melhoria do funcionamento da atual rede de bibliotecas escolares, para que atuem como centros de ação cultural e educacional permanentes;
> III - definir a obrigatoriedade de um acervo mínimo de livros e de materiais de ensino nas bibliotecas escolares, com base no número de alunos efetivamente matriculados em cada unidade escolar e nas especificidades da realidade local;
> IV - implementar uma política de acervo para as bibliotecas escolares que contemple ações de ampliação, de guarda, de preservação, de organização e de funcionamento;
> V - desenvolver atividades de treinamento e de qualificação de recursos humanos, para o funcionamento adequado das bibliotecas escolares;

> VI - integrar todas as bibliotecas escolares do País na rede mundial de computadores e manter atualizado o cadastramento de todas as bibliotecas dos respectivos sistemas de ensino;
> VII - proporcionar, obedecida a legislação vigente, a criação e a atualização de acervos, mediante apoio técnico e financeiro da União aos sistemas estaduais e municipais de ensino;
> VIII - favorecer a ação dos sistemas estaduais e municipais de ensino, para que os profissionais vinculados às bibliotecas escolares atuem como agentes culturais, em favor do livro e de uma política de leitura nas escolas;
> IX - firmar convênios com entidades culturais, com vistas à ampliação do acervo das bibliotecas escolares e à promoção de atividades que contribuam para o desenvolvimento da leitura nas escolas;
> X - estabelecer parâmetros mínimos funcionais para a instalação física das bibliotecas no âmbito das escolas, em atenção ao princípio da acessibilidade, a fim de que se constituam espaços inclusivos (Brasil, 2024, não paginado).

Essa lei complementa a 12.244/2010 ao ampliar a definição de biblioteca escolar, apresentar a biblioteca como um espaço cultural e de aprendizagem, criar o SNBE, garantir a manutenção das bibliotecas escolares através de apoio técnico e repasses financeiros da União, implementar uma política de acervo, garantir a informatização das bibliotecas, assegurar a acessibilidade nesses espaços, dentre outros avanços e contribuições. Apesar de todos esses avanços, a lei ainda não apresenta sanções para quem descumpra suas determinações, o que pode dificultar a sua implementação, assim como aconteceu com a 12.244/2010, que não conseguiu atingir a meta de universalização das bibliotecas escolares no prazo de 10 anos.

A partir desse breve apanhado histórico, é possível perceber que as bibliotecas escolares no Brasil não foram criadas, desde o início, para todas as pessoas. Inicialmente eram destinadas apenas aos religiosos e, posteriormente, apenas à burguesia. Disso depreendemos que apenas pessoas brancas tinham o privilégio de acessá-las. Com o passar do tempo, as bibliotecas foram se tornando mais acessíveis para a população, graças à luta da classe bibliotecária e da sociedade civil. No entanto, ainda estamos longe de uma universalização desses espaços nas escolas públicas brasileiras, principalmente no que diz respeito ao segmento da educação infantil, com o qual trabalho. Na próxima subseção, pretendo abordar as especificidades do trabalho da biblioteca escolar com esse segmento da educação básica, dialogando com os principais documentos normativos.

1.2 – Biblioteca escolar para crianças pequenas

Com a Constituição de 1988, o atendimento em creches e pré-escolas foi reconhecido como direito social das crianças, e a educação infantil passou a ser dever do Estado, que precisa garantir sua oferta de forma gratuita, de qualidade e sem requisito de seleção. Esta conquista foi fruto de uma série de lutas dos diversos movimentos sociais e de pessoas educadoras (Brasil, 2010).

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e compreende as creches e pré-escolas, espaços estes que são institucionais, e não domésticos. Podem ser estabelecimentos públicos ou privados, responsáveis por educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos de idade em jornada integral ou parcial (Brasil, 2010).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010) é um documento que reúne princípios, fundamentos e procedimentos estabelecidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de "[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil" (Brasil, 2010, p. 11). A definição de criança que orienta esta pesquisa é baseada no conceito de criança apresentada por este documento, que a compreende como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Sendo assim, as crianças são consideradas sujeitos ativos da história, produtores e apreciadores da cultura. As propostas pedagógicas da educação infantil precisam respeitar princípios éticos, políticos e estéticos:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

> - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

Na biblioteca escolar, estes princípios são construídos em conjunto com as crianças. Sua autonomia é colocada em ação quando elas circulam pelo espaço da biblioteca e escolhem os livros que desejam ler, quando optam por ler sozinhas ou pedem para algum adulto ler para elas, ou até mesmo quando escolhem ler umas para as outras. A responsabilidade é trabalhada através das orientações sobre o cuidado e a preservação dos livros, valorizando este item e o colocando como bem coletivo. O respeito ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades é colocado através da contação de histórias, dos momentos de leitura compartilhada, de vídeos e do cotidiano das relações dentro da biblioteca. As questões políticas também são trabalhadas a todo momento. A própria possibilidade de escolher seus livros para leitura é um ato político. A importância da democracia, do direito ao voto e as políticas públicas também são apresentadas através da literatura. Os princípios estéticos são possibilitados pelo acesso à literatura como manifestação artística e cultural.

As práticas pedagógicas que fazem parte da proposta curricular da educação infantil precisam ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras (Brasil, 2010). Dentro desses eixos, há diversas experiências que devem ser garantidas às crianças. Focarei naqueles que podem ser garantidos pela biblioteca:

- Promover o conhecimento de si e do mundo;
- Possibilitar "a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão" (Brasil, 2010, p. 25);
- Favorecer "às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos" (Brasil, 2010, p. 25);
- Ampliar "a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas" (Brasil, 2010, p. 25);
- Possibilitar "vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade" (Brasil, 2010, p. 25);

- Promover “a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2010, p. 25);
- Possibilitar “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Brasil, 2010, p. 25).
- Propiciar “a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras” (Brasil, 2010, p. 25).

Assim como as pessoas adultas, as crianças também se apropriam dos elementos do mundo, conferindo-lhes sentidos e significados. Desde muito cedo, entre elas, a família, as pessoas da comunidade, a escola e também ao assistir a produções de mídias diversas, por exemplo, podem estabelecer uma série de relações, elaborar saberes, criar e reproduzir brincadeiras e formas de viver e refletir sobre o mundo. A criança é capaz de observar, narrar, questionar, tomar decisões e construir conhecimentos tanto sobre a natureza quanto da sociedade reproduzindo e gerando cultura. Sendo assim, o contato com livros, as leituras realizadas pelos adultos, a diversidade de gêneros textuais, dentre outros, alargam de forma significativa as experiências das crianças, não sendo visto como errado o movimento de repetição de histórias, já que o mesmo permite que a criança crie intimidade com o texto e aprofunde conhecimentos (Instituto Avisa Lá, 2015). Acrescento que, a essa diversidade de gêneros textuais, é importante também que tenha diversidade de temáticas, e que os diversos grupos sociais e raciais que são historicamente marginalizados ─ mulheres, indígenas, negros, LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, nortistas e nordestinos, moradores da periferia e das favelas ─ estejam presentes nos materiais bibliográficos, de preferência, evidenciando aspectos positivos.

A leitura em voz alta para as crianças é uma atividade fundamental na educação infantil. Precisa acontecer diariamente, com o objetivo de criar o hábito de leitura, formar o gosto literário e iniciar a jornada leitora das crianças. Os adultos, educadores ou responsáveis, tornam-se modelo de pessoa leitora para as crianças, que os observam a manusear os livros, exibindo imagens e usando entonação diferente para certas frases ou palavras. A criança começa a compreender que aquele objeto, o livro, conserva sempre as mesmas palavras e história e, com o tempo, percebe que é por causa da escrita (Instituto

Avisa Lá, 2015). A oportunidade de contato com livros, faz com que as crianças se tornem leitoras desde cedo:

> [...] viram as páginas sozinhas, apreciam as ilustrações, observam as marcas (mesmo sem compreendê-las) e se lembram da história, dos personagens, das passagens que consideram mais envolventes, ainda que não saibam ler convencionalmente o que está escrito. Com atividade permanente da leitura feita pelo professor, [e pela pessoa bibliotecária] a criança se apropria das sequências narrativas e consegue antecipar o que vai acontecer na história (já conhecida); pronuncia palavras, frases inteiras e se diverte sempre. Compreende, então, que cada livro traz uma história diferente, e em decorrência disso, começa a demonstrar preferências (Instituto Avisa Lá, 2015, p. 44).

Na educação infantil, a biblioteca corresponde ao lugar onde a imaginação e a criatividade são estimuladas constantemente, com isso muitas histórias e brincadeiras são criadas e ressignificadas tanto pelas crianças como pelos adultos. As crianças trazem uma perspectiva de olhar o mundo que torna as interações dentro da biblioteca um momento de descoberta e de aprendizado mútuos.

Infelizmente, no Brasil, as bibliotecas escolares não são uma realidade na educação infantil das escolas públicas. Aproximadamente 80% das escolas públicas, que ofertam a etapa da educação infantil, não possuem bibliotecas em seus espaços (Associação dos Membros dos Tribunais de Conta do Brasil, 2024). Esse dado é alarmante quando sabemos que é fundamental que os bebês e as crianças estejam em contato com os mais diversos tipos de gêneros textuais para que elas sejam não só inseridas em práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, letradas, como também, desenvolvam a imaginação, o pensamento crítico e o gosto pela leitura.

Esse dado se torna ainda mais grave quando levamos em conta os dados apresentados no Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) [Estudo Internacional de Progresso em Leitura], realizado pela International Association of Educational Achievement (IEA) [Associação Internacional para Avaliação do Desempenho Escolar] pela primeira vez no Brasil em 2021, que apontou que 64% dos estudantes brasileiros possuem baixo nível socioeconômico, com base na pontuação dos estudantes que obtiveram pontos segundo a resposta de seus responsáveis sobre quatro indicadores da escala de Status socioeconômico domiciliar: número de livros em casa; número de livros infantis em casa; nível mais alto de escolaridade de um dos pais; maior

nível de ocupação de um dos pais. Os estudantes com baixo nível socioeconômico obtiveram 390 de desempenho médio, enquanto que os 5% de estudantes que estão no alto nível socioeconômico obtiveram 546 (Mullis et al., 2023).

Nesse estudo, o pertencimento étnico-racial dos estudantes e o seu desempenho também foram informados. Em um universo de 4.003 discentes, 34,4% declararam-se brancos e tiveram média de desempenho 457. Cerca de 34,6% declararam-se como pardos e tiveram como média de desempenho 399. 3,5% declararam-se como pretos e sua média de desempenho foi de 402. Estudantes que se declararam com a identidade étnico-racial amarela obtiveram média de desempenho 470. Estudantes indígenas tiveram média de desempenho 424. Cerca de 25,5% dos estudantes não declararam o seu pertencimento étnico-racial. Estes tiveram média de desempenho 414 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023). É possível observar a desigualdade étnico-racial a partir das notas de desempenho obtidas. Os grupos com maiores porcentagens de respostas, brancos (34,4%) e pardos (34,6%), tiveram uma diferença de pontuação de 58 pontos.

De acordo com Magda Soares (2009), uma das condições básicas para o letramento de crianças e jovens é a disponibilidade de materiais de leitura. Não basta alfabetizar, é necessário fornecer as condições para ler e escrever. No entanto, como visto anteriormente, o número de bibliotecas nas escolas que oferecem a etapa da educação infantil é insignificante. Para piorar a situação, segundo dados do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), o Brasil perdeu cerca de 800 bibliotecas públicas entre os anos de 2015 e 2020. Este número pode ser ainda maior de acordo com biblioteconomistas, devido à fragilidade do SNPB em decorrência da extinção do Ministério da Cultura em 2019 (Jornal da USP, 2022). Em um país capitalista, racista, machista e classista como o Brasil, a importância de bibliotecas dentro das escolas é urgente para garantir o direito dos bebês, das crianças e dos jovens ao acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade.

Nesta subseção, apresentei as principais especificidades do trabalho biblioteconômico com crianças pequenas com base em alguns dos principais documentos normativos da educação infantil. Como foi possível perceber, o trabalho a ser executado na biblioteca escolar tem grande centralidade na promoção da leitura através de atividades de mediação de leitura. Essa mediação é realizada principalmente com livros literários

infantojuvenis, que compõem grande parte do acervo de uma biblioteca escolar infantil. Tendo em vista esse aspecto, e também o projeto literário *Autoria Negra*, na próxima subseção – *Literatura infantojuvenil e questões étnico-raciais* –, conceitualizo literatura e literatura infantil, apresento um breve histórico dos conceitos, bem como algumas nomenclaturas utilizadas para a literatura de autoria negra e/ou aquela que tem como temática as questões étnico-raciais.

1.3 – Literatura infantojuvenil e questões étnico-raciais

Essa subseção tem como objetivo apresentar a literatura infantojuvenil e as questões étnico-raciais que permeiam essa literatura. Para tanto, inicialmente, apresento os conceitos de literatura e literatura infantil, traçando um breve histórico da literatura infantil. A meu ver, acredito ser importante salientar que o histórico aqui exposto parte de uma visão ocidental, pois concordo com Débora Oyayomi Araújo (2017) quando a pesquisadora afirma que a maioria dos estudos sobre literatura infantil, aos quais temos acesso, são elaborados a partir de uma perspectiva ocidental, o que torna muito difícil a discussão sob a ótica de uma outra perspectiva. Introduzo também nessa subseção a literatura negra, a literatura afro-brasileira e a literatura negro-brasileira. E como não poderia faltar, conceituo algumas vertentes da literatura negra para crianças: a literatura afro-infantil, a negro afetiva e a Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil (LINEBEIJU). Para finalizar, discuto a importância de uma literatura que aborde as questões étnico-raciais em espaços de educação.

De acordo com Antônio Cândido (2004, p. 174), podemos chamar de literatura "[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [...]". Segundo Nelly Novaes Coelho (2000), a literatura é uma linguagem específica que procura expressar vivências humanas e não pode ser conceituada com exatidão. Em cada época da história, a humanidade compreendeu e produziu literatura a seu modo. Através do conhecimento desse modo, é possível conhecer a singularidade de cada momento da caminhada da humanidade em sua constante evolução. Portanto, conhecer a literatura que cada época reservou às suas

crianças “é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta) [...]” (Coelho, 2000, p. 28).

No que se refere à literatura infantil, esta pode ser definida como um fenômeno de criatividade que procura representar o mundo, o homem e a vida utilizando a palavra. Sendo assim, em sua essência, sua natureza é idêntica à literatura destinada aos adultos. As diferenças que a tornam singular são estabelecidas pela natureza do seu leitor: a criança (Coelho, 2000).

Além da palavra, a literatura infantil também utiliza as imagens para representar o mundo. De acordo com Heloisa Pires Lima (2005), as obras literárias transmitem mensagens não somente por meio do texto escrito, mas também, através das ilustrações, produzem enredos e fixam as percepções sobre determinado mundo imaginado. Se analisarmos como conjunto, mostram expressões culturais de uma sociedade. As percepções do mundo são orientadas através dos arranjos simbólicos, valores e crenças informadas por meio da cultura.

Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007), o surgimento da literatura infantil ocorreu durante o século XVIII. Seu nascimento procedeu da ascensão da família burguesa e do novo conceito de infância na sociedade – as crianças passaram a ser vistas como um ser em processo de desenvolvimento – e da reestruturação da escola. Com a ascensão da burguesia, surge uma configuração ou padronização familiar na qual há uma divisão do trabalho entre seus membros. Ao pai, coube o papel de provedor financeiro, quanto à mãe, a vida doméstica. No entanto, o que realmente fez com que ocorresse sua legitimação foi a promoção da criança como beneficiária desse esforço. A preservação da infância torna-se valor e meta de vida. A família passa a ter prestígio social, já que é em seu espaço restrito que haverá a proteção da criança. O aparecimento da literatura infantil deveu-se “[...] antes de tudo à sua associação com a pedagogia, já que aquela foi acionada para converter-se em instrumento desta” (Zilberman, 2003, p. 34). Com isso, inicialmente foi negado a literatura infantil o estatuto artístico, ou seja, um reconhecimento de valor estético.

De acordo com Zilberman (1998, p. 44), citada por Mara Elisa Matos Pereira (2012), a ideologia burguesa separa a infância da idade adulta. A infância passa a ser uma etapa preparatória para a vida adulta. Dentro desse panorama, a educação adquire um novo sentido e a Pedagogia passa a orientar como a criança pode ser preparada para as

demandas dessa nova configuração social. A literatura infantil surge nesse contexto, para preparar a elite cultural. Essa literatura tem como fonte a adaptação dos clássicos e dos contos de fadas oriundos do folclore, ou seja, as primeiras histórias contadas para as crianças surgiram primeiramente para o público adulto.

Dentre os fatores que podem ser citados como similares tanto nas obras adultas quanto nas obras que passaram a ser destinadas para as crianças, estão a popularidade e a exemplaridade (Coelho, 2000). Durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que posteriormente foram incorporadas como literatura também apropriada às crianças: as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694; *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, publicadas postumamente, em 1717; e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, que Charles Perrault publicou em 1697 (Lajolo; Zilberman, 2007).

De acordo com Goimar Dantas (2019), no século XIX houve o lançamento de publicações que, posteriormente, se tornaram clássicos da literatura, como *Alice no País das Maravilhas* (1875), *Pinóquio* (1883), *João Felpudo* (1844) *e Juca e Chico: histórias de dois meninos em sete travessuras* (1865). Essas publicações contribuíram para a consolidação da literatura infantojuvenil. Já no começo do século XX, houve a inauguração das primeiras bibliotecas infantis no mundo. No mesmo período, iniciou-se a definição de critérios para a seleção de livros e os primeiros estudos sobre literatura infantojuvenil.

No que se refere à literatura infantojuvenil no Brasil, Monteiro Lobato[12] foi fundamental para o seu avanço através do investimento no mercado editorial, da venda em porta e porta, da venda de publicações para o governo e preocupação com o projeto gráfico das obras destinadas às crianças (Dantas, 2019). Outro período muito importante para a literatura infantojuvenil brasileira foi a década de 1970, pois houve um grande aumento de instituições e programas voltados para a promoção da leitura e o estudo da literatura infantil. O Instituto Nacional do Livro (INL) começa a coeditar um grande número de obras de literatura infantojuvenil. Além do Estado, o capital privado também passa a investir na produção de obras infantojuvenis (Lajolo e Zilberman, 2007).

[12] Monteiro Lobato – reconheço que este escritor contribuiu para a inserção da literatura infantojuvenil no Brasil e possibilitou o crescimento do mercado editorial, mas não podemos esquecer que ele era racista e propagou suas ideias eugenistas tanto na sua literatura adulta quanto na infantojuvenil.

Com relação aos livros infantojuvenis com personagens negras ou que tenham como temáticas a cultura africana e afro-brasileira produzidos no Brasil, Eliane Debus (2017) aponta a sua quase inexistência antes da década de 1970, e, quando havia, as personagens negras eram representadas com docilidade servil, em posições subalternas e submissas, como, por exemplo, a personagem Tia Nastácia, presente em obras como *Reinações de Narizinho* (1931) e *Histórias de tia Nastácia* (1937) para citar algumas, de Monteiro Lobato. Ou eram representadas de forma a causar piedade, como, por exemplo, o personagem André, da lenda *O negrinho do pastoreio*.

Na década de 1980, conforme Maria Anória de Jesus Oliveira (2003), citada por Oliveira (2010), dois livros destacam-se como livros com personagens negros representados de forma positiva: *O menino marrom* (1986), do escritor Ziraldo, e *Menina bonita do laço de fita* (1986), da escritora Ana Maria Machado. Em nenhuma das duas obras, o objetivo foi denunciar o preconceito racial nem a pobreza. Em *O menino marrom* (1986), o autor queria retratar uma criança feliz e, em *Menina bonita do laço de fita* (1986), o principal objetivo da autora foi exaltar a beleza da menina.

No entanto, em nenhum dos dois livros percebe-se uma consciência racial por parte das duas crianças. Em *Menina bonita do laço de fita* (1986), o coelho achava a menina muito linda e gostaria de ter uma filha tão pretinha quanto ela. Então questiona a menina sobre sua cor: "─ Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?" (Machado, 2011, p. 8). A menina vai inventando possíveis causas toda vez que suas respostas não solucionam o mistério do coelho: "─ Ah, deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina..." (Machado, 2011, p. 8); "─ Ah, deve ser porque eu tomei muito café quando era pequenina." (Machado, 2011, p. 10); "Ah, deve ser porque eu comi muita jabuticaba quando era pequenina." (Machado, 2011, p. 12). A dúvida é solucionada pela mãe da garota ao trazer a ascendência da família: "─ Artes de uma avó preta que ela tinha..." (Machado, 2011, p. 15). Então, o coelho percebe que precisa se casar com uma coelha preta para poder ter uma filha preta.

Já em *O menino marrom* (1986), as personagens principais, o menino marrom e o menino cor de rosa, se questionam sobre a diferença entre preto e branco. A discussão fica apenas na questão da tonalidade da cor da pele, e eles percebem que não existem pessoas totalmente pretas e nem pessoas totalmente brancas,

> O que existe – que boa descoberta! – é gente marrom, marrom- escuro, marrom-claro, avermelhada, cor de cobre, cor de mel, charuto, parda, castanha, bege, flicts, esverdeada, creme, marfim, amarelada, ocre, café-com-leite, bronze, rosada, cor-de-rosa e todos esses nomes aproximados e compostos das cores e suas variações. (Ziraldo, 2005, p. 18).

E a resposta na qual o menino marrom chega, já jovem, é que o preto é a ausência do branco. Segundo Oliveira (2010), os dois livros amenizam o problema das relações étnico-raciais no Brasil através do enaltecimento da mestiçagem. Além disso, no livro de Ziraldo, há uma certa desracialização das crianças ao restringir as diferenças à tonalidade da pele, e não trazer categorias étnico-raciais como branco, negro, indígena e amarelo para a identificação étnico-racial das crianças, reforçando a ideia da mestiçagem, de que somos de todas as cores misturadas. Nas duas histórias, além da mestiçagem, propaga-se o mito da democracia racial, romantizando as relações entre pessoas negras e brancas. Dessa forma, se, por um lado, inovam no sentido de ressaltar a beleza da menina e do menino, em outro contribuem para esconder e tornar simples a questão das relações étnico-raciais no Brasil.

Além disso, no livro de Ana Maria Machado, há a representação da mulher negra de forma sexualizada ao dizer que a criança era negra por conta das “artes” de uma avó preta que ela tinha. A autora também utiliza o termo “mulata” para se referir à mãe da criança. O termo “mulata”, de acordo com Grada Kilomba (2019), se refere a uma nomenclatura animal que tem como objetivo inferiorizar uma identidade através da condição animal. É um termo criado pelos europeus durante os seus projetos de escravidão e colonização, profundamente ligados às suas políticas de controle da reprodução, proibindo o “cruzamento de raças”, restringindo as “novas identidades” a uma nomenclatura animal, ou seja, à condição de animal, sem racionalidade e impuro. Esses termos foram romantizados ao longo do período da escravidão, principalmente na língua portuguesa, em que ainda são utilizados com um certo orgulho. Além disso, essa romantização faz parte da narrativa colonial, que converte as relações de poder e violência sexual, frequentemente praticadas contra mulheres negras e indígenas, em conquistas sexuais, que geram um novo corpo exótico e mais desejável. Ademais, essas nomenclaturas geram uma hierarquização dentro da própria negritude, que legitima a branquitude como ideal da condição humana.

A literatura negra, de acordo com Zilá Bernd (1988), surge como uma resposta às lacunas oriundas pela perda gradativa de identidade decorrente do grande período em que a "cultura negra" foi considerada transgressora da lei, fazendo com que muitos negros e negras tentassem assimilar a cultura dominante,

> [...] o fato de assumirem essa nomeação [Literatura Negra], conscientemente, pode ser interpretado como um sinal de que os negros estão querendo criar a si mesmos e que uma das etapas deste processo seria justamente a de particularizar sua escritura, dando-lhe feição própria (Bernd, 1988, p. 21).

Com relação ao conceito de literatura afro-brasileira, Eduardo de Assis Duarte ([*s. d.*]) a define como campo específico de produção literária, e como uma literatura múltipla e diversa. O termo afro-brasileiro remete ao entrecruzamento cultural em movimento no Brasil desde a vinda dos primeiros africanos. Foi um processo de entrecruzamento étnico, linguístico, religioso e cultural. Duarte ([s. d.]), define a literatura afro-brasileira, a partir de Luiza Lobo, como,

> [...] a produção literária de afrodescendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio. Portanto, ela se distinguiria, de imediato, da produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagem estereotipado (folclore, exotismo, regionalismo). (Lobo, 2007, p. 315 *apud* Duarte, [s. d.], p. 5).

Dessa forma, a literatura afro-brasileira busca uma escrita do negro ao invés de uma escrita sobre o negro. E para tanto, procura romper com os estereótipos da população negra que predominaram por muito tempo na literatura. Tão importante quanto a postura do narrador de se autodeclarar negro ou afrodescendente é o ponto de vista empregado. Pessoas autoras como Machado de Assis e Maria Firmina dos Reis não se autodeclararam negras em suas obras, no entanto, os seus escritos, não podem ser considerados munidos de um olhar externo ou descomprometido. Ambos os textos explicitam um ponto de vista não-branco e não-racista (Duarte, [s. d.]).

Sendo assim, o conceito de literatura afro-brasileira é mais elástico, pois consegue abarcar tanto autorias negras que se assumem enquanto negras em suas obras, quanto autorias negras que ocultam o lugar de enunciação do qual fazem parte. É por este motivo que o conceito de literatura afro-brasileira é mais amplo e consegue abarcar melhor "[...]

as várias tendências existentes na demarcação discursiva do campo identitário afrodescendente em sua expressão literária" (Duarte, [s. d.], p. 6). Além dos elementos apontados acima, o autor destaca outros identificadores que distinguem a literatura afro-brasileira,

> [...] uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo [...]. (Duarte, [s. d.], p. 6).

Além de literatura afro-brasileira, há outro conceito, denominado literatura negro-brasileira, criado por Cuti (2010). De acordo com o autor,

> A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra "negro" aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e não se presta ao reducionismo contribucionista a uma pretensa brancura que a englobaria como um todo a receber, daqui e dali, elementos negros e indígenas para se fortalecer. Por se tratar de participação na vida nacional, o realce a essa vertente literária deve estar referenciado à sua gênese social ativa. O que há de manifestação reivindicatória apoia-se na palavra "negro" (Cuti, 2010, p. 44-45).

Para Cuti (2010), é necessário trazer a palavra "negro" para a literatura escrita por pessoas negras como manifestação reivindicatória. A meu ver, é um ato político que particulariza a escrita dessa população e não deixa margens para questionamentos sobre a identidade étnico-racial de quem está escrevendo. Posicionamento étnico-racial necessário em uma sociedade, como a brasileira, calcada no mito da democracia racial. Uma particularidade desse conceito é o fato de o autor negar a anterioridade em África,

> Os negro-africanos que no Brasil chegaram escravizados não trouxeram em sua bagagem nenhum romance, livro de contos ou de poesia que pudessem ter servido de base para a continuidade de uma literatura afro no Brasil. Veio, sim, a literatura oral. Entretanto, os textos escritos têm sua gênese fundamental em outros textos escritos, apesar de outras influências secundárias (Cuti, 2010, p. 45).

No que se refere à literatura infantojuvenil, segundo Debus (2017, p. 26), há uma divisão "[...] em três grandes categorias: 1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas". A primeira categoria refere-se a obras que trazem como temática a cultura africana e afro-brasileira, sem levar em conta a autoria. A segunda categoria é a literatura escrita por pessoas escritoras afro-brasileiras e a terceira categoria é a literatura de autoria africana (Debus, 2017).

Para além dessa categorização de Debus, há o conceito de literatura afro-infantil, apresentado por Cristiane Veloso Pestana (2019):

> Entendemos a Literatura afro-infantil como um braço da Literatura afro-brasileira ou Literatura Negra, que além de seu caráter estético, prazeroso, criativo e intelectual, têm como marca primordial seu caráter militante, de engajamento político-social, que traz reflexões sobre identidade, respeito, autoestima e ancestralidade. Podemos afirmar que a Literatura infantil com temática étnico-racial é sim uma literatura reflexiva que busca empoderar seus pequenos leitores. Quando um livro traz personagens negros envolvidos em conflitos identitários, problemas de socialização e aceitação, e quando estes personagens conseguem superar tais conflitos e no fim se tornam pessoas mais felizes, ele está transmitindo claramente uma mensagem de otimismo, reconhecimento e valorização, ou seja, tudo o que o povo negro precisa para se empoderar e ser feliz (Pestana, 2019, p. 7).

Essa definição de literatura afro-infantil não nega a literatura como arte ao valorizar o caráter estético, prazeroso, criativo e intelectual das obras, mas também cita a importância fundamental do caráter militante e de engajamento político-social que as obras precisam ter para que os seus leitores possam refletir sobre as questões que emergem das relações étnico-raciais e se empoderar.

Apresentar a identidade negra de forma positiva na literatura infantil é essencial, ou seja, as obras precisam prezar pela qualidade estética, imagética e narrativa. Porque se não for desse modo, a literatura "poderá auxiliar na manutenção dos estereótipos e perpetuar o racismo entre a sociedade brasileira" (Pestana, 2019, p. 2). Por consequência, entende-se a "A literatura como possibilidade de reconstrução de um imaginário social positivo sobre o negro" (Sousa, 2016, p. 18).

Outro conceito interessante é o de literatura negro afetiva, de Sônia Rosa (2021), que se forma a partir do conceito de literatura negro-brasileira, de Cuti. A literatura negro

afetiva procura fortalecer a necessidade de atenção e notoriedade que os personagens negros devem ter na literatura infantojuvenil. Alguns dos fatores que devem ser observados para classificar uma obra como pertencente a este conceito são: autoria não necessariamente negra, mas reconhecendo que a pessoa escritora, ou pessoa ilustradora, da obra, sendo pessoa negra, contribui para uma afirmação identitária mais potente; enredos que contenham amor, carinho, acolhimento, rede de afeto entre outros; personagens em sua maioria negras e como protagonistas; contemplar a temática africana com destaque para a cultura e a religiosidade; as personagens negras devem ter suas próprias histórias e suas famílias, sempre evidenciando a humanidade; a capa e as ilustrações devem ser respeitosas, afastando-se de estereótipos e reforçando, de maneira positiva, a identidade negra (Rosa, 2021).

O conceito elaborado por Sônia Rosa é potente no sentido de pôr em destaque a importância do amor e do afeto na literatura afro-brasileira. A denúncia do racismo é importante e deve ser colocada na literatura, mas nós pessoas negras não somos somente dor e sofrimento. Somos amadas, temos família, pessoas amigas, comunidade e nossas alegrias também devem ser retratadas na literatura. O amor também é um ato político. Nessa perspectiva, hooks (2020c) apresenta uma ética amorosa, em que todas as pessoas têm o direito de serem livres, de terem uma vida boa e plena. Essa ética amorosa vai contra todas as formas de opressão, pois, a dominação não deve existir em um lugar e/ou situação onde a ética amorosa prevaleça.

Outro conceito utilizado, no que se refere à literatura infantojuvenil e às questões étnico-raciais, é o de Literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil (LINEBEIJU), cunhado por Kiusam de Oliveira. De acordo com a autora, essa literatura é curativa e poética. Está ligada à cura, porque busca a descolonização ao apresentar protagonistas negras. Além disso, é uma literatura infantojuvenil alicerçada na lei 10.639/2003 que "[...] se opõe à hegemonia epistemológica eurocentrada e busca interpor-se à branquitude. Não poderia ser diferente, uma vez inspirada na vertente literária proposta por Cuti (2010), a Literatura Negro-brasileira" (Oliveira, 2022, p. 9).

A LINEBEIJU faz parte da Pedagogia Ecoanscestral, uma epistemologia negra em desenvolvimento por Kiusam, cujo posicionamento político é de se opor à colonialidade, que traz morte para as pessoas negras na atualidade. O enfrentamento entre essas concepções acontece no campo da territorialidade, isto é, a autora retira a

centralidade do mundo da Europa e a coloca em África, como berço da humanidade, no campo da ancestralidade e do reconhecimento de conhecimentos científicos e não científicos que possam trazer à luz o protagonismo africano. É uma pedagogia feminina e negra e que considera o corpo como um templo sagrado (Oliveira, 2022).

Complementando o conceito de LINEBEIJU, Kiusam destaca o encantamento:

> Considero este o conceito base por entender que, em se tratando do racismo que atinge diretamente as crianças negras quando ingressam na escola, essas devem aprender a se encantar pelo próprio corpo, a partir da criação de um contracorpo negro que almeja combater qualquer prática discriminatória. (Oliveira, 2022, p. 11).

A literatura afro-infantil, a negro afetiva e a Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil (LINEBEIJU) compartilham entre si a preocupação com a construção de identidades negras positivas. Conforme Munanga (2020), a identidade é sempre um processo e não um produto acabado. A construção das identidades negras, enquanto processo, tem na literatura possibilidades de afirmação e valorização. A literatura, enquanto arte, pode ser comparada a um espelho. Mas, por muito tempo, esse espelho não refletiu toda a diversidade humana. Portanto, quando se fala de uma literatura com potência para afirmar e valorizar as identidades negras, fala-se de uma literatura negra. Há a necessidade de se criar imagens positivas sobre a população negra para combater a alienação do negro e do branco. Essa alienação é causada por narrativas que perpetuam a imagem de pessoas heroínas brancas e trazem personagens negras estereotipadas, frutos das fantasias de pessoas brancas. Como aponta Kilomba (2019),

> Revistas, quadrinhos, filmes e televisão coagem a criança negra a se identificar com os outros brancos, mas não consigo mesma. A criança é forçada a criar uma relação alienada com a negritude, já que os heróis desses cenários são brancos e as personagens negras são personificações de fantasias brancas. Apenas imagens positivas, e eu quero dizer imagens "positivas" e não "idealizadas", da negritude criadas pelo próprio povo negro, na literatura e na cultura visual, podem desmantelar essa alienação. Quando pudermos, em suma, nos identificar positivamente com e entre nós mesmos e desenvolver uma autoimagem positiva (Kilomba, 2019, p. 154).

A posição de Kilomba (2019) é nítida sobre a importância do povo negro se autoretratar nas diversas artes para que o que esteja nelas nos represente de verdade, e

não sejam apenas fantasias perpetuadas pela branquidade. É através disso que será possível que as pessoas negras acabem com a alienação que as faz se sentirem inferiores, como se fossem menos humanas, e que as pessoas brancas também acabem com a alienação de se enxergarem como superiores ou mais humanas.

A questão da representação positiva da pessoa negra também é destacada por hooks (2020) ao afirmar que "[...] no interior do patriarcado imperialista capitalista supremacista branco, garotas negras e todas as pessoas negras são diariamente bombardeadas com representações negativas de nosso corpo e nossa personalidade [...]" (hooks, 2020, p. 217), que têm como objetivo socializar as pessoas negras para internalizar o auto-ódio racial. A autora salienta que não é fácil criar imagens que representem as pessoas negras como são e como querem ser, representações resistentes, imagens que combatam estereótipos negativos. Mas, quando isso acontece, quando as próprias pessoas negras se inventam, se movem para fora da caixa que as estereotipa e as confina, é algo maravilhoso.

Dessa forma, é urgente a presença de obras de autoria negra e com a presença de personagens negras como protagonistas, em espaços como escolas, bibliotecas escolares, públicas e comunitárias. De acordo com Andre Luiz Amancio de Sousa (2016), a presença da literatura afro-brasileira nesses espaços "[...] pode contribuir quanto à consolidação da autoafirmação de crianças e jovens negros, porque a construção da identidade desses sujeitos precisa do apoio de imagens confirmadoras positivas" (Sousa, 2016, p. 49). É necessário haver mudanças nos currículos das escolas para que haja o reforço dessas imagens positivas, pois os principais receptores desses conteúdos são crianças e jovens que estão formando suas identidades. É preciso salientar que as crianças não negras já encontram naturalmente na sociedade a confirmação de suas identidades (Sousa, 2016).

Além disso, segundo hooks (2020), as pessoas são incentivadas a perceber livros que possuem imagens de pessoas brancas como obras universais, isto é, obras para e sobre todas as pessoas, enquanto um livro que traz imagens de pessoas negras é mais facilmente visto como sendo somente para e sobre pessoas negras. Dentro desse contexto, a literatura afro-brasileira "[...] pode ser utilizada como uma proposta didático-pedagógica que possibilite a reconstrução de identidades raciais positivas a partir de obras infantis que abordem a cultura desses povos [...]" (Sousa, 2016, p. 81).

A incorporação da literatura afro-brasileira aos acervos das bibliotecas escolares se deu graças à luta do Movimento Negro Brasileiro. O Movimento Negro foi de fundamental importância para que houvesse algumas mudanças nos currículos das escolas. A lei 10.639/2003, que "[...] estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira' [...]" (Brasil, 2003), foi fruto de muitas lutas desse Movimento:

> [...] se não fosse a luta do Movimento Negro nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. (Gomes, 2017, p. 18).

Acho importante traçar um breve paralelo entre o Movimento Negro dos Estados Unidos e o Movimento Negro Brasileiro a partir do que bell hooks apresenta sobre o movimento Black Power e a luta pela educação. Os militantes do Movimento Negro dos Estados Unidos passaram a questionar a forma pela qual a história e a literatura eram adulteradas para que as pessoas negras internalizassem o auto-ódio. A autora complementa que foi a partir dos nos 1950, com a luta pelos direitos civis, que pessoas negras conscientes começaram a questionar a forma como tinham sido ensinadas sobre elas mesmas, sobre a história da população negra (hooks, 2020). Isso mostra a importância da resistência da população negra para a efetivação de direitos e a conquista de espaços. Contudo, isso não quer dizer que precisamos lutar sozinhas, é obrigação das pessoas brancas entrarem na luta antirracista. Além disso, também precisamos lutar ao lado da população indígena para que seus direitos também sejam respeitados.

Nesta subseção, procurei apresentar o conceito de literatura e literatura infantil, entendendo a complexidade de procurar uma definição para esses termos. Para complementar, apresentei um breve histórico da literatura infantil, a partir de uma perspectiva ocidental, já que é a essa historiografia que temos acesso. Discuti sobre duas obras da literatura infantil brasileira dos anos 1980 que tentaram modificar a retratação estereotipada das personagens negras, mas que, ainda assim, não conseguiram romper

com o racismo entranhando na sociedade brasileira. Introduzi também, nesta subseção, a literatura negra, a literatura afro-brasileira e a literatura negro-brasileira. E como não poderia faltar, conceituei algumas vertentes da literatura negra para as crianças: a literatura afro-infantil, a negro afetiva e a Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil (LINEBEIJU). Para finalizar, discuti a importância de uma literatura que aborde as questões étnico-raciais em espaços de educação para que possamos oferecer para as crianças imagens positivas da população negra, para que elas possam sonhar e se enxergar em espaços que muitas vezes são colocados como não pertencentes a nós, pessoas negras.

Entendendo que a literatura infantojuvenil com temática étnico-racial é uma importante ferramenta para o letramento étnico-racial das crianças, na próxima seção – *Letramento étnico-racial* –, apresento alguns conceitos de letramento étnico-racial, com os quais essa pesquisa dialoga, para atingir o objetivo de verificar como o projeto literário *Autoria Negra* contribui para o letramento étnico-racial das crianças da educação infantil do Coluni-UFF. Inicialmente, na primeira subseção – *Teoria Crítica Racial (TCR)* –, apresento o referencial teórico com o qual trabalho e no qual o letramento étnico-racial se embasa. Na segunda subseção – *Letramento étnico-racial* –, apresento o conceito de letramento e o seu histórico no Brasil, bem como os conceitos de letramento informacional, literário e étnico-racial.

2- Letramento étnico-racial

Essa seção tem como objetivo apresentar alguns conceitos de letramento étnico-racial, com os quais dialogo, para atingir o objetivo de verificar como o projeto literário *Autoria Negra* contribui para o letramento étnico-racial das crianças da Educação Infantil do Coluni-UFF. Na primeira subseção – *Teoria Crítica Racial* (TCR) –, apresento o referencial teórico com o qual trabalho e com o qual o letramento étnico-racial se articula. Na segunda subseção – *Letramento étnico-racial* –, apresento o conceito de letramento e o seu histórico no Brasil, bem como os conceitos de letramento informacional, literário e, por fim, o de letramento étnico-racial.

2.1 – Teoria Crítica Racial (TCR)

De acordo com Richard Delgado e Jean Stefancic (2001), a Teoria Crítica Racial (TCR) [Critical Race Theory] surgiu por volta da metade da década de 1970 nos Estados Unidos, quando advogados, ativistas e acadêmicos da área jurídica observaram, aproximadamente no mesmo período, que os avanços conquistados na era dos direitos civis, durante a década de 1960, haviam estancado e, em certa medida, estavam sendo revertidos. Compreendendo que novas teorias e estratégias eram fundamentais para combater as manifestações mais sutis de racismo que estavam se alastrando, escritores como Derrick Bell, Alan Freeman e Richard Delgado se incumbiram da tarefa.

O movimento da Teoria Crítica Racial (TCR) pode ser definido como um conjunto de ativistas e acadêmicos empenhados em estudar e transformar a conexão entre raça, racismo e poder. O movimento leva em consideração muitas das mesmas questões abordadas pelos discursos tradicionais dos direitos civis e dos estudos étnicos, no entanto as posicionam em uma perspectiva mais ampla que abarca aspectos como a economia, a história, o contexto, os interesses coletivos e individuais e, inclusive, os sentimentos e o inconsciente. Importante destacar que a Teoria Crítica Racial (TCR) é contrária a certos aspectos dos direitos civis tradicionais que coadunam com a ordem liberal, como, por

exemplo: o incrementalismo, a teoria da igualdade, o raciocínio jurídico, os princípios neutros do direito constitucional e o racionalismo iluminista (Delgado; Stefancic, 2001).

Como dito anteriormente, a TCR surgiu na área jurídica, mas se propagou para outras áreas. No campo educacional, foi inserida, segundo Aparecida Ferreira de Jesus (2014), por Gloria Ladson-Billings e Willian F. Tate (1995), que consideram raça como uma ferramenta analítica para compreender a desigualdade social na escola. Os autores também apresentam uma tensão entre a Teoria Crítica Racial (TCR) e o paradigma da educação multicultural. Segundo Ladson-Billings e Tate (1995), esse paradigma pode ser definido como um movimento de reforma educacional para incluir grupos excluídos no sistema educacional de forma igualitária. No entanto, a forma de incluir esses grupos se caracteriza pela assimilação. Dessa forma, no meu entendimento, isso revela o interesse em apagar as diferenças, não as considerando como legítimas, e a tentativa de fazer com que todos façam parte de uma única cultura, com o padrão dominante como norma.

Ladson-Billings e Tate (1995) afirmam que muitas das práticas educacionais multiculturais se reduzem a exemplos banais e artefatos de cultura. E no ambiente universitário, as discussões se fixam na inclusão curricular. Além disso, não consideram as tensões existentes entre os diversos grupos que entram dentro do guarda-chuva do multiculturalismo ou diversidade, supondo uma "unidade na diferença". Assim como a Teoria Crítica Racial (TCR) no campo do Direito discorda de certos aspectos do movimento dos direitos civis, no campo educacional, a TCR se contrapõe à educação multicultural, pois a última não garante uma mudança radical, visto que está entrelaçada com o sistema liberal e capitalista. Em outras palavras, não oferece nenhuma alteração na ordem atual e, dessa maneira, não almeja a justiça social.

De acordo com Ferreira (2015), os primeiros pesquisadores brasileiros a trazerem a nomenclatura Teoria Crítica Racial (TCR) para o universo educacional foram os pesquisadores Luís Armando Gandin, Júlio Emílio Diniz-Pereira e Álvaro Moreira Hypolito (2002) no artigo "Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings)". Nessa entrevista, a pesquisadora Ladson-Billings afirma que a Teoria Crítica Racial (TCR) no campo da educação funciona como uma ferramenta analítica para o exame das desigualdades.

A raça é o ponto de partida para a análise, mas isso não quer dizer que questões de gênero e de classe não sejam importantes. Na verdade, essas questões estão todas entremeadas e o que a pesquisadora percebe é que a questão da raça ainda é pouco estudada. E é necessário pontuar que a raça tem que ser vista como um conceito complexo, como um aspecto móvel. Por exemplo, uma pessoa pode ser branca em um lugar e não ser considerada branca em outro (Gandin; Diniz-Pereira; Hypolito, 2002).

De acordo com Garcês-da-Silva (2023), embora a Teoria Crítica Racial (TCR) exista desde os anos 1970 na esfera internacional, foi apenas no ano de 2021 que foi lançada, por pessoas bibliotecárias negras dos Estados Unidos, a primeira obra que faz uma relação explícita entre Biblioteconomia e Ciência da Informação com a Teoria Crítica Racial (TCR), chamada *Knowledge Justice: Disrupting Library and Information Studies Through Critical Race Theory* (2021), o que demonstra a necessidade de pesquisas sobre esse assunto.

> Essa Teoria Crítica colabora para discutirmos a centralidade da raça, do racismo, da manutenção do pensamento racial dominante quando se analisa a produção científica do campo, assim como a elaboração de currículos, ementas, projetos políticos pedagógicos, bibliografias básicas e complementares, e demais elementos que compõem cursos de graduação em Biblioteconomia e pós-graduação em Ciência da Informação, em especial, em disciplinas sobre estudos epistemológicos, históricos e de fundamentos do campo (Garcês-da-Silva, 2023, p. 57).

De acordo com Garcês-da-Silva (2023, p. 142), não há uma única interpretação sobre o que é a TCR, mas há princípios centrais que são:

> a) racismo como normal; b) construção social da raça; c) interseccionalidade; d) crítica ao liberalismo; e) desafio ao historicismo; f) teoria da convergência de interesses; g) ideia de contar histórias e contranarrativas; h) a mudança na posição de grupos às margens; i) noção de voz das minorias políticas.

O primeiro princípio – racismo como normal – situa o racismo como regra e não como exceção. A naturalização desse sistema de opressão na sociedade mostra o quanto é difícil enfrentá-lo, pois o mesmo não é reconhecido (Delgado, Stefancic, 2021). O segundo princípio – construção social da raça –,

> sustenta que as raças são produtos do pensamento e de relações sociais. Não são categorias objetivas, inerentes ou fixas, não correspondem a nenhuma realidade biológica ou genética; ao contrário, raças são categorias que a sociedade inventa, manipula ou descarta conforme lhe convém (Delgado, Stefancic, 2021, p. 34).

O terceiro princípio – interseccionalidade – é uma análise do problema que procura apanhar os efeitos estruturais e dinâmicos da relação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela atua particularmente na maneira pela qual o racismo, o patriarcalismo, o classismo e outros sistemas de dominação constroem desigualdades básicas que moldam as posições não fixas de mulheres, identidades étnico-raciais, classes e outros marcadores sociais. Ademais, a interseccionalidade analisa a forma como ações e políticas específicas criam opressões que transitam ao longo desses eixos, gerando fatores dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002).

O quarto princípio – crítica ao liberalismo – enxerga com ceticismo os conceitos de meritocracia, neutralidade, objetividade e evasão da cor, pois são utilizados como disfarces para remover a responsabilidade dos indivíduos na luta pela justiça social e racial e permitem a permanência das desigualdades sócio étnico-raciais (Garcês-da-Silva, 2023).

O quinto princípio – desafio a historicismo – estabelece que as pessoas teóricas críticas raciais devem analisar de forma contextual e histórica como o racismo favorece para que, na atual conjuntura, um grupo étnico-racial tenha vantagens e outros grupos étnico-raciais – que são frutos de processos como colonização, escravidão e genocídio – tenham desvantagens (Garcês-da-Silva, 2023).

O sexto princípio – teoria da convergência de interesses –, também denominada de determinismo material, aponta que não há interesse das pessoas brancas em erradicar o racismo, visto que as elites brancas são beneficiadas materialmente e as pessoas brancas da classe trabalhadora são beneficiadas psicologicamente (Delgado, Stefancic, 2021). Portanto, as pessoas brancas só irão apoiar a justiça racial quando elas forem beneficiadas por isso, ou mesmo quando os seus interesses e os interesses dos outros grupos étnico-raciais se assemelharem (Garcês-da-Silva, 2023).

No sétimo princípio – ideia de contar histórias e contranarrativas –, as teóricas e teóricos críticos da raça baseiam-se em experiências cotidianas interligadas com perspectivas, modos de ver e com poder das histórias e do convencimento para entender

como as pessoas enxergam a raça (Delgado, Stefancic, 2021). O que se chama de "narrativa" e "contranarrativa" são as histórias orais e as narrativas subversivas que servem para interpretar o conhecimento e as experiências dos grupos étnico-raciais subalternizados. "Há o encorajamento do movimento da TCR para que pessoas escritoras negras, indígenas, latinas e asiáticas narrem suas experiências com o racismo em diversos setores da sociedade" (Garcês-da-Silva, 2023, p. 143).

O oitavo princípio – a mudança de posição de grupos às margens – é o principal compromisso da TCR e tem como objetivo o reconhecimento dos saberes e conhecimentos produzidos em comunidades negras, indígenas, latinas entre outras (Garcês-da-Silva, 2023). De acordo com Calmore (1992) citado por Daniel G. Solorzano (1997, p. 7), "a teoria crítica da raça reconhece que o conhecimento experiencial de mulheres e homens de cor é legítimo, apropriado e crucial para a compreensão, análise, prática e ensino da lei e sua relação com a subordinação racial".

O nono e último princípio – noção de voz das minorias políticas –, essa ideia coexiste com uma certa tensão com o antiessencialismo e sustenta que, em decorrência das suas diferentes histórias e vivências com a opressão, pessoas escritoras e pensadoras negras, indígenas e de outros grupos étnico-raciais conseguem comunicar as pessoas brancas interlocutoras questões que certamente elas desconheceriam. A condição de grupo subalternizado confere uma suposta competência para falar sobre raça e racismo (Delgado, Stefancic, 2021).

Todos esses princípios contribuem para analisarmos a sociedade com novas lentes, não nos restringindo apenas em refletir sobre o que enxergamos, e sim criando estratégias para interferir e romper com os sistemas de opressão. E uma dessas estratégias é o letramento étnico-racial; portanto, na próxima subseção, apresento os principais conceitos dessa ferramenta de diagnóstico e ação sobre a sociedade.

2.2 – Conceituando o letramento étnico-racial

Primeiramente, antes de falarmos de letramento étnico-racial, é necessário traçar o histórico e conceitualizar o termo letramento no Brasil. De acordo com Magda Soares

(2009), a palavra letramento passa a ser utilizada no país por volta dos anos 1980, nas áreas de Educação e Ciências Linguísticas. Um dos primeiros registros do termo está presente no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, publicado em 1986, pela editora Ática. Em 1988, o termo aparece novamente em uma obra intitulada *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni, publicado pela editora Pontes. Já em 1995, a palavra letramento já se encontrava mais difundida nas publicações e, inclusive, compôs o título do livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, de Ângela Kleiman.

Antes dos anos 1980, o termo letramento não era utilizado no Brasil, pois a grande preocupação do país era a questão do analfabetismo. Assim que esse problema foi se tornando menor, foi necessária uma nova palavra para denominar o estado ou condição das pessoas que se apropriavam da leitura e da escrita e faziam seu uso constante nas práticas sociais que envolviam a leitura e a escrita. O termo letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, e é interessante observar que, em Portugal, optou-se por utilizar o termo literacia, mais próximo do termo em inglês (Soares, 2009).

É impossível apresentar uma única definição de letramento, pois este se configura como um fenômeno multifacetado e complexo. Essa impossibilidade de apresentar uma única definição decorre do fato de que "[...] as atividades sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar, elas variam no tempo e no espaço" (Soares, 2009, p. 78). Isso quer dizer que o que é letramento para uma comunidade de Maputo, em Moçambique, é diferente para uma comunidade do Rio de Janeiro, no Brasil. Assim como o que é letramento em uma comunidade de Maputo em Moçambique, atualmente, é diferente do que era letramento por lá há 50 anos. Sendo assim, é possível concluir que "o letramento não tem uma essência estática nem universal" (Soares, 2009, p. 79).

De acordo com Sylvia Scribner e Michael Cole (1981), citado por Angela B. Kleiman (1995, p. 19), o letramento pode ser definido "[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos [...]". O fenômeno do letramento ultrapassa o mundo da escrita tal qual ele é pensado pelas instituições que assumem a tarefa de apresentar formalmente os sujeitos ao mundo da escrita. A escola, a mais relevante das agências de letramento, preocupa-se apenas com uma das práticas de letramento, a alfabetização, que é o processo

de aquisição de códigos, e que é um processo criado para promover uma competência individual que visa o sucesso e a promoção na escola. Em contrapartida, outras agências de letramento, como a família, as instituições religiosas e a rua como espaço de trabalho, tem sentidos de letramento muito distintos (Kleiman, 1995).

O letramento é a consequência da ação de "[...] ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais" (Soares, 2009, p. 39). Tanto a definição de Kleiman quanto a de Soares coadunam com a perspectiva de letramento que esta pesquisa pretende utilizar, que é o definido por Talita de Oliveira e Liana de Andrade Biar (2015, p. 85) como "[...] fenômeno social, plural e ideológico, o que implica em dizer que, ao participarmos de práticas nas quais a leitura e a escrita são centrais, estamos também agindo sobre o mundo social".

Essa perspectiva está dentro do que podemos chamar de modelo ideológico do letramento conceituado por Brian Street (1984), citado por Kleiman (1995, p. 21), que:

> [...] afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas.

Com base nesse modelo, é possível afirmar que existem letramentos, no plural, e que eles irão se diferenciar conforme os contextos em que estão inseridos. Também é possível inferir que não há uma hierarquia entre as práticas orais e as práticas letradas, e sim entendem-se ambas como complementares dentro de uma situação discursiva, em um movimento de circularidade. E é dentro desse movimento de circularidade que uma transforma a outra.

De acordo com Street (1984, 1993 *apud* Kleiman, 1995, p. 38), "[...] todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade". Sendo assim, é viável afirmar que as práticas de letramento, principalmente aquelas praticadas nos ambientes escolares, são influenciadas por aquilo que é interessante para os grupos que estão no poder.

Dentre os diversos letramentos existentes na sociedade, podemos elencar alguns que podem ser trabalhados conjuntamente dentro da biblioteca escolar: o letramento informacional, o literário e o étnico-racial[13]. O letramento informacional, de acordo com Bernadete Campello (2009), pode ser definido como a capacidade das pessoas de compreenderem suas necessidades informacionais e de saber localizar, selecionar e interpretar informações de forma crítica e responsável.

Para Sara da Cruz Vieira e Andrea Pereira dos Santos (2023), a aprendizagem ao longo da vida[14] deve abarcar diferentes temas que são fundamentais para o cotidiano e precisam de estudo e compreensão. Dentre esses temas, é necessário destacar o racismo, a discriminação e os preconceitos direcionados a pessoas negras, que devem ser entendidos para poderem ser combatidos. Essa compreensão pode acontecer a partir do letramento racial, que deve ser apresentado nos cursos de Biblioteconomia através do ensino efetivo do letramento informacional.

No entanto, há pouquíssimas disciplinas específicas abordando as questões étnico-raciais nos cursos de Biblioteconomia das universidades federais. Através do letramento informacional, é possível desenvolver o letramento racial, que é uma ferramenta necessária para compreender a temática étnico-racial, e que precisa estar presente nos cursos de graduação em Biblioteconomia (Viera; Santos, 2023).

Já o letramento literário, segundo Rildo Cosson (2016), é definido como o aprendizado crítico da leitura literária, ou seja, a pessoa leitora aprende a se posicionar diante do livro literário, verificando e questionando protocolos de leitura, confirmando

---

[13] Letramento étnico-racial: como quase tudo dentro do sistema capitalista é transformado em mercadoria para gerar lucro, pode-se observar uma tentativa de assimilação da luta antirracista pelo sistema capitalista, através do oferecimento de diversos cursos sobre letramento racial divulgados por meio das redes sociais.

[14] Aprendizagem ao longo da vida: A aprendizagem ao longo da vida é um processo que começa no nascimento e se estende por toda a vida. Ela proporciona a pessoas de todas as idades e origens oportunidades e atividades de aprendizagem, atendendo às suas necessidades específicas em diferentes estágios da vida e profissionais. Visa conectar todos os níveis e tipos de educação, construindo caminhos adaptáveis entre eles. Isso inclui cuidados e educação na primeira infância, educação primária e secundária, educação superior, educação de adultos e educação não formal, e educação e treinamento técnico e profissional. As escolas são apenas uma parte de um amplo universo de aprendizagem, um espaço que também inclui famílias, comunidades, locais de trabalho, bibliotecas, museus e outras plataformas de ensino online e a distância. Promover a aprendizagem ao longo da vida significa construir pontes entre o setor da educação formal e os ambientes de aprendizagem não formal e informal, a fim de criar novas oportunidades para necessidades de aprendizagem muito diversas. É centrada nas pessoas e baseada nos direitos humanos. Seu objetivo é proporcionar às pessoas oportunidades de desenvolver suas capacidades e atingir seu potencial ao longo da vida, independentemente de seus pontos de partida; reconhecer uma ampla gama de necessidades e demandas de aprendizagem; e contribuir para o desenvolvimento de uma economia avançada e uma sociedade inclusiva (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2025, não paginado).

ou corrigindo valores culturais, construindo e expandindo sentidos. Assim como o letramento informacional, é possível produzir conhecimentos étnico-raciais a partir do letramento literário, ao mediar a leitura com as crianças utilizando obras escritas por pessoas autoras negras. Para Cosson (2016, p. 17), "a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência". E a vivência dessa experiência permite que as crianças, mesmo que inconscientemente, concebam estratégias para lidar com o racismo. Essas estratégias fazem parte do letramento étnico-racial.

Alisson Skerret (2011) aponta, como definição para o letramento racial, a "[...] compreensão das formas poderosas e complexas em que a raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e grupos" (Skerrett, 2011, p. 314, *tradução nossa*). Ainda segundo a autora, o letramento racial,

> [...] envolve um discernimento das circunstâncias ou antecedentes estruturais, políticos e econômicos que constituem a base do racismo e da desvantagem. Para uma pessoa letrada racialmente, a raça funciona como uma ferramenta de diagnóstico, feedback, e avaliação das condições dentro da sociedade e das experiências vividas pelas pessoas. Relações entre raça e poder, aspectos psicológicos, interpessoais e dimensões estruturais da raça são enfatizados. Embora reconheça a ação dos indivíduos, uma perspectiva letrada racialmente admite a influência institucional e ambiental restringindo a ação dos indivíduos (Skerrett, 2011, p. 314, *tradução nossa*).

Adilson José Moreira (2024) também entende o racismo como um sistema de dominação social que, para ser superado, precisa de transformações estruturais na sociedade. Mas para que isso ocorra, é fundamental a construção de um arcabouço teórico que possibilite a transformação cognitiva de vários indivíduos. O autor compreende o letramento racial como uma espécie de gramática social direcionada para o entendimento dos processos sociais complexos. Sendo assim, o letramento racial leva em conta a intersecção entre o racismo e outros sistemas de dominação. Dessa forma, procura compreender como raça e classe se interseccionam para favorecer a marginalização econômica de pessoas negras; como raça e gênero se relacionam para construir a vulnerabilidade de mulheres negras; como raça e sexualidade influenciam o status de minorias sexuais.

Para Stephanie M. Curenton, Keshia Harris, Shana E. Rochester, Jacqueline Sims e Nneka Ibekwe-Okafor (2022), o letramento racial é fomentado por processos socioculturais fortalecidos pelos princípios básicos da Teoria Crítica Racial (TCR). Segundo Curenton et. al. (2022), o letramento racial pode ser definido como a habilidade de usar estratégias de resistência culturais para lidar com o estresse racial. Esta definição é baseada na apresentada por Howard C. Stevenson (2014), que define o letramento racial como a capacidade de ler, reformular e resolver interações sociais permeadas por estresses raciais. No contexto educacional, o ensino de habilidades de letramento racial protege os estudantes de internalizar estereótipos que inibem o pensamento crítico acadêmico, o engajamento e a construção da identidade.

As autoras indicam uma proposta de intervenção para o letramento racial: a leitura compartilhada, uma atividade de letramento, em que as crianças são guiadas por adultos, com mais experiência e de confiança, na leitura e discussão de textos escritos. As autoras, baseadas na literatura sobre biblioterapia, acreditam que compartilhar livros de afirmação racial pode contribuir para a diminuição do estresse e do trauma racial e promover o letramento racial das crianças. O letramento racial pode ser fomentado através do compartilhamento de histórias que permitem que a criança identifique semelhanças entre os personagens da história e elas mesmas, o que pode favorecer o desenvolvimento e a formação de sua identidade étnico-racial (Curenton et. al., 2022).

Corroborando com essa ideia, Rosa (2019) afirma que o letramento racial pode ser compreendido como uma poderosa ferramenta para o estabelecimento de uma pedagogia antirracista, é um forte aliado para combater situações discriminatórias, segregadoras e racistas existentes na sociedade. Os conhecimentos sobre esses assuntos nos permitem aguçar o olhar, e os livros infantis afrobrasileiros podem ser considerados parceiros de responsáveis, docentes e crianças nessa perspectiva.

Para France Winddance Twine e Amy C. Steinbugler (2006), o letramento racial pode ser considerado um conjunto de práticas. É melhor definido como uma "prática de leitura" – uma forma de notar e responder ao clima racial e às estruturas raciais que atravessam as pessoas. A partir do estudo etnográfico longitudinal de Twine (2004, 2006, 2007) realizado com famílias interraciais britânicas, foi possível o estabelecimento de critérios para avaliar a presença de letramento racial:

> 1) o reconhecimento do valor simbólico e material da Branquitude; 2) a definição de racismo como um problema social atual e não como um legado histórico; 3) um entendimento de que as identidades raciais são *aprendidas* e um resultado de práticas sociais; 4) a posse de uma gramática racial e de um vocabulário que facilite a discussão de raça, racismo, e antirracismo; 5) a habilidade de traduzir (interpretar) códigos raciais e práticas racializadas; e 6) uma análise das formas como o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e a heteronormatividade (Twine, Steinbugler, 2006, p. 344, *tradução nossa*).

Segundo Sinara Rúbia Ferreira e Talita de Oliveira (2020), o conceito de letramento racial crítico foi divulgado no Brasil principalmente pelas pesquisas e cursos de formação de professores ministrados pela pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira. Ainda segundo as autoras, este conceito advém dos princípios fundamentais da Teoria Crítica Racial. Ferreira (2015b) considera que o letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo e, portanto, nos permite ver a nossa própria compreensão de como raça e racismo são tratados no cotidiano, e o quanto raça e racismo afetam nossas identidades sociais e nossas vidas, seja no ambiente profissional, seja na escola, seja na universidade, seja no âmbito familiar, seja nas nossas relações sociais.

Para Samanta dos Santos Alves (2018), o letramento racial crítico é um meio de refutar, numa concepção individual, os estresses raciais decorrentes do movimento de reeducar as pessoas sob uma perspectiva antirracista. Portanto, se uma sociedade aprende a ser racista, o letramento racial crítico pretende fazer com que os indivíduos desaprendam tal visão de mundo.

Qual o papel da pessoa bibliotecária no letramento étnico-racial? De acordo com Gleyce Kelly Alves Sousa, Erinaldo Dias Valério e Arthur Ferreira Campos (2021), a pessoa mediadora de informação deve ser capacitada no que tange às ferramentas para o acesso a fontes de informação específicas, sabendo quais os direitos conquistados pela população negra, aumentando a representatividade e atuando em prol de uma sociedade antirracista. No Brasil, nos dias atuais, a disseminação de informações falsas tem mostrado a falta de competência em informação da população, dessa forma, as pessoas profissionais que atuam nas áreas de informação e comunicação devem realizar um trabalho de educação nesse contexto. Tornar visível a população negra e possibilitar o acesso a informações étnico-raciais colabora com as práticas antirracistas.

Segundo Mirele da Costa Souza (2024), a promoção do letramento racial se configura como uma responsabilidade fundamental da pessoa bibliotecária, particularmente em uma sociedade atravessada por desigualdades e preconceitos raciais. Introduzir o letramento racial nos currículos educacionais e nas práticas pedagógicas e biblioteconômicas contribui para a capacitação das pessoas no que diz respeito à desconstrução de estereótipos, combate a preconceitos e favorece a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

> O *letramento racial* envolve a capacidade de reconhecer, compreender e questionar as estruturas de poder que sustentam o racismo. Para que uma sociedade possa evoluir em direção a uma maior equidade, é necessário que seus membros sejam educados sobre as realidades do racismo e sejam equipados para desafiá-lo. O *bibliotecário*, como um profissional mediador, está em uma posição única para liderar esse processo. Ele pode fazer isso não apenas por meio da seleção de materiais que abordem questões raciais de maneira crítica, mas também promovendo programas e iniciativas que incentivem a reflexão e o diálogo sobre esses temas (Souza, 2024, p. 45).

Portanto, a pessoa bibliotecária pode se auto letrar étnico-racialmente e contribuir para o processo de letramento étnico-racial das crianças na biblioteca escolar. É importante ver o letramento étnico-racial como um processo para toda a vida, e que não é feito apenas com acesso a informações através de livros ou meios digitais, mas também através do diálogo com as pessoas do mesmo grupo étnico-racial e/ou de outros grupos étnico-raciais. O racismo vai se adaptando e se tornando, em alguns aspectos, mais sutil, por isso, é fundamental que as pessoas estejam vigilantes para conseguir enxergá-lo e romper com ele. Na próxima seção, contextualizo o campo de pesquisa.

3- Contextualizando o campo

Nessa seção, apresento a Biblioteca Flor de Papel (BFP) da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde atuo como bibliotecária e onde realizei minha pesquisa. Apresento um pequeno histórico do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF), dentro do qual a biblioteca está localizada. Na primeira subseção – *Acervo da Biblioteca Flor de Papel* (BFP), – exponho a constituição do acervo, como ele foi e é formado e desenvolvido. E a partir da análise do acervo, discuto sobre o princípio da ausência, o currículo turístico e como, hoje, a branquitude é favorecida pelo acervo da biblioteca, pois o mesmo confere vantagens e privilégios materiais e simbólicos para as crianças brancas. Na segunda subseção – *Percurso metodológico* –, apresento a metodologia empregada e narro como foi o processo de aprovação do projeto pela Plataforma Brasil e a minha inserção como pesquisadora no espaço em que atuo como bibliotecária.

O campo de pesquisa é a Biblioteca Flor de Papel (BFP) (Figura 1), uma das 29 bibliotecas subordinadas à Coordenação de Bibliotecas (CBI), pertencente à Superintendência de Documentação (SDC) da UFF. A biblioteca fica localizada dentro do prédio da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF), no Campus Gragoatá, situado no bairro São Domingos, na cidade de Niterói no estado do Rio de Janeiro. É importante apresentar um breve histórico do colégio, antes de adentrarmos na história da biblioteca.

Figura 1 – Biblioteca Flor de Papel (BFP)



Fonte: foto feita pela da autora da dissertação

O Coluni-UFF é a unidade acadêmica da UFF que oferece todas as etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Antes de se tornar uma unidade acadêmica da universidade, o colégio era o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) 060 – Geraldo Achilles Reis, que foi inaugurado em 1985, pelo então governador do Rio de Janeiro, Leonel de Moura Brizola. A transferência do CIEP para a UFF foi realizada em 2006 através da assinatura de um convênio entre a instituição e o Governo do estado do Rio de Janeiro. O Coluni-UFF se fundamenta na centralidade da criança nas ações educativas e, concomitantemente, incentiva a participação da equipe e das famílias no processo educativo em consonância com as orientações nacionais e referências internacionais da área (Coluni-UFF, 2024).

A Educação Infantil do Coluni-UFF[15] foi criada, oficialmente, pela Norma de Serviço nº 488/98 de 21 de outubro de 1998 (Coluni-UFF, 2024). No entanto, sua história

[15] Educação Infantil do Coluni-UFF – Inicialmente a Educação Infantil do Coluni-UFF foi criada de forma separada do colégio, denominando-se Creche-UFF. Dessa forma, os documentos que apresentam sua história e sua proposta pedagógica se referem a esse espaço como Creche-UFF. A nova proposta pedagógica

iniciou-se muito antes disso. De acordo com Claudia Vianna de Melo (2013), a história da Educação Infantil iniciou-se por volta de 1982, com docentes de diversas áreas, não somente da Educação, lutando para a criação de um campo de pesquisa e prática para possibilitar a "[...] a formação profissional e acadêmica de alunos de graduação e de pós-graduação e por um espaço educacional de qualidade para filhos de funcionários, professores e alunos" (Melo, 2013, p. 34).

Inicialmente, a Educação Infantil era vinculada administrativamente ao Gabinete do Reitor (GAR) e tecnicamente ligada ao Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos (NMPEEC/UFF). Em 1999, através da Norma de Serviço nº 499/99, a vinculação administrativa da Educação Infantil passou a ser a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), permanecendo o vínculo técnico com o NMPEEC/UFF (Melo, 2013).

Através da Resolução nº 312/2009, que institui o Coluni-UFF como Unidade Acadêmica da UFF, a Educação Infantil passa a ser integrada à estrutura do colégio (Brasil, 2009). Com essa nova vinculação, o ingresso das crianças passa a ser através de sorteio público regulado através de edital próprio.

Hoje, a Educação Infantil do Coluni-UFF (Figura 2) atende a cerca de 58 crianças divididas em quatro turmas que são nomeadas por cores: Azul, Amarelo, Verde e Vermelho. O grupo Azul recebe as crianças de 1 ano e meio até 3 anos. As crianças dos grupos Amarelo, Verde e Vermelho são agrupadas seguindo a proposta da multi-idade, ou seja, são colocadas na turma crianças de três, quatro, cinco e seis anos de idade. De acordo com Adriana Santos da Mata (2015), a multi-idade pode se caracterizar como novo caminho de organização e planejamento na educação infantil, visto que, como defende a autora, a separação por idade pode ser considerada, de certa forma, uma espécie de segregação, porque limita relações, normatiza e facilita o controle. E isto é realizado a partir das exigências do mundo do trabalho nas sociedades pertencentes ao sistema capitalista. Dessa forma, optar pela multi-idade representa o rompimento com alguns paradigmas do padrão dominante de escola.

---

ainda se encontra em construção até o presente momento, 19 de setembro de 2024. Opto por utilizar a nomenclatura Educação Infantil do Coluni-UFF por ser o termo utilizado hoje em dia e, também, a sua nova vinculação. No entanto, na apresentação do histórico da instituição, utilizo o termo creche por ser esse ser o termo utilizado inicialmente.

Figura 2 – Educação Infantil do Coluni-UFF



Fonte: Foto da autora

De acordo com Rachel Polycarpo da Silva (2014), a criação da Biblioteca Flor de Papel (BPF) deveu-se à necessidade das crianças da Educação Infantil do Coluni-UFF de ter acesso a livros. Na Biblioteca Central do Gragoatá (BCG), havia uma coleção bibliográfica infantojuvenil chamada *Flor de Papel* desenvolvida para os estudos sobre literatura infantil. As educadoras da Educação Infantil, sabendo da existência desse acervo, passaram a levar as crianças à biblioteca para que elas pudessem entrar em contato com os materiais bibliográficos lá disponíveis. No entanto, as visitas eram complexas tanto para as crianças quanto para a biblioteca, isso porque aquelas tinham que se adequar às normas desta, e isso implicava certas restrições quanto ao uso do espaço e o acesso aos livros. E os estudantes dos cursos superiores, que frequentavam a biblioteca, não encontravam um espaço adequado para concentração e pesquisa.

Buscando solucionar esse impasse, em junho de 1999, o Núcleo de Documentação (NDC), gerido à época pela professora Clarice Muhlethaler de Souza, em parceria com a professora Mônica Bezerra de Menezes Picanço, coordenadora da Educação Infantil do Coluni-UFF, decidiram criar o projeto de extensão *Coleção Flor de Papel: uma biblioteca na Creche UFF,* para possibilitar a transferência desta coleção para o prédio da Educação Infantil (Silva, 2014).

A transferência da coleção para a Educação Infantil deu início à Biblioteca Flor de Papel (BFP). Na próxima subseção, apresento a constituição do acervo da biblioteca, tendo em vista sua importância para a garantia do direito das crianças de acessarem os bens culturais produzidos pela humanidade e também para o processo de letramento informacional, literário e étnico-racial das crianças.

3.1 – Acervo da Biblioteca Flor de Papel (BFP)

Na maioria das vezes, quando pensamos em uma biblioteca, o que logo vem em nossa mente é o acervo que ela possui. As coleções que as bibliotecas disponibilizam são importantíssimas para expandir o repertório literário dos usuários, fornecer informações para que eles possam construir seu próprio conhecimento e possibilitar que eles tenham contato com diversas culturas e pontos de vista diferentes do seu.

O acervo da BFP[16], no momento da pesquisa – mais precisamente no mês de novembro de 2024 – continha 3025 títulos e 3280 exemplares. Esse acervo é composto pelos seguintes materiais bibliográficos e audiovisuais: literatura infantojuvenil, livros brinquedo, obras de referência, obras em multimídia (CDs de músicas, audiolivros e DVDs), obras acadêmicas destinadas ao público adulto, periódicos, trabalhos acadêmicos sobre a Educação Infantil da UFF e sobre a BFP, dentre outros.

De acordo com as *Diretrizes para Formação e o Desenvolvimento do Acervo no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Fluminense* (2017), os critérios para seleção e reposição de obras do acervo são:

> a) Adequação do material aos objetivos da biblioteca junto a cada público de sua comunidade;
> b) Demanda dos usuários pelo material;
> c) Qualidade artística, literária e intelectual do material;
> d) Escassez de material sobre o assunto;
> e) Qualidade e adequação do suporte a utilização do seu público;
> f) Quantidade de exemplares (Silvestre, 2017).

[16] Acervo da BFP – dados retirados do relatório interno para conferência de materiais por localização gerado pelo Pergamum-UFF, programa de automação de bibliotecas utilizado pela UFF.

Depois que a coleção Flor de Papel da Biblioteca Central do Gragoatá (BCG) foi transferida para a Educação Infantil, e a partir dela foi construída a Biblioteca Flor de Papel, o acervo foi aumentando graças aos livros provenientes do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), as doações do Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE), a verba da UFF destinada à compra de livros e as doações das professoras e professores, responsáveis e demais pessoas colaboradoras da Educação Infantil. Atualmente, as principais fontes para aquisição de livros para o acervo da BFP são a compra através de verba da UFF, gerenciada pela Superintendência de Documentação (SDC), e as doações de docentes, responsáveis e demais pessoas colaboradoras da Educação Infantil. Como mencionado na seção sobre o histórico das bibliotecas escolares, o PNBE não existe mais, foi incorporado ao PNLD Literário. Até o presente momento, não recebemos nenhuma obra proveniente deste programa.

Ao analisar o acervo, colocando a questão da raça no centro, percebe-se a grande lacuna que existe com relação a materiais bibliográficos que tenham pessoas negras como protagonistas, que abordem a cultura africana e afro-brasileira e que sejam escritos por pessoas negras. Para avaliar o acervo, olhando para esses aspectos, realizei uma busca título a título nas estantes da biblioteca, como pode ser verificado no Quadro 1.

Quadro 1 – Análise do acervo da Biblioteca Flor de Papel (BFP) quanto à autoria negra

Análise do acervo da Biblioteca Flor de Papel (BFP) quanto a autoria negra		
Protagonizados por pessoas negras	111 (3,6%)	
	Escritos por pessoas negras	42 (1,3%)
	Escritos por pessoas não negras	64 (2,1%)
	Identidade étnico-racial não identificada	5 (0,1%)
Escritos por pessoas indígenas	5 (0,1%)	
Acervo total	3025 (100%)	

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação

Contabilizei 111 livros (3,6%) protagonizados por pessoas negras. Desses 111 livros, 42 (1,3%) são escritos por autorias negras (Apêndice I – Livros da Biblioteca Flor de Papel (BFP) com protagonismo negro escritos por pessoas negras), 64 por pessoas não negras (2,1%) (Apêndice II – Livros da Biblioteca Flor de Papel (BFP) escritos por pessoas não negras) e 5 (0,1%) não foram possíveis identificar a identidade étnico-racial (Apêndice III – Livros da Biblioteca Flor de Papel (BFP) em que a identidade étnico-

racial das autorias não foi identificada). Como apontado anteriormente, a biblioteca conta com 3025 títulos. Com relação a literatura infantojuvenil escrita por pessoas indígenas, só consegui contabilizar 5 obras, o que demonstra o completo apagamento dessa população no nosso acervo.

Analisando estes dados numéricos, coaduno com o que Garcês-da-Silva (2023) apresenta sobre o princípio da ausência de Grada Kilomba e a invisibilidade de raça e racismo nas universidades e nas unidades de informação, como, por exemplo, as bibliotecas. No prefácio, escrito por Grada Kilomba, da obra *Pele negra, máscaras brancas* (2020), de Frantz Fanon e publicado pela editora Ubu, a autora define o princípio da ausência como aquele "no qual algo que *existe* é tornado ausente [...]" (Kilomba, 2020, p. 12). De acordo com a Kilomba (2020), este princípio é uma das bases fundamentais do racismo. Parafraseando a autora e estabelecendo ligação com a ausência de livros escritos por autorias negras na BFP, pode-se dizer que obras literárias e informacionais escritas por pessoas negras existem, mas são ausentes na biblioteca, o que faz com que deixem de ter uma existência real. Sendo assim, o que existe passa a se tornar ausente e, dessa maneira, deixa de existir. É o princípio da ausência que possibilita que espaços brancos permaneçam brancos, o que, por consequência, tornam a branquitude a norma e a normalidade, o que, de forma perigosa, pode querer representar o que seria a verdadeira existência humana (Kilomba, 2020).

A branquitude pode ser definida, segundo Lourenço Cardoso (2014), como a

> [...] pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura, a expressão do ser, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais (Cardoso, 2014, p. 17).

Complemento essa definição com a de Cida Bento (2022, p. 62), que conceitua a branquitude como "[...] um conjunto de práticas culturais que não são nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais". Como apontado por Cardoso (2014), a branquitude confere às pessoas brancas privilégios raciais simbólicos e materiais. De acordo com Richard Delgado e Jean Stefancic (2021, p. 104),

“o ‘privilégio branco’ refere-se à infinidade de vantagens sociais, benefícios e cortesias que decorrem do fato de ser um membro da raça dominante”.

Esses privilégios podem ser verificados ao examinarmos o acervo da Biblioteca Flor de Papel (BFP), que conta com 96,4% de livros protagonizados por personagens brancos. De acordo com Cintia Cardoso (2021), um acervo constituído desta forma prioriza a criança branca e coloca em desvantagem racial a criança negra e de outros grupos étnico-raciais. As crianças brancas possuem vantagens materiais e simbólicas, na medida em que podem acessar vários livros em que podem reconhecer seu grupo étnico-racial, representado não como exceção, e sim como norma.

Quanto a essa normalidade, lembro de uma história que aconteceu na antiga sala de leitura Floresta de Livros, no Colégio Pedro II. Como mencionei na introdução, foi nesse espaço que comecei a me letrar étnico-racialmente e, a partir do momento em que tive a consciência da falta de representatividade negra do nosso acervo, passei a ler mais histórias com personagens negras para as crianças. Certo dia, não pude comparecer à biblioteca e me relataram posteriormente que a bibliotecária que estava no dia escolheu um conto africano para contar para as crianças e um menino branco, ao ver o livro, disse a seguinte frase: “Por que aqui vocês só contam histórias de pessoas pretas?”. Ao ouvir que uma criança havia dito isso, percebi o quanto o racismo faz com que as pessoas brancas enxerguem a branquitude como regra, pois nunca haviam questionado por que só contávamos histórias de pessoas brancas. A partir do momento que passamos a trazer o protagonismo negro, houve um estranhamento. O corpo negro estava fora do lugar pré-estabelecido para ele, ou seja, estava presente e não ausente.

No livro *Branquitude na educação infantil* (2021), de Cintia Cardoso, a autora analisa um Núcleo de Educação Infantil. Analisando os espaços físicos da instituição – salas de aula, banheiros, refeitório, entre outros –, a pesquisadora verifica que as imagens que são utilizadas para sinalização são todas com crianças brancas. Além disso, imagens em murais que apresentam atividades pedagógicas, brinquedos e materiais bibliográficos também elegem essa identidade étnico-racial como norma. Na BFP, não são utilizadas imagens para sinalizar os espaços e também não possuímos um mural, portanto a pesquisa se deteve nos materiais bibliográficos disponíveis. Como o acervo é composto majoritariamente por livros infantojuvenis, as ilustrações são importantíssimas, pois são elas que chegam primeiro nas crianças. Portanto, trago a próxima citação de Cardoso

(2021), que fala sobre o repertório visual, porque se alinha com a predominância de obras infantojuvenis protagonizadas por pessoas brancas:

> Um repertório visual com 90% de imagens de pessoas brancas interfere na apreensão das crianças indicando a elas que o branco é quem merece ser representado, é quem se torna referência a ser imitada e perseguida, que não precisa ter vergonha de ser o que se é, e isso coloca as crianças brancas desde muito cedo seguras de que não há porque ter medo, ter vergonha de suas características físicas e culturais. A mensagem desse repertório é explicita: crianças brancas gostem de si mesmas, suas existências são celebradas nesse espaço. É um elogio diário e silencioso a elas, o que lhes dá a certeza de que são merecedoras de toda a deferência, que entre todas, são as escolhidas e, por isso, podem deduzir que são melhores que os outros grupos não representados com a mesma frequência, com o mesmo destaque (Cardoso, 2021, p. 133).

Essa quantidade irrisória de livros escritos por pessoas autoras negras se configura como o que Jurjo Torres Santomé (2009) chama de *souvenir* dentro do currículo turístico. O currículo turístico pode ver verificado quando temáticas relacionadas com a diversidade são trabalhadas utilizando as seguintes atitudes: trivialização, *souvenir*, desconexão, estereotipagem e tergiversação. A trivialização acontece quando os grupos sociais subalternizados são estudados de forma muito superficial e banal. Trabalhar como *souvenir* significa abordar a diversidade social e cultural de forma bem pontual, com uma quantidade baixíssima de materiais disponíveis ou unidades didáticas dispensadas para discutir sobre o assunto. O autor dá como exemplo a biblioteca: de todos os livros disponíveis no acervo da biblioteca, apenas um contempla as dimensões multiculturais. A desconexão acontece quando as situações de diversidade da vida cotidiana são trabalhadas de forma desconectada nas salas de aulas. A estereotipagem pode ser identificada quando são apresentadas imagens estereotipadas das pessoas pertencentes a grupos étnico-sociais marginalizados. São apresentadas justificativas e explicações para a marginalização desses grupos a partir de estereótipos. Já a tergiversação se refere à estratégia de falsear ou ocultar a história e as origens desses grupos étnico-sociais marginalizados. Para o autor, esse é o caso mais cruel de tratamento curricular, pois trata-se de produzir uma história adequada para enquadrar e naturalizar as situações de opressão.

Para Sandra Regina Fontes e Lourival José Martins Filho (2018), o acervo da biblioteca escolar precisa estar adequado às legislações no que se refere à representação da cultura e experiência africana, para que não se perpetuem ideologias que ainda marcam a educação brasileira, em que uma cultura é posta como superior às outras. A pessoa bibliotecária deve dispor dos recursos didáticos presentes na biblioteca para promover a valorização da diversidade cultural e garantir o respeito à cultura afro-brasileira, africana e indígena. Dentro dos recursos didáticos, a literatura infantil e infantojuvenil podem contribuir para a promoção da igualdade racial.

Na mesma perspectiva, Ana Carine S. Jesus, Iara Moraes e Lais Hellen Santos Macedo (2018) partem do princípio de que, se o acervo de uma biblioteca é capaz de atuar na formação de visão de mundo de um indivíduo e, por conseguinte, no seu comportamento social, a escassez de obras, nesse acervo, produzidas por determinado grupo étnico-racial pode favorecer a invisibilização e a segregação desse grupo em muitos aspectos. Ao mesmo tempo, a incorporação dessas obras pode introduzir novas realidades, permitindo que os usuários de bibliotecas públicas (acrescento aqui as bibliotecas escolares) se identifiquem ou entrem em contato com vivências diferentes das suas. Além disso, essa mudança de ponto de vista pode contribuir para a diminuição de barreiras causadas pelo racismo e pelo machismo.

Diante disso, verifica-se a importância de se avaliar o acervo constantemente para que ele consiga representar e suprir as necessidades de informação da comunidade a qual atende. Na última aquisição de livros para a Biblioteca Flor de Papel (BFP), conseguimos adquirir 104 livros infantojuvenis com protagonismo negro, dos quais 71 são de autoria negra e 24 livros com protagonismo indígena, dos quais 19 são de autoria indígena. Estamos aguardando a chegada de mais 37 livros de autoria indígena da última lista de aquisição enviada para o setor responsável pela compra.

3.2 – Percurso metodológico

A abordagem adotada foi a pesquisa qualitativa, que, de acordo com Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2022), tem como objetivo obter um entendimento

particular do objeto que investiga. Como sua atenção volta-se para o específico, para o singular, seu desejo não é explicar, mas entender os fenômenos que estuda inseridos no contexto em que aparecem. As características da abordagem qualitativa são: "[...] explorar os fenômenos em profundidade, ser realizada basicamente em ambientes naturais, haver interesse no significado dos dados colhidos [...]" (Marconi; Lakatos, 2022, p. 299).

A técnica auxiliar da abordagem qualitativa que foi utilizada é a observação participante. A observação pode ser definida como:

> [...] uma técnica de coleta de dados que tem como objetivo explorar e descrever fenômenos, ambientes, aspectos da vida social de um grupo. Ela implica conhecer e aprofundar as situações sociais, mantendo reflexão contínua e observando detalhes dos sucessos, dos eventos e das interações, e faz-se pela interação entre investigador e grupos sociais, visando coletar modos de vida sistemáticos, diretamente do contexto ou situação específica do grupo. Além de anotações textuais (fala dos indivíduos do grupo), registrará também signos não verbais e aspectos peculiares da linguagem. Daí a necessidade de introduzir-se cada vez mais na comunidade (Marconi; Lakatos, 2022, p. 315).

A observação participante requer que o pesquisador ganhe a confiança do grupo que está pesquisando, fazendo as pessoas compreenderem a importância do que está se investigando, sem esconder qual é o seu objetivo. O pesquisador tem um papel ativo na comunidade na qual ele está pesquisando (Marconi; Lakatos, 2022).

Além da observação participante, utilizei o gravador do aparelho celular para gravar as interações durante as atividades de mediação de leitura com as crianças. Para a realização da transcrição dos dados gerados, utilizei as convenções baseadas nas pesquisas de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), incluindo símbolos sugeridos por Schifrin (1987) e Tannen (1989). Essas convenções podem ser conferidas no ANEXO A – Convenções de Transcrições.

A pesquisa envolvendo seres humanos, principalmente crianças, exige que a ética esteja entranhada em todo o processo. Segundo Pedro de Moraes Garcez (2015), é recente a regulamentação da ética em pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. Os primeiros Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) foram instituídos em 1990 em hospitais universitários e, em 1996, foi criada a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) no âmbito do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde. Apesar da

grande importância dessas conquistas, que foram frutos da luta das/dos profissionais da saúde, a regulamentação da ética em pesquisa com seres humanos é exclusivamente biomédica e bioética. Uma evidência disso são os formulários da Plataforma Brasil. A regulamentação existente reconhece outros modos de pesquisar eticamente praticados por outras áreas do conhecimento, mas insiste em regulamentar a ética em pesquisa dentro dos moldes da pesquisa biomédica, considerados universais.

Houve um pequeno avanço com relação à ética em pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais com a aprovação da Resolução CNS 466/12[17], em que as especificidades dessas áreas foram reconhecidas e apontou-se a necessidade de normativa complementar, resolução esta que foi aceita com reservas, visto que o ideal seria a criação de um novo sistema fora do Ministério da Saúde. No entanto, o marco regulatório foi pouco alterado. O autor sinaliza que um dos motivos para que a regulamentação da ética em pesquisa pouco avance nas Ciências Humanas e Sociais, e particularmente na área de Letras e Linguística, à qual o autor pertence, é a falta de discussão do assunto pelas pessoas pesquisadoras dessas áreas (Garcez, 2015).

Como foi apontando na introdução, a minha proposta de pesquisa precisou ser enviada à Plataforma Brasil para que pudesse ser enquadrada como uma pesquisa ética, que respeita as crianças como sujeitos de direitos. Dessa forma, no dia 21 de fevereiro de 2024, submeti o projeto à Plataforma Brasil e, no dia 22 de fevereiro, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIRIO. Do dia 26 de fevereiro ao dia 13 de maio, o projeto de pesquisa passou por análise documental e foi rejeitado algumas vezes. Em um primeiro momento, por falta de informação em um documento, e posteriormente, por um erro de preenchimento em um outro documento. Ao acrescentar e corrigir as informações requeridas, o projeto de pesquisa foi aceito para apreciação do CEP/UNIRIO no dia 12 de junho e recebeu o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 80566124.2.0000.5285. A partir dessa data, o projeto foi passando por alguns trâmites como, por exemplo: indicação de relatoria, elaboração de relatoria, parecer emitido pelo relator e parecer emitido pelo colegiado.

No dia 20 de junho, o primeiro parecer foi liberado e algumas pendências foram apontadas. Ao acertar essas pendências, o projeto foi encaminhado novamente para

[17] Resolução CNS 466/12 – Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e revoga as Resoluções CNS nos. 196/96, 303/2000 e 404/2008.

apreciação e, no dia 6 de agosto, foi emitido um novo parecer com mais duas pendências. Uma delas já tinha sido apontada no primeiro parecer — inserção no cronograma de execução da Plataforma Brasil do período de apreciação do projeto pelo CEP/UNIRIO —, mas não consegui regularizar por dificuldade de colocar o que estava sendo pedido na Plataforma Brasil, pois o espaço reservado para inserir o cronograma só aceitava datas futuras e não permitia que eu incluísse as datas desde o início da submissão. Nesse parecer, uma nova pendência foi sinalizada. Tentei novamente inserir as datas no cronograma da plataforma e resolvi a nova pendência apontada. Infelizmente, no dia 28 de agosto, um novo parecer foi emitido, apontado a mesma pendência anterior, o cronograma de execução. Para solucionar essa questão, inseri a data em que recebi o último parecer e acrescentei o período que o CEP/UNIRIO utilizaria para apreciar o projeto novamente. O cronograma de execução foi aceito e, finalmente, no dia 3 de setembro de 2024, recebi a aprovação do projeto pela Plataforma Brasil.

Ao receber o parecer com a aprovação da Plataforma Brasil, no dia 5 de setembro, o encaminhei para a Comissão de Pesquisa do Coluni-UFF e recebi o parecer com a autorização para iniciar a pesquisa no colégio no dia 21 de outubro de 2024. A partir dessa data, iniciei o processo de conversa com as crianças e com seus responsáveis sobre a pesquisa. Diferente da orientação do CEP/UNIRIO, a comissão de pesquisa do Coluni-UFF pontuou a necessidade de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para as crianças. O TALE pode ser visto no Apêndice IV – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). No horário reservado para as crianças na biblioteca, apresentei minha pesquisa e pedi para que elas assinassem o nome no TALE. Para os que ainda não sabiam escrever o nome, falei que poderiam desenhar. Já para os responsáveis, apresentei minha pesquisa em reuniões por grupamento e entreguei-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que pode ser visto no Apêndice V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A submissão do projeto à Plataforma Brasil foi um processo bem demorado, no qual senti dificuldade em compreender as informações que eles exigiam. Além dessa dificuldade, também houve a demora da comissão de pesquisa do Coluni-UFF em analisar minha solicitação de pesquisa após a entrega do parecer com aprovação da Plataforma Brasil. Havia solicitado para a secretaria da escola uma autorização para utilizar os dados sobre a heteroidentificação das crianças com as quais realizei a pesquisa. Apesar da

autorização da comissão, nunca obtive resposta. Portanto, eu mesma realizei a heteroidentificação das crianças apresentadas aqui.

Com a autorização da Comissão de Pesquisa do Coluni-UFF, conversei com os responsáveis das crianças em uma reunião pedagógica e, conversei com as crianças nos dias de atendimento de cada grupo. Depois de apresentar a pesquisa às crianças e aos seus responsáveis e pedir que eles assinassem o TALE e o TCLE para que pudessem participar do estudo, iniciei minha pesquisa de campo. Para garantir o anonimato das crianças que colaboraram com a pesquisa, utilizo pseudônimos para me referir a elas.

Os dados gerados foram fruto de quatro atividades de mediação de leitura do projeto literário *Autoria Negra* realizados em dez encontros que aconteceram durante os meses de novembro e dezembro de 2024 e janeiro de 2025. A ideia inicial era realizar a observação participante e a gravação das interações com os grupos Amarelo, Vermelho e Verde. No entanto, por conta de planejamentos diversos das professoras de determinados grupos, alguns ficaram sem participar de uma das atividades.

A partir da análise das transcrições elaboradas com base nas gravações de áudio das interações com as crianças e dos relatos da minha observação participante registradas no meu caderno de campo, foi possível identificar algumas categorias analíticas, a saber: identificação étnico-racial, interseccionalidade entre gênero e raça, representação e identificação, evasão da cor e fragilidade branca.

Na próxima seção – *Projeto Autoria Negra na Biblioteca Escolar Infantil* –, apresento mais detalhadamente o projeto literário, as pessoas autoras e os livros trabalhados nas mediações de leitura. Também apresento as categorias analíticas geradas a partir das transcrições das interações com as crianças: identidade étnico-racial, interseccionalidade entre gênero e raça, representação e identificação, evasão da cor e fragilidade branca.

4- Projeto literário *Autoria Negra* na biblioteca escolar

Nessa seção, apresento mais detalhadamente o projeto literário *Autoria Negra*, as pessoas autoras e os livros trabalhados nas mediações de leitura em que realizei a observação participante: *Da cor que eu sou* (2021), de Andressa Reis; *Com qual penteado eu vou* (2021), de Kiusam de Oliveira; *Ei, você!: um livro para crescer com orgulho de ser negro* (2021), de Dapo Adeola; e *Tudo que sou* (2020), de Luana Rodrigues. Também apresento as categorias analíticas geradas a partir da análise das transcrições das interações com as crianças por meio de subseções: identificação étnico-racial, interseccionalidade entre gênero e raça, representação e identificação, evasão da cor e fragilidade branca.

Criei o projeto literário *Autoria Negra* em 2022 visando ampliar o repertório literário das crianças no que se refere à produção de obras literárias escritas por pessoas escritoras negras. A justificativa para sua implementação foi a verificação do número inexpressivo de obras literárias escritas por pessoas negras presentes no acervo da biblioteca, como foi mostrado na subseção 3.1 – Acervo da Biblioteca Flor de Papel (BFP). Fontes e Martins Filho (2018) pontuam a necessidade de as pessoas bibliotecárias estarem sempre vigilantes quanto aos produtos e serviços oferecidos pela biblioteca, para que não se tornem apenas reprodutores da cultura dominante vigente. Além disso, pontuam a importância da reflexão crítica sobre suas práticas e a busca por formação permanente, sempre alinhando suas práticas pedagógicas à proposta pedagógica da instituição escolar à qual a biblioteca está vinculada.

O projeto literário *Autoria Negra* é uma atividade de mediação de leitura. As obras escolhidas são lidas no momento de leitura coletiva, onde as pessoas bibliotecárias contam histórias ou fazem a leitura em voz alta dos livros para as crianças. Essa prática vai ao encontro do que Fontes e Martins Filho (2018) apontam, como proposta de prática pedagógica ligada à educação das relações étnico-raciais, a mediação de leitura, mais especificamente a chamada "Hora do Conto". Entendem que a literatura infantil e infantojuvenil podem ser trabalhadas a partir da sua função social, sem deixar de lado seu caráter poético e lúdico, tornando-se instrumentos importantes para uma educação antirracista e antidiscriminatória na biblioteca escolar.

Compartilhando de pensamento semelhante, Gabrielle Cirilo (2019) sinaliza que cabe à pessoa bibliotecária escolar a disseminação de histórias, livros e contos africanos na escola. Para isso, a autora cita dois respaldos legais: a lei 10.639/2003 e a competência número 6 da *Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica*, que afirma que uma das competências que precisa ser trabalhada nas etapas da educação básica é a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e a apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem os estudantes compreenderem as relações específicas do mundo do trabalho e realizar escolhas em consonância com o exercício da cidadania e o seu projeto de vida, com autonomia, liberdade, consciência crítica e responsabilidade. Na interpretação da autora, esta competência reforça a lei 10.639/2003 e legitima a importância do ensino de cultura africana e afro-brasileira na escola, mais especificamente na biblioteca escolar, através da mediação de leitura.

O projeto literário é permanente, ou seja, não tem um prazo para terminar. Inicialmente acontecia uma vez por mês, mas tem como meta ser realizado pelo menos duas vezes por mês. A permanência do projeto se coaduna com o que é proposto por Fontes e Martins Filho (2018), que compreendem que as práticas pedagógicas efetuadas por pessoas bibliotecárias direcionadas à educação das relações étnico-raciais não podem ser realizadas como atividades "espetaculosas" ou de forma pontual, como, por exemplo, apenas em novembro, mês da consciência negra. Precisam ser projetos permanentes alinhados ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A realização desse tipo de atividade dentro da biblioteca escolar possibilita aos estudantes e também às professoras e professores conhecimentos sobre o continente africano e sua diversidade, bem como histórias dos afrodescendentes no Brasil. Ações como essa têm como objetivo valorizar a diversidade étnica, combater o preconceito e aumentar a autoestima dos grupos discriminados.

A apresentação de obras escritas por pessoas autoras negras faz com que as crianças passem a procurar mais por essas obras no acervo da biblioteca. Verifiquei, de maneira informal, que os livros de autoria negra lidos no projeto passaram a ter uma consulta maior por parte das crianças, pois muitos gostam de ler os livros que já conheceram através da mediação de leitura coletiva. Um movimento nesse sentido foi verificado por Jesus, Moraes e Macedo (2018) ao observarem as bibliotecas públicas do município de São Paulo que conseguiam realizar ações culturais voltadas para disseminar

obras de autoras negras, puderam observar um pequeno aumento na procura dessas obras. Sendo assim, as bibliotecas podem priorizar a aquisição de livros de autoras negras[18] (e autores negros) para o acervo, além de desenvolver ações culturais que coloquem essas autoras (e autores) em destaque, contribuindo para a formação de um público leitor dessas obras. Com o público exigindo direito ao acesso à informação, não haverá motivos para negá-la, e isso contribuirá para que a biblioteca se torne cada vez mais um espaço democrático.

Como exemplo de prática antirracista, as autoras apresentam o projeto *Mulheres Negras na Biblioteca*. Como estudantes negras do curso Técnico em Biblioteconomia da ETEC Parque da Juventude, notaram que a biblioteca da instituição não contava com livros escritos por autoras negras. A partir dessa verificação, resolveram pensar em uma ação para mudar essa realidade. A princípio, arrecadaram 15 livros de escritoras negras e os doaram para a biblioteca escolar. Em seguida, começaram a divulgar a existência desses títulos, apresentando as escritoras. Também realizaram um evento na biblioteca no mês de novembro, mês da consciência negra, para dar destaque às obras. A programação contou com a participação das escritoras Mirian Alves e Bianca Santana e um Sarau. Depois do sucesso do projeto, as autoras resolveram continuar com o incentivo à leitura de obras de mulheres negras através da criação de uma página no Facebook chamada *Mulheres Negras na Biblioteca*, com apresentação de conteúdos voltados à literatura negro-brasileira.

Para Francilene Cardoso (2015), uma biblioteca que objetiva ser democrática necessita assumir a diversidade étnico-racial do contexto ao qual pertence. É preciso analisar criticamente os conteúdos e representações estereotipadas da população negra e identificar as histórias que são silenciadas. É importante a recuperação, a preservação e a disseminação da memória ligada à contribuição das pessoas negras para a formação sociocultural brasileira, permitindo à comunidade da biblioteca a convivência com a diversidade cultural.

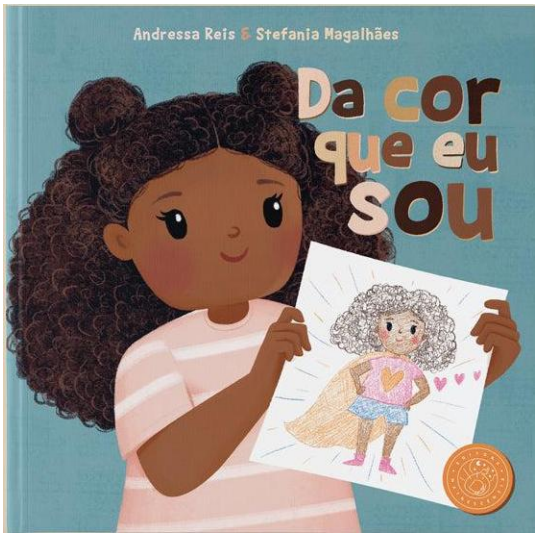
Como informado anteriormente, a escolha das pessoas autoras para apresentar na atividade do projeto literário é feita com base nos livros escritos por pessoas escritoras negras que temos disponível no acervo da biblioteca. Antes de nos debruçarmos sobre as

[18] As autoras fizeram sua pesquisa com obras escritas por autoras negras. Mantenho essa especificidade, mas acrescento a importância de também incorporar obras de autores negros no acervo das bibliotecas.

interações e analisá-las, apresentarei as pessoas autoras que foram apresentadas as crianças durante o período da pesquisa, bem como os livros utilizados.

A primeira escritora apresentada foi Andressa Reis. A autora é da cidade de Nova Iguaçu no estado do Rio de Janeiro, formada em Turismo, fotógrafa e influenciadora digital. É mãe de duas crianças e usa suas redes sociais, como mulher-mãe-preta, para falar sobre assuntos relacionados à maternidade, à infância e ao universo feminino (Reis, 2021). No momento, conta com um título, o qual foi apresentado para as crianças, publicado pela editora Matrescência: *Da cor que eu sou* (2021) (Figura 3) e ilustrado por Stefania Magalhães.

Figura 3 – Livro *Da cor que eu sou* (2021)



Fonte: Site da editora Matrescência[19]

O livro conta a história de Maria, uma menina negra que está completando seis anos. Ela escolheu como tema de sua festa de aniversário a sua heroína preferida: a pequena guerreira Antônia, uma menina também negra de cabelo crespo (através da ilustração, é possível perceber que a heroína é idêntica à protagonista do livro: Maria). Na hora de seu aniversário, sua amiga Júlia, uma menina branca de cabelo liso e loiro, chegou e foi logo correndo dar um abraço e um beijo nela. Além dos gestos carinhosos, Júlia entregou um presente feito à mão para Maria. Era um desenho das duas, só que as

[19] https://editoramatrescencia.com/products/da-cor-que-eusou?_pos=1&_sid=c534b8f3e&_ss=r

duas meninas desenhadas eram brancas e loiras (Figura 4). Maria ficou muito confusa com o desenho da amiga, mas resolveu aproveitar a sua festa de aniversário.

Figura 4 – Desenho de Júlia e Maria feito por Júlia



Fonte: foto da autora da dissertação

Quando a festa terminou, Maria foi para seu quarto analisar novamente o desenho. Decepcionada, deitou nos braços da mãe, e perguntou-a por que Júlia a havia colorido de uma cor de pele e cabelos que não eram os seus. O que havia de errado com a Júlia? Emocionada, sua mãe lhe contou que, quando ela era pequena, isso também já havia acontecido com ela. No entanto, ao invés de tentar entender o que tinha de errado com quem não via sua cor de pele e cabelos, ela achava que o erro estava em si mesma. E dessa forma, era ela quem tinha que mudar para que pudesse se parecer com os desenhos que as pessoas faziam dela. Até que um dia, triste e cansada, viu seu reflexo no espelho e disse palavras bonitas para ele: linda, bela, inteligente, forte e esperta. E durante muito tempo, fez o mesmo ritual em frente ao espelho, até que chegou o dia em que percebeu que o erro nunca esteve nos seus cabelos lindos e nem na sua pele preta, mas sim no desenho das pessoas. Depois de ouvir a história de sua mãe, Maria perguntou se poderia mudar o desejo que tinha feito quando assoprou as velinhas. Agora ela desejava que "todas as crianças de todas as cores e formas sejam desenhadas do jeitinho que elas são:

lindas! E que se amem por serem do jeitinho que gostam de ser" (Reis, 2021, p. [26]). Maria afirmou que, no dia seguinte, iria falar o que estava sentindo para Júlia e, perto de dormir, repetiu as palavras bonitas para sua mãe e disse que a amava.

Para a oficina literária, elaborei uma pequena apresentação da escritora (Figura 5) na qual é mostrada a foto da autora, uma minibiografia e o livro dela que temos disponível na biblioteca.

Figura 5 – Minibiografia Andressa Reis



Fonte: elaboração da autora da dissertação[20]

A próxima escritora apresentada para as crianças foi Kiusam de Oliveira. Nascida em São Paulo, além de ser escritora, também é pedagoga, mestre em Psicologia Escolar, doutora em Educação, coreógrafa, bailarina, terapeuta integrativa e trabalha com formação de educadores para uma educação antirracista. Kiusam possui cerca de 16 livros publicados e classifica sua literatura como Literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil (LINEBEIJU).

A Biblioteca Flor de Papel (BFP) possui em seu acervo 5 de suas obras, a saber: *Omo-Oba: histórias de princesas* (2009), ilustrado por Josias Marinho e publicado pela editora Mazza; *O mundo no black power de Tayó* (2013), ilustrado por Taisa Borges e

[20] Foto da autora: http: www.ateliemadre.com.br.

publicado pela editora Peirópolis; *O black power de Akin* (2020), com ilustrações de Rodrigo Andrade e publicado pela editora Cultura; *Com qual penteado eu vou* (2021), também ilustrado por Rodrigo Andrade e publicado pela editora Melhoramentos; e *Akili está feliz* (2022), também ilustrado por Rodrigo Andrade e publicado pela editora Melhoramentos.

Para apresentar a autora para as crianças, elaborei um slide (Figura 6) com sua foto, uma pequena biografia e suas obras disponíveis na biblioteca.

Figura 6 – Minibiografia de Kiusam de Oliveira



Fonte: slide elaborado pela autora da dissertação[21]

O livro escolhido para ler com as crianças foi *Com qual penteado eu vou* (2021) (Figura 7). Nesta obra, a personagem Aisha está muito empolgada com o aniversário de seu bisavô, Seu Benedito. Mas logo uma dúvida surge em sua cabeça: qual penteado usar? A dúvida foi tão grande que a menina pede autorização para a mãe para ligar para seus

[21] Foto da autora retirada do link: https://www.dgabc.com.br/Noticia/3898869/andreense-kiusam-de-oliveira-ensina-meditacao-o-para-criancas-em-seu-novo-livro. Capa do livro *O mundo no black power de Akin*: https://www.brasildedireitos.org.br/atualidades/o-black-power-de-akin-livro-traz-narrativa-antirracista-para-criancas/; Capa do livro *Omo-oba: histórias de princesas*: https://www.amazon.com.br/Omo-oba-hist%C3%B3rias-princesas-Kiusam-Oliveira/dp/8571604800; Capa do livro *Akili está feliz*: https://www.amazon.com.br/Akili-Est%C3%A1-Feliz-Kiusam-Oliveira/dp/6555395044; Capa do livro *O mundo no black power de Tayó*: https://www.amazon.com.br/Mundo-Black-Power-Tay%C3%B3/dp/8575963090.

primos e saber como eles irão para a festa. As respostas foram tão diversas que a menina resolveu não perguntar mais nada e pedir para a mãe lhe fazer um penteado lindo. Depois de prontas, foram ao portão receber os primos e as primas. As crianças não tinham dinheiro para presentear o bisavô, então decidiram lhe ofertar suas virtudes. E daí por diante, cada criança se apresenta falando o seu nome, o local de origem do nome e quais são as virtudes que desejam ofertar ao bisavô. As ilustrações são belíssimas e, em cada uma delas, é possível ver a beleza e a diversidade do povo negro no que diz respeito à estética e à cultura.

Figura 7- Livro *Com qual penteado eu vou* (2021)



Fonte: Site Google livros[22]

O próximo autor apresentado para as crianças foi Dapo Adeola, britânico com raízes nigerianas que, além de escritor, trabalha com ilustração e design. É co-criador e ilustrador dos seguintes livros: *Look up!* (2019) e *Clean up!* (2020), escritos por Nathan Bryon, *My dad is a grizzly bear* (2020), escrito por Swapna Haddow, e *The last-day-of-summer* (2019), escrito por Lamar Giles.

O livro do autor e ilustrador que temos disponível na biblioteca é *Ei, você!: um livro sobre crescer com orgulho de ser negro* (2021) (Figura 8), traduzido por Stefano Volp e publicado pela editora Companhia das Letrinhas. Além das ilustrações do próprio

[22] https://www.google.com.br/books/edition/Com_qual_penteado_eu_vou/ZisuEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover.

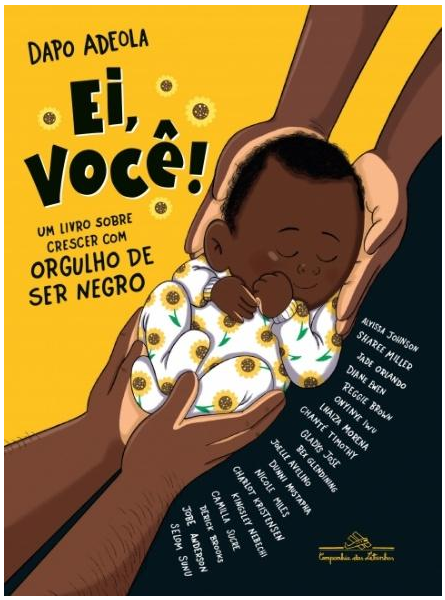
autor, o livro também é ilustrado por: Alyissa Johnson, Sharee Miller, Jade Orlando, Diane Ewen, Reggie Brown, Onyinye Iwu, Lhaiza Morena, Chanté Timothy, Gladys Jose, Bex Glendining, Joelle Avelino, Dunni Mustapha, Nicole Miles, Charlot Kristensen, Kingsley Nebechi, Camilla Sucre, Derick Brooks, Jobe Anderson e Selom Sunu. Todas as pessoas ilustradoras são negras. Logo no início da obra, o autor faz uma dedicatória "Este livro é dedicado a todas as crianças da diáspora negra, tanto os jovens quanto os mais velhos. Foi escrito por nós, ilustrado por nós e nasceu do amor por nós" (Adeola, 2021, não paginado). O autor acredita que sua voz não pode falar por toda a diversidade da diáspora e, por isso, o livro ganha vida com as ilustrações de pessoas artistas negras de diferentes lugares do globo. Segundo Dapo Adeola (2021), o livro surgiu como uma resposta afetiva aos eventos que aconteceram em 2020, quando George Floyd[23] foi assassinado pela polícia norte-americana, e seu assassinato fez com que acontecessem vários protestos pelo mundo denunciando o racismo estrutural.

O livro é uma carta que procura empoderar crianças negras, e também adultos, através de um texto afirmativo sobre o orgulho de ser uma pessoa negra. Nessa carta, podemos compreender que somos frutos dos sonhos dos nossos ancestrais. Que somos amados e que somos especiais, mesmo que o mundo nos diga o contrário. Devemos amar a nossa linda pele, entendendo que somos a extensão de um nobre legado, e que compartilhamos essas tonalidades de pele com inúmeras gerações de gênios, criadores, líderes e grandes pensadores. Nosso potencial é infinito. Nós fazemos nossas próprias escolhas e podemos ser o que quisermos. Devemos explorar o mundo, sermos curiosos, pois essa curiosidade nos dá um tipo especial de liberdade: "A liberdade de expressar a si mesmo, sua cultura e sua herança [...] A liberdade que te torna capaz de quebrar tetos de vidro e ser você mesmo – e não há ninguém no mundo como você" (Adeola, 2021, p. 26, 29). Devemos conhecer nossa história e das pessoas que vieram antes de nós, e saber que, mesmo estando em lugares que parecem não pertencer a gente, nós não estamos sozinhos. Encontraremos em nossa jornada felicidade, amor e riso. Como pessoas negras, precisamos trabalhar juntas. Nossa alegria é compartilhada, mas também o sofrimento.

[23] George Floyd: foi um homem negro estadunidense de 46 anos, assassinado de forma brutal por um policial branco nos Estados Unidos. Para maiores informações consultar: BBC NEWS MUNDO**. George Floyd: o que aconteceu antes da prisão e como foram seus últimos 30 minutos de vida**. 20 maio 2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52868252. Acesso em: 01 ago. 2025.

“Quando um de nós sofre alguma injustiça, todos são afetados! Nossa luta nos une. Devemos erguer nossas vozes contra aqueles que querem nos silenciar” (Adeola, 2021, p. 37-39). Precisamos ter nossos próprios sonhos, pois temos a capacidade de criar a mudança que sonhamos ver no mundo (Adeola, 2021). Trouxe quase todo o livro para estas páginas, porque é uma obra que acredito que todas as pessoas negras precisam ler, pois traz uma confiança que faz com que acreditemos em nós e nos nossos propósitos. Além de proporcionar o entendimento de que fazemos parte de uma comunidade.

Figura 8 – Livro *Ei, você: um livro sobre crescer com orgulho de ser negro* (2021)



Fonte: Site Companhia das Letras[24]

A apresentação do autor para as crianças contou com o slide (Figura 9), com a foto do escritor, uma pequena biografia e o livro que temos disponível na biblioteca.

[24] https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788574069692/eivoce?srsltid=AfmBOorZFiv3mUP-nggvn_UFLFZq4v9QUE-NgfUgTIqjugfQPIMLL7hs.

Figura 9 – Minibiografia Dapo Adeola



Fonte: elaborado pela autora da dissertação[25]

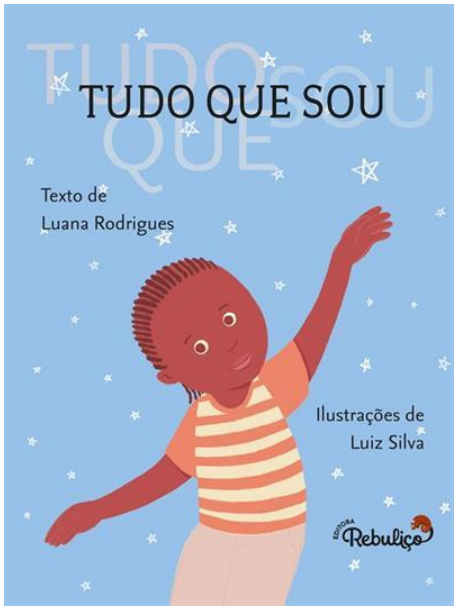
Por fim, a última autora apresentada para as crianças foi Luana Rodrigues. Além de escritora, é professora, mestre em Letras, pesquisadora de literatura infantil afrorreferenciada no grupo África em letrinhas. Também é percussionista no grupo de samba Moça Prosa. Seus livros publicados são: *Tudo que sou* (2022), *Pra que medo?* (2023), *Mar de Marielle* (2023) e *Amina: a menina que soprava verdades* (2025).

Dentre os títulos da autora, a BFP possui o livro *Tudo que sou* (2022) (Figura 10), ilustrado por Luiz Silva e publicado pela editora Rebuliço. O livro é contado pelo personagem Bem, um menino negro que se apresenta para as pessoas leitoras e, logo no início, diz que não é apenas ele, e sim vários. Nas próximas páginas, ele nos informa que também é seu bisavô Zezinho, pois sua mãe sempre fala como ele tem os mesmos olhos de jabuticaba do seu avô. Ele também é um pouco da vó Biita, pois todos na sua família ficam impressionados com o mesmo sorriso. A criança fica feliz de poder carregar em si um pouco de seus ancestrais que já partiram, pois, ao olhar para ele, a família acaba mantando a saudade que possui dos entes queridos que já não estão mais no mesmo plano. Bem também fala sobre seus cabelos trançados e conta um pouco da importância das

[25] Foto do autor Dapo Adeola: https://www.companhiadasletras.com.br/BlogPost/6147/dapo-adeola-e-o-livro-para-crescer-com-orgulho-de-ser-negro.

tranças, como mapas de rotas de fuga, para o nosso povo que foi sequestrado do continente africano e trazido à força para o Brasil. Bem finaliza nos dizendo, novamente, que não é só ele, e sim toda sua ancestralidade, bem como todas as pessoas negras.

Figura 10 – Livro *Tudo que sou* (2020)



Fonte: Site da Livraria Travessa[26]

Para apresentar a autora para as crianças, elaborei um slide (Figura 11) com uma foto sua, uma pequena biografia e a foto do livro *Tudo que sou* (2022).

[26] https://www.travessa.com.br/tudo-que-sou/artigo/18d0d718-94e8-429d-b597-ac111037e241?srsltid=AfmBOorNHvEikQg3QfV4cZaOkm_aTyAAG7-hfLr-XyrwpLNBBbgc7BbM.

Figura 11 – Minibiografia Luana Rodrigues



Fonte: elaborado pela autora da dissertação[27]

O projeto literário *Autoria Negra* apresenta para as crianças obras literárias escritas por pessoas autoras negras, não se restringindo a obras que tragam alguma discussão relacionada às questões étnico-raciais, ou até mesmo a obras que possuam personagens negras como protagonistas. Acredito que as pessoas escritoras negras não devem ter como obrigação escrever sobre a temática étnico-racial, elas podem escrever sobre o que quiserem. Além disso, entendo que o letramento étnico-racial acontece no momento em que as crianças entram em contato com uma autoria negra e conhecem um pouco sobre essas pessoas autoras, que muitas vezes possuem outras profissões além de serem pessoas escritoras. Mostrar pessoas negras em uma posição de destaque, como a pessoa escritora, permite que as crianças possam também se enxergar nessa profissão.

Corroborando com esse pensamento, e trabalhando mais especificamente com mulheres negras escritoras, Jesus, Moraes e Macedo (2018) apontam a importância da inclusão de obras escritas por mulheres negras para a redução do preconceito racial e de gênero, desconstrução da visão estereotipada da sociedade no que se refere aos lugares que as pessoas negras ocupam, e representatividade para as leitoras negras para que elas também possam se inspirar e ver que também podem ser escritoras. As autoras sugerem

[27] Foto da autora: https://br.linkedin.com/in/luana-rodrigues-74269924.

o desenvolvimento de ações culturais para promover as obras de autoras negras. O sucesso dessas ações pode influenciar no desenvolvimento de coleções, visto que mais obras escritas por mulheres negras podem se tornar uma demanda do público da biblioteca.

Nesse sentido, Quedma Ramos da Silva e Erinaldo Dias Valério (2019) salientam a importância de incluir, no cotidiano da biblioteca escolar, pessoas negras com diversas formações, como, por exemplo, pessoas autoras, poetisas, escritoras, jornalistas e profissionais das diversas áreas do conhecimento. É através de ações culturais que essa divulgação deve ser feita, mostrando como as pessoas negras contribuíram e contribuem para o desenvolvimento da sociedade, fortalecendo, assim, a identidade das crianças. As histórias contadas e os livros disponibilizados precisam ter personagens negros e a cultura africana e afro-brasileira deve estar presente nas mostras culturais. As pessoas autoras também sugerem que a biblioteca realize exposições com recorte racial, mantenha o expositor de livro sempre atualizado com no mínimo três obras de autoria negra.

Apesar de apresentar para as crianças obras sobre temáticas diversas de autoria negra, priorizo a utilização de livros que possibilitem a discussão sobre as questões étnico-raciais. Concordo com a observação de Rogers e Mosley (2006) de que frequentemente, na literatura infantil, os leitores precisam inferir a raça dos personagens por meio das ilustrações do livro. Esta prática objetiva um silêncio em torno da raça incluindo também a não marcação da branquitude enquanto identidade racializada. A linguagem neutra racial nega os contextos sociais, históricos e políticos e, consequentemente, não consegue desafiar o domínio branco e o privilégio.

O silêncio em torno da raça pode fazer com que as pessoas acreditem em informações inverídicas que sustentam a desigualdade étnico-racial. A desinformação, que gera o preconceito, a discriminação e o racismo, pode ser eliminada através da reeducação das relações étnico-raciais. Sendo assim, cabe à escola e à biblioteca criar meios para a reeducação das relações étnico-raciais de seus estudantes. Os livros trabalhados na escola precisam abordar as relações raciais de maneira que as crianças negras se identifiquem nos materiais. É fundamental que não se utilizem livros em que as pessoas negras são retratadas de forma negativa e subjugadas. A escola precisa trazer discussões com recorte racial, visto que o debate permite que as crianças construam uma base de conhecimento sólida e de pertencimento racial que as embasem em discussões

sobre preconceito, discriminação e racismo. É responsabilidade da pessoa bibliotecária estar atenta tanto na seleção de livros quanto nas ações que podem ser consideradas racistas dentro do espaço da biblioteca (Silva; Valério, 2019).

Os livros escolhidos para o projeto e, consequentemente, para a pesquisa levam em conta um dos princípios da Teoria Crítica Racial (TCR), a saber: contar histórias e contranarrativas. Por serem escritas por pessoas negras, as obras apresentam uma perspectiva própria e procuram romper com o regime racializado da representação. De acordo com Hall (2006), no ocidente, durante séculos, os brancos criaram várias representações das pessoas negras, o que pode ser chamado de regime racializado da representação. Antes de nos determos no que seria esse regime racializado da representação, é necessário conceitualizar o regime de representação, que pode ser definido como "todo o repertório de imagens e efeitos visuais por meio dos quais a 'diferença' é representada em um dado momento histórico" (Hall, 2006, p. 150). O regime racializado da representação é composto pela estereotipagem, que faz a redução, essencialização, naturalização e fixação da diferença. A estereotipagem institui uma estratégia de separação que divide o normal e aceitável do anormal e do inaceitável. Depois desse processo, expulsa tudo aquilo que é diferente.

Como exemplos do regime racializado da representação na literatura infantil brasileira, trago os apontamentos de Lima (2005) que constatou que as personagens negras na literatura infantil não eram invisíveis, elas apareciam, mas eram restritas a algumas associações. Geralmente, apareciam em histórias sobre escravidão. As abordagens utilizadas naturalizavam o sofrimento e reforçavam a ligação com a dor. Para a autora, "cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica" (Lima, 2005, p. 103). Outra caracterização verificada pela autora foram as caricaturas de empregadas domésticas, muito próximas das pessoas escravizadas, utilizadas como pano de fundo, ou quando tornadas protagonistas, são representadas a partir de estereótipos. Além disso, Lima (2005) fez uma análise das ilustrações que representavam a Tia Nastácia, personagem criada por Monteiro Lobato, e constatou que a personagem era ilustrada de forma assustadora e o desenho associava ideias como falta de higiene, burrice, relaxos e postura sempre curva em contraste com as personagens brancas, desenhadas sempre com altivez. Outra representação verificada pela autora foi o continente africano retratado nos moldes coloniais, com a estereotipia

do “primitivo”, ilustrações pouco trabalhadas e assuntos abordados de forma grosseira. Outro aspecto apontado por Lima (2005) é a violência naturalizada direcionada a corpos negros em livros infantis.

Busco, com as obras escolhidas, utilizar uma das estratégias propostas por Hall (2006) para romper com o regime racializado da representação: a substituição de imagens “negativas”, que permanecem dominando a representação popular, por imagens “positivas” de pessoas negras, de sua vida e de sua cultura. Para o autor:

> Esta abordagem tem o mérito de corrigir o equilíbrio e é sustentada pela aceitação da diferença – de fato, por sua celebração. Ela inverte a oposição binária, privilegiando o termo subordinado, às vezes lendo o negativo de forma positiva: ‘*Black is beautiful*’. Tenta construir uma identificação positiva do que tem sido visto como abjeto. Expande muito a *gama* de representações raciais e a *complexidade* do que significa ‘ser negro’, desafiando assim o reducionismo dos estereótipos anteriores (Hall, 2006, p. 2016).

Todos os livros giram em torno das identidades negras. A primeira obra – *Da cor que eu sou* (2021) – e a segunda obra – *Com qual penteado eu vou* (2021) – têm como questões centrais a tonalidade da pele e o cabelo. Esses atributos, de acordo com Nilma Lino Gomes (2019), são utilizados na sociedade brasileira como critérios definidores do pertencimento étnico-racial. A autora afirma que, embora as ideologias raciais presentes no Brasil estejam passando por mudanças e questionamentos e tenham sido enfrentadas pelos movimentos negros e pelos cientistas sociais, o legado do racismo biológico continua operante. Ele pode ser verificado nos comentários cotidianos feitos por pessoas de diferentes grupos étnico-raciais e pela própria pessoa negra sobre a textura do seu cabelo e sobre a tonalidade da sua pele. Não é incomum que nas famílias, após o nascimento de um bebê, especialmente os filhos de relações inter-raciais, familiares negros e brancos examinem o cabelo da criança e façam suposições de como ele será quando o recém-nascido crescer. Alguns “esperam que o cabelo fique crespo para ‘não negar a raça’: ‘vai ficar durinho!’ e outros anseiam que o cabelo do bebê fique liso (ou pelo menos anelado)” (Gomes, 2019, p. 274), o que poderia significar, em outras palavras, que poderá ficar ‘bonito’.

As crianças pequenas com as quais trabalho não estão imunes a essa ideologia racial. A partir de relatos de outros profissionais que trabalham na escola e da observação

cotidiana, verifico que algumas crianças negras, principalmente meninas, questionam o porquê do seu cabelo crespo não crescer para baixo como os cabelos lisos das colegas brancas. Algumas delas já passaram até por intervenções estéticas, como alisar os cabelos, mesmo sendo tão pequenas. Em mais de uma ocasião, uma criança, ao ver meu cabelo solto no estilo black-power, afirmou que ele era feio. Isso demonstra a importância da apresentação de representações raciais positivas que possibilitem um letramento étnico-racial que construa nas crianças uma identidade negra positiva, através, mas não só, do enaltecimento de suas caraterísticas físicas, como o cabelo e a tonalidade da pele.

No livro *Da cor que eu sou* (2021), a autora fala sobre a cor da pele e o cabelo da personagem Maria fazendo comparações com coisas que trazem uma memória afetiva positiva: "sua cor de canela, de doce de leite bem cozidinho, seu tom de pele igualzinho ao de Antônia, sua heroína favorita. E ainda seu crespo de rainha, igual ao de sua mamãezinha! Ah, como ela amava o colinho daquela mãe crespa" (Reis, 2021, não paginado). No livro *Com qual penteado eu vou* (2021) cada personagem do livro mostra um penteado diferente nos seus cabelos crespos, um mais lindo que o outro.

No livro *Ei, você: um livro sobre crescer com orgulho de ser negro* (2021), o assunto central não é a cor da pele ou o cabelo, mas também apresenta uma mensagem afirmativa nesse sentido: "Ame a sua linda pele. Algumas pessoas acreditam que a cor de uma pele é melhor do que de outra. Mas elas estão completamente erradas. Cada pele tem uma beleza única" (Adeola, 2021, p. 16-17). Já no livro *Tudo que sou* (2022), a personagem principal, Bem, tem os cabelos trançados e afirma "meus cabelos trançados trazem muitas histórias, trazem realeza e inteligência" (Rodrigues, 2022, não paginado). E ainda letra as crianças étnico-racialmente ao apresentar informações históricas sobre a escravidão e o racismo em uma linguagem que pode ser compreendida pelas crianças:

> Vocês sabiam que muitos que vieram antes de mim – e estão em mim – trançavam seus cabelos formando desenhos de rotas de fuga? Era pra escaparem de um povo que eu não consigo entender... É... tem gente que quer maltratar o outro, que acha que é melhor que o outro...agora vê?! (Rodrigues, 2022, não paginado).

Escolhi trabalhar o livro *Ei, você: um livro sobre crescer com orgulho de ser negro* (2021) por acreditar que o mesmo apresenta várias questões importantes para o letramento étnico-racial de crianças pequenas. Além de fortalecer o orgulho de ser uma

pessoa negra, a história apresenta informações étnico-raciais, através da apresentação de personalidades negras importantes na nossa história, da necessidade de união de todas as pessoas negras para lutar contra o racismo, da importância em ter sonhos e acreditar que podemos ser o que quisermos ser, mesmo que o mundo tente nos dizer o contrário.

Já o livro *Tudo que sou* (2022) traz a ancestralidade, a família e a natureza. O senso de comunidade entre todas as pessoas negras, independentemente se são pessoas do mesmo sangue ou não, é reforçado. Também a noção de pessoa é ampliada quando a autora nos coloca como parte integrante da natureza. Não somos algo a parte do mundo, somos o mundo. Os quatro livros escolhidos para trabalhar o letramento étnico-racial das crianças procuram apresentá-las à complexidade do que é ser uma pessoa negra.

Depois de apresentar a pesquisa às crianças e aos seus responsáveis e pedir que eles assinassem o TALE e o TCLE para que pudessem participar do estudo, iniciei minha pesquisa de campo. Para garantir o anonimato das crianças que colaboraram com a pesquisa, utilizo pseudônimos para me referir a elas. Os pseudônimos escolhidos homenageiam personalidades negras e também algumas personagens criadas por pessoas escritoras da literatura infantojuvenil negra. A relação das crianças com suas heteroidentificações étnico-raciais e idades consta no Quadro 2.

Quadro 2 – Identidade étnico-racial das crianças colaboradoras da pesquisa

Criança	**Identidade étnico-racial**	**Idade aproximada**
Abayomi	Branca	4-5 anos
Akili	Negro	4-5 anos
Antonieta	Negra	3-4 anos
Bintou	Negra	5-6 anos
Calu	Negra	3-4 anos
Carolina	Branca	4-5 anos
Dandara	Negra	4-5 anos
Emicida	Negro	5-6 anos
Itamar	Branco	3-4 anos
Jeferson	Branco	4-5 anos
Laudelina	Negra	5-6 anos
Luanda	Branca	4-5 anos
Mandela	Indígena	4-5 anos
Maria Felipa	Branca	5-6 anos
Mariano	Branco	4-5 anos

Milton	Branco	5-6 anos
Monifa	Branca	5-6 anos
Nilma	Negra	5-6 anos
Renato	Branco	5-6 anos
Rodrigo	Negro	5-6 anos
Zumbi	Negro	4-5 anos
Zuri	Branca	4-5 anos

Fonte: elaboração da autora

Como informado anteriormente, os dados gerados foram fruto de quatro atividades de mediação de leitura do projeto literário *Autoria Negra* realizadas em dez encontros que aconteceram durante os meses de novembro e dezembro de 2024 e janeiro de 2025. A partir da análise das transcrições elaboradas com base nas gravações de áudio das interações com as crianças e dos relatos da minha observação participante registradas no meu caderno de campo, foi possível identificar algumas categorias analíticas, a saber: identificação étnico-racial, interseccionalidade entre gênero e raça, representação e identificação, evasão da cor e fragilidade branca.

As interações foram separadas em categorias analíticas para tornar a análise mais didática. Sendo assim, é possível observá-las em mais de uma interação, pois elas se interconectam. Não são apenas categorias temáticas ou de conteúdo, elas estão ligadas às ações sociais produzidas através da linguagem nas práticas discursivas e interacionais, relacionando as dimensões micro e macro sociais.

De acordo com Stuart Hall (2016), a linguagem atua como um sistema representacional. Na linguagem, utilizamos signos e símbolos para significar ou representar para outras pessoas nossas ideias, conceitos e sentimentos. A linguagem pode ser considerada um dos meios pelos quais ideias, pensamentos e sentimentos são representados em uma cultura. Sendo assim, a representação pela linguagem é fundamental nos processos de produção de significados. Para Hall (2016, p. 31), a "representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos". Segundo o autor, representar não é um processo simples e direto. De forma resumida, "representação diz respeito à produção de sentido pela linguagem" (Hall, 2016, p. 32). É o sentido que nos possibilita criar a consciência de nossa própria identidade, de quem somos e qual o

nosso pertencimento – e, dessa forma, ele se interliga a questões sobre como a cultura é utilizada para limitar ou manter a identidade no interior de um grupo e sobre a diferença entre grupos (Hall, 2016).

Segundo Kathryn Woodward (2014), a representação abarca as práticas de significação e os sistemas simbólicos mediante os quais os significados são produzidos, situando-nos como sujeito. É através dos significados produzidos pelas representações que atribuímos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. A autora sugere, inclusive, que os sistemas simbólicos tornam possível o que somos e o que podemos nos tornar. A representação, entendida como um processo cultural, cria identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais se fundamenta dão possíveis respostas a questionamentos do tipo: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu gostaria de ser? Tanto os discursos como os sistemas de representação estabelecem os lugares a partir dos quais as pessoas podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. Sendo assim, é possível afirmar que a produção de significados e a produção das identidades que são situadas nos (e pelos) sistemas de representação estão profundamente vinculadas.

Nas próximas subseções trago as categorias analíticas identificadas a partir da análise das interações com as crianças: identificação étnico-racial, interseccionalidade entre gênero e raça, representação e identificação, evasão da cor e fragilidade branca.

4.1 – Identificação étnico-racial

A construção da identidade étnico-racial é um importante processo de desenvolvimento tanto na infância, como na adolescência e na vida adulta. A formação da identidade étnico-racial pode ser definida como o processo em que as pessoas desenvolvem consciência, atitudes e crenças sobre sua herança étnico-racial. Através de histórias com afirmação racial, as crianças podem apreender componentes da identidade étnico-racial, como a consciência, e entender que as categorias étnico-raciais possuem significados e como os diversos grupos são vistos pela sociedade. Outro componente é a afiliação, ou seja, a criança pode identificar a qual/quais grupos pertence e,

consequentemente, os comportamentos pelos quais os costumes culturais, os valores e a linguagem são divulgados (Curenton et. al., 2022).

A identificação étnico-racial das crianças foi verificada nas interações que aconteceram a partir da leitura do livro *Da cor que eu sou* (2021) no dia 7 de novembro de 2024 com dois grupos, e no dia 14 de novembro de 2024 com um grupo. Apresentei o título da história e a ilustradora. Iniciei a leitura do livro e chamei a atenção das crianças para a ilustração quando chegou o momento em que a personagem Maria recebe o desenho da personagem Júlia. Na ilustração, Maria fecha o rosto e aparece um sinal de interrogação desenhado em um balão de pensamento. No texto, afirma-se que Maria ficou confusa ao receber o desenho. Perguntei para as crianças por que será que ela tinha ficado confusa e, logo em seguida, mostrei o desenho às crianças (Figura 4). Na parte superior da página com o desenho, aparecem escritos os nomes das personagens: Júlia e Maria, no entanto, as meninas desenhadas são brancas. Diante desse questionamento, as crianças elaboraram possíveis respostas, como podemos ver no Quadro 3.

Quadro 3 – "Ela é preta, igual eu"

01	Fernanda: >Por que ela ficou confusa quando ela olhou o desenho?<
02	Dandara: É porque ela pensou... que que era... outra amiga dela.
03	Fernanda: Outra amiga dela. Por quê?
04	Dandara: Porque ela não é bran::ca. Ela é pre:::ta:, IGUAL EU:::
05	[Bintou: Igual eu também.
06	Criança não identificada: É você
07	Fernanda: Exatamente.]
08	Dandara: A Luanda é branca.

Fonte: Transcrição[28] elaborada pela autora a partir de gravação de áudio do dia 07 de novembro de 2024. Duração: 5min46s - 6min12s.

Nessa primeira transcrição, Dandara explica o motivo de Maria, a personagem do livro, estar confusa. O desenho entregue por sua amiga Júlia não correspondia a sua imagem real. Como Dandara afirma no turno de fala 04, a personagem "não é bran::ca. Ela é pre:::ta. IGUAL EU:::".

Nesse fragmento, é possível concluir que as crianças pequenas de 3 a 6 anos

[28] Convenções baseadas nas pesquisas de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), incluindo símbolos sugeridos por Schifrin (1987) e Tannen (1989). Essas convenções podem ser conferidas no ANEXO A – Convenções de Transcrições.

conseguem categorizar as pessoas a partir de suas diferenças físicas, como bem apontado no estudo de Cristina Teodoro (2018) em que a pesquisadora, com base no estudo de Patrícia Ramsey (1987), confirmou que crianças entre 3 e 4 anos conseguem formar categorias de pessoas, organizando informações simples a partir de elementos verificados no meio social. Cardoso (2021) observou o mesmo em seu estudo e afirmou que as crianças nessa faixa etária já conseguem perceber as diferenças raciais e também são capazes de nomeá-las. Isto significa que as crianças pequenas conseguem categorizar racialmente as outras pessoas e a si mesmas.

No trecho em análise, além de atribuir a identificação étnico-racial para as personagens do livro e para sua colega, Dandara, assim como Bintou, se autoidentificaram como pretas. A fala das meninas demonstra certeza com relação a sua identificação étnico-racial. Acredito que isso seja um ponto muito positivo, pois retira a negritude do lugar da vergonha e a coloca no lugar do orgulho. Eu não precisei perguntar para as crianças qual era a cor delas, elas próprias se autoafirmaram pretas. No entanto, nessa idade, muitas crianças ainda estão no processo de construção da autoidentificação étnico-racial, como pode se observar na transcrição presente no Quadro 4:

Quadro 4 – "Sua pele é igual a minha?"

01	Mariano: ((saiu de seu lugar e foi para perto de Akili)) [Sua sua pele é igual a minha:? ((encostou o braço no braço de Akili)) É MESMO é mesmo eu sou mis eu sou branco misturado com preto.
02	Mediadora: Mariano!]
03	Fernanda: Mariano! Mariano! ((chamando a atenção dele para que ele voltasse para o lugar dele))
04	Akili: Eu sou preto! Minha mãe é preta.

Fonte: Transcrição elaborada pela autora a partir de gravação de áudio do dia 07 de novembro de 2024. Duração: 6min48s - 6min58s.

Esse movimento de comparar o tom de pele com o do colega foi bem comum durante a leitura do livro *Da cor que eu sou* (2021). Mariano, uma criança branca, no turno de fala 01, demonstra que ainda não possui uma categoria para se identificar racialmente. Ele diz que é uma mistura de branco e preto. Já Akili, criança negra, afirma ser preto e ainda acrescenta, em sua fala, a cor da pele de sua mãe, remetendo à identidade étnico-racial como um atributo familiar.

Outro aspecto relacionado à identificação étnico-racial observado na fala das

crianças foi a noção de que a cor de pele é algo instável, ou seja, pode se modificar no futuro, como pode ser verificado no Quadro 5:

Quadro 5 – “Todo mundo muda de cor igual uma cobra”

01	Rodrigo: >Todo mundo de muda de<pel() quando todo mundo muda de::: cor todo mundo muda de pele igual uma cobra. Aí quan quando eu crescer e vou ser amarelo.
02	Fernanda: Normalmente isso não acontece não. O que acontece quando a gente vai para o sol tem gente que se bronzeia. Mas mudar de pele igual cobra a gente não faz não.
03	Rodrigo: ((balança a cabeça afirmando que sim))
04	Fernanda: Não faz não

Fonte: Transcrição elaborada pela autora a partir de gravação de áudio do dia 07 de novembro de 2024. Duração: 09min19s - 9min41s.

No estudo de Teodoro (2018), esse entendimento das crianças de que a cor é algo que pode ser modificado também ficou evidente. Para a autora, “a criança acredita que a etnia e/ou a raça são mutáveis, indicando que a noção de constância desses atributos é desenvolvida posteriormente, a partir dos 10 anos de idade” (Teodoro, 2018, p. 149). Rodrigo é uma criança negra. Ao trazer em sua fala que no futuro ele poderia se tornar amarelo, pode indicar um certo desconforto com sua identidade étnico-racial negra, possivelmente, por já ter experienciando o racismo de alguma forma e, acreditar que mudando de cor, isso não aconteceria novamente. Ao fazer esse comentário, ele não se autoidentifica étnico-racialmente, apenas indica a cor que terá quando crescer.

É possível fazer um contraponto entre a questão da mutabilidade da tonalidade de pele apontada por Rodrigo e o conceito de identidade – considerando que esse conceito ultrapassa as características fenotípicas – como algo móvel, construído por Stuart Hall (2020). De acordo com o autor, o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, imutável e permanente. “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]” (Hall, 1987*apud* Hall, 2020, p. 12). A identidade não é definida de forma biológica, e sim histórica. Em diferentes momentos, o sujeito assume diferentes identidades, e essas identidades podem ser contraditórias. Conforme os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, os indivíduos são colocados em contato com uma multiplicidade de

identidades possíveis com as quais ele poderia se identificar, mesmo que de forma temporária.

Nas primeiras interações, não foi verificada, na fala das crianças, a utilização do termo negro e/ou negra na autoidentificação ou na heteroidentificação. Outros termos utilizados pelas crianças foram: claro/a e escuro/a, como é possível observar no Quadro 6:

Quadro 6 – "As duas eram claras e ela era escura"

01	Fernanda: Por que que vocês acham que ela ficou confusa?
02	Maria Felipa: Por causa que as duas eram claras e ela era escura.
03	Laudelina: Eu tenho uma ideia. É porque porque porque...
04	Fernanda: ah?
05	Maria Felipa: Ela tem a pele escura e ela tem a pele clala clara. Só que ela desenhou ela e ela as duas claras, só que ela é escura.
06	Laudelina: Ela é escura e ela tem cabelo cacheado e ela queria um desenho que ela e a amiga dela desenhasse ela sendo a heroína favorita e aí...
07	Fernanda: Entendi, Laudelina.
08	Laudelina: Ela não fez o cabelo cacheado dela.

Fonte: Transcrição elaborada pela autora a partir de gravação de áudio do dia 14 de novembro de 2024. Duração: 7min30s - 8min26s.

A pesquisa de Teodoro (2018) também apontou que o termo negro/negra quase não é utilizado pelas crianças pequenas, o que se diferencia das pesquisas realizadas com crianças maiores e com adultos, que utilizam com mais frequência os termos negro/negra. Podemos relacionar isso com o processo de letramento étnico-racial, pois, conforme as crianças passam a ter acesso a mais informações étnico-raciais através de livros ou mesmo do contato com outras pessoas, elas percebem que o termo empregado frequentemente é negro ou negra. Como exemplo, apresento o Quadro 7 com uma transcrição que aconteceu durante a leitura do livro *Ei, você!: um livro sobre crescer com orgulho de ser negro* (2021) no dia 20 de janeiro de 2025. Após uma interação[29] em que me autodeclarei negra e precisei fazer a heteroidentificação de uma criança negra e de uma criança branca, Emicida, um menino negro, saiu da sua cadeira, apontou para um dos personagens do livro que eu estava lendo e fez o seguinte comentário:

[29] Ver transcrição do Quadro 16 – "Eu não faço parte dessa história" na página 137.

Quadro 7 – “Eu acho negra”

01	Emicida: Fernanda, eu sou esse ((aponta para o livro))
02	Fernanda: É esse? Tá bom
03	Emicida: Qual é a cor da minha pele?
04	Fernanda: Que cor você acha que é?
05	Emicida: Eu acho negra.
06	Fernanda: Isso. Eu também sabia?

Fonte: Transcrição elaborada pela autora a partir de gravação de áudio do dia 20 de janeiro de 2024. Duração: 18min24s - 18min34s.

Analisando as transcrições acima e as outras transcrições que ainda serão apresentadas ao longo do trabalho, é possível perceber que as crianças brancas dificilmente se autoidentificam como brancas. No Quadro 4, temos o exemplo de Mariano, que, apesar de ser branco, declara no turno de fala 02 “[...] eu sou mis eu sou branco misturado com preto”, ou seja, não é totalmente branco. Essa fala entra em contraste com Akili e Dandara, que afirmam que são pretos, e com Bintou, que, a partir da afirmação de Dandara, também se autoidentifica como preta. Segundo Robin Diangelo (2018), a raça branca, por ser vista como norma para a humanidade, faz com que as pessoas brancas sejam vistas “simplesmente como pessoas” e raramente, ou mesmo nunca, têm sua raça nomeada.

Também percebi que as crianças negras pardas igualmente não se autoidentificaram racialmente durante as mediações de leitura. De acordo com Diangelo (2018), pessoas multirraciais sentem dificuldade em se colocar nessas categorias raciais binárias, que destinam a elas o “meio-termo”. A sociedade dominante acaba atribuído a identidade étnico-racial com a qual elas se assemelham mais fisicamente. As pessoas multirraciais enfrentam uma pressão constante para se decidirem por um lado.

Aqui no Brasil, a população negra, em conformidade com o a Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010 (Estatuto da Igualdade Racial), é composta pelo conjunto das pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, de acordo com o quesito cor ou raça utilizadas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que usam autodefinição parecida (Brasil, 2010). No entanto, o termo pardo vem sendo disputado por grupos que acreditam que ele não deveria estar atrelado à população negra, e sim ser considerado uma identidade étnico-racial independente.

Não pretendo abordar esse assunto nesta pesquisa, pois acredito que ele merece

um estudo mais aprofundado, mas acho importante destacar essa disputa que tem se intensificado. Para os efeitos deste trabalho, estou de acordo com o que foi determinado pelo Estatuto da Igualdade Racial: pessoas que se autodeclaram como pardas são pessoas negras, conforme foi conquistado através da luta do Movimento Negro. Segundo Nilma Lino Gomes (2017, p. 23), o Movimento Negro pode ser definido como "[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade". Para a autora, o Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, entendendo-a como construção social. "Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana" (Gomes, 2017, p. 38).

No momento da pesquisa, tínhamos na escola duas crianças indígenas. Assim como as crianças negras pardas, não observei essas crianças se autoidentificarem racialmente, ou mesmo serem heteroidentificadas por outras crianças, o que demonstra a falta de representação indígena nos espaços os quais as crianças frequentam e, mais especificamente, na biblioteca escolar.

4.2 – Interseccionalidade entre gênero e raça

De acordo com Gisele Rosário Reis Silva, Priscylla Blusztejn Moreira e Stella Alves Rocha da Silva (2022), a Educação Infantil, como primeira fase do sistema educacional, faz com que seja nela que se iniciem as reproduções dos discursos de gênero. Nesta primeira fase, a criança começa a sua construção social, sendo influenciada de forma acentuada pelo meio em que vive e influenciada pelas concepções dos adultos que são responsáveis por transmitirem a ela uma educação generalizada que (re)produz preconceitos.

A transcrição a seguir (Quadro 8) foi gerada a partir da leitura do livro *Da cor que eu sou* (2021), de Andressa Reis no dia 7 de novembro de 2024:

Quadro 8 – “menina não pode ser super-herói”

01	Fernanda: Hoje eu vou contar uma história pra você::s... escrita pela Andressa Reis... É esse livro aqui
02	Rodrigo: Ai que história feia
03	Fernanda: Oi?
04	Rodrigo: História feia:
05	Fernanda: Por que história feia?
06	Rodrigo: Porque a menina a menina só tem calça e blusa com amor amor a aa me menina não pode ser super-herói, só menino que é super-herói ((olhando para a ilustração da capa do livro, em que a menina está com uma capa de super-heroína)).
07	Fernanda: Não, menina também pode ser super-heroína. >Você nunca assistiu filmes com meninas super-heroínas?< Você nunca assistiu Mulher-Maravilha?
08	[Criança não identificada: Eu já vi
09	Rodrigo: Eu já vi.] Só uma menina que pode ser
10	Fernanda: Só uma?
11	Nilma: A Super-girl e a [(fala inaudível)
12	Fernanda: A Super-girl], a Mulher-Maravilha... a [Batgirl
13	Rodrigo: as meninas poderosas]
14	Fernanda: A Ravena, a Estelar
15	Rodrigo: as meninas poderosas
16	Fernanda: [As meninas super-poderosas
17	Renato: A aranha]
18	Rodrigo: E aquele aquele [aquela menina que
19	Renato: A menina aranha]
20	Fernanda: Isso. Esqueci o nome dela. A::é a Gwen, né? A Gwen
21	Rodrigo: E aquela menina que tem uma capa toda roxa? Qual o nome?
22	Fernanda: Ravena
23	Rodrigo: Cavena? Mas, que que isso? Cavena?
24	Fernanda: Sim
25	Rodrigo: Eu estou falando o nome
26	Fernanda: Você viu?...[viu....
27	Rodrigo: A::: já é é dos jovens titãs, tia]
28	Fernanda: Isso. Dos jovens titãs. Você viu quantas meninas podem ser super-heroínas?
29	Antonieta e Nilma: ((cantando)) Bom dia::: boa noite:::
30	Rodrigo: Mas pode só um menino então
31	Fernanda: ((Eu havia entendido que ele tinha falado que só podia menino e não só um menino)) Não... eu acabei de falar um monte de super-heroínas pra você. Por que você acha que só meninos podem ser super-heróis?

32	Bibliotecário: Ele mesmo está se contradizendo.
33	Fernanda: É, ele mesmo falou um monte de meninas que são super-heroínas. Por que que você acha que só os meninos podem ser super-heróis?
34	Nilma: A a gente não se veste ali de super-heroínas?
35	Fernanda: Exato!
36	Nilma: Então
37	Fernanda: Não faz sentido nenhum o que ele falou, né, Nilma? Meninos e meninas podem ser
38	Nilma: O que [quiser
39	Fernanda: Rodrigo! Rodrigo!] Exatamente
40	Nilma: O que quiser
41	Fernanda: Exatamente! Ouviu a Nilma? Meninos e meninas podem ser o que eles quiserem. Beleza?
42	Renato: Menina não sabe andar de bicicleta sem rodinha
43	Fernanda: Ah?
44	Nilma: Eu sei eu eu sei sabia. Eu sei
45	Fernanda: ((Em direção a uma bolsista)) °Eu estou ficando chocada°
46	Nilma: Eu sei andar de bicicleta sem a rodinha
47	Fernanda: Gente... Ô: Renato, meninas e meninos podem andar de bicicleta sem rodinha. [Os dois tem a mesma capacidade.
48	Renato: e se cair o problema é delas]
49	Fernanda: E dos meninos também... Mas quando cai. O que que faz? A gente vai normalmente pedir socorro, pedir ajuda. Ir ao médico fazer curativo. Tanto meninos quanto meninas. Não tem essa diferença gente. Meninos e meninas podem fazer o que quiserem
50	Renato: Se cair, o problema é delas
51	Fernanda: E dos meninos também

Fonte: Transcrição elaborada pela autora a partir da gravação de áudio do dia 07 de novembro de 2024. Duração: 11s -2min46s

Antes de iniciar a leitura do livro, mostro o slide reproduzido na televisão da biblioteca (Figura 5) para as crianças poderem conhecer a autora do livro. Quando elas olham o slide, Rodrigo exclama “Ai que história feia”. A criança utiliza o adjetivo “feia” para expressar um sentimento de descontentamento ao ver o slide com a foto da autora Andressa Reis e a capa de seu livro *Da cor que eu sou* (2021). Como ainda não havia começado a leitura da história, e, portanto, Rodrigo não a conhecia, o questionei sobre o porquê a história seria feia.

No turno de fala 06, há a resposta de Rodrigo “Porque a menina a menina só tem calça e blusa com amor amor a aa me menina não pode ser super-herói, só menino que é

super-herói". Nessa resposta de Rodrigo, podemos notar o apontamento de um sujeito através da marca de pessoa: "menina", e, atrelado a ela, o seu incomodo com sua vestimenta. Como pode ser observado no slide, há um desenho de uma menina com camiseta estampada com um coração, shorts jeans e uma capa de super-heroína. A capa presente na ilustração remete ao universo dos super-heróis, o que pode indicar, em uma das leituras possíveis da imagem, que aquela menina pode ser uma super-heroína. Rodrigo mostra que discorda dessa possível leitura ao afirmar que menina não pode ser super-herói. Importante destacar que, em sua fala, ele traz o verbo "poder" quando se refere às meninas, e o verbo "ser" quando se refere aos meninos. A indicação do verbo "ser" para os meninos traz uma ideia mais natural, como se fosse algo inato aos meninos a condição de super-herói, mesmo que de forma fictícia, enquanto ao utilizar o verbo "poder" para as meninas, utilizando o "não" antes, indica que, para as meninas, essa condição pode ser outorgada por alguém, ou seja não é algo natural como para os meninos.

É possível observar questões relacionadas a gênero nessas primeiras falas. Judith Butler (2018) define gênero como uma estratégia de sobrevivência em sistemas compulsórios. O gênero é uma *performance* com efeitos punitivos, pois a sociedade pune os indivíduos que não agem conforme o seu gênero. Não pode ser considerado uma identidade estável, mas sim como algo que se constitui no tempo, construído em um espaço externo através de uma repetição estilizada de atos. Rodrigo questiona a vestimenta da personagem e afirma a impossibilidade da mesma ser heroína, "punindo" a história com o adjetivo "feia". Ao utilizar esse adjetivo, possivelmente Rodrigo procura expressar sua discordância ao ver as normas de gênero vigentes na nossa sociedade patriarcal serem rompidas ao trazer uma menina de calça e super-heroína.

Com base na afirmação de Rodrigo sobre meninas não poderem ser super-heroínas, o respondo no turno de fala 07 "Não, menina também pode ser super-heroína. >Você nunca assistiu filmes com meninas super-heroínas?< Você nunca viu Mulher-Maravilha?". Também utilizo o verbo "poder" para me referir à possibilidade de meninas serem super-heroínas. Procuro verificar os conhecimentos dele sobre o universo dos super-heróis e a representatividade feminina, mas antes de ele responder, apresento o exemplo da Mulher-Maravilha. O meu discurso fez com que ele repensasse o dele ao responder em seguida, no turno de fala 09 "Eu já vi. Só uma menina que pode ser". Ao

perceber que ele não citou outras super-heroínas, mas reconheceu que conhecia o exemplo que eu havia dado, o questiono novamente “Só uma?”. Quando faço essa pergunta, Nilma entra no diálogo e cita como exemplo a Super-Girl. A partir disso, começamos a trazer exemplos de outras super-heroínas. Eu trago a Bat-Girl, a Ravena e a Estelar, Rodrigo dá como exemplo as Meninas Super-Poderosas e Renato traz a Mulher Aranha.

Utilizando a interseccionalidade, um dos princípios da Teoria Crítica Racial (TCR), como ferramenta analítica, é possível perceber que a lista de super-heroínas citadas são todas de mulheres brancas. Dessa forma, percebe-se o apagamento das mulheres negras e indígenas. Como já abordado anteriormente, o letramento racial pode ser considerado um tipo de gramática social direcionada para o entendimento de processos sociais complexos, sendo assim, o letramento racial analisa também a intersecção entre o racismo e os outros sistemas de opressão (Moreira, 2024). A definição de interseccionalidade utilizada nessa pesquisa é a seguinte:

> A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins, Bilge, 2021, p. 16).

De acordo com Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), as relações interseccionais de poder amparam as desigualdades sociais de raça, gênero, classe, idade, capacidade, sexualidade e nação. As relações de poder necessitam de práticas organizacionais, que são definidas por quatro domínios de poder: o estrutural, o cultural, o disciplinar e o interpessoal. Para esta pesquisa em particular, focalizo no domínio cultural do poder.

Segundo Collins e Bilge (2021), o domínio cultural do poder dá ênfase à gradativa importância das ideias e da cultura na organização das relações de poder. O poder das ideias, representações e imagens em um mundo globalizado orientam atitudes e expectativas culturais em relação às desigualdades sociais. A partir do crescimento da mídia de massa e da mídia digital, é necessário refletir sobre quais mensagens culturais sobre raça, gênero, classe, sexualidade estão sendo transmitidas para o público global.

Em consonância com esse pensamento, Manuel Barbosa (2012) afirma que a mídia cria diariamente informações sobre o que chama de outros – imigrantes e minorias étnicas – e constroem, muitas vezes de forma enviesada, e sem ouvi-los, representações e categorizações sobre o que são e como se enxergam enquanto entidades culturais em um espaço polarizado entre o que chama de Nós/Eles. As mídias possuem um poder enorme no que diz respeito ao condicionamento do comportamento e do imaginário das pessoas. O autor acrescenta que a maior parte do conhecimento social e político, assim como das crenças sobre o mundo das pessoas, são provenientes da quantidade enorme de informações que elas leem ou ouvem diariamente. Citando Gonet (2007), Barbosa (2012) afirma que a relação que as pessoas estabelecem com o mundo tem como fundamento as informações que são fornecidas a ela.

Mas por que questionar a pouca visibilidade e/ou inexistência de mulheres negras e indígenas como super-heroínas? Para responder esse questionamento, compartilho do pensamento de bell hooks (2019, p. 26) "[…] a supremacia branca e o racismo não terão fim enquanto não houver uma mudança fundamental em torno das esferas da cultura, em especial no universo de criação de imagens". Para hooks (2019), existe uma ligação direta entre a permanência do patriarcado supremacista branco na sociedade e a normalização "de imagens específicas na mídia de massa, representações de raça e negritude que apoiam e mantêm a opressão, a exploração e a dominação de todas as pessoas negras em diversos aspectos" (hooks, 2019, p. 33).

Ao verificar esse apagamento, a primeira super-heroína negra de que me recordei foi a Tempestade (Figura 12), personagem da Marvel, integrante dos X-Men. No entanto, foi a única heroína negra que lembrei. Quanto a super-heroínas indígenas, não recordei nenhuma. Grace D. Gipson (2013), citada por Anne Caroline Quiangala (2017), escreveu a dissertação intitulada *Quem disse que a Tempestade é a única super-heroína Negra das histórias em quadrinhos?*, onde pretendeu verificar os efeitos dos estereótipos de raça/gênero no olhar que mulheres e homens negros têm das heroínas negras. O questionamento no título da dissertação apresenta o primeiro problema, ou seja, a unanimidade sobre a Tempestade ser a única super-heroína negra que as pessoas (negras ou não-negras) têm como referência. E quando pensamos nas mulheres indígenas, o problema se torna ainda pior pelo fato de as pessoas não terem referência nenhuma.

Figura 12 – Tempestade



Fonte: Site Fandom[30]

O universo dos super-heróis é marcado pela predominância de homens, tanto na criação como nos personagens e no seu público-alvo. Quando pensamos em mulheres como super-heroínas, conseguimos localizar algumas, mas quando pensamos em mulheres negras e/ou indígenas super-heroínas, esse número é reduzido drasticamente. Isso pode ser verificado na própria transcrição dos dados do Quadro 8. Ao questionar Rodrigo sobre não conhecer personagens femininas heroínas, a primeira que cito é a Mulher Maravilha e, logo em seguida, cito outras super-heroínas brancas.

Muitos estudos têm sido realizados para analisar a representação de mulheres (heroínas e vilãs) dos quadrinhos *mainstream*. No entanto, não há pesquisas que entendam o contexto de produção e a maneira como ele se reflete, de forma específica, nas personagens negras. Também há estudos que focalizam personagens negros, porém têm como foco apenas os homens, ignorando a interseccionalidade entre raça e gênero (Quiangala, 2017).

Dessa forma, a análise de Quiangala (2017) focaliza as protagonistas negras com valores super-heroicos, propondo um olhar que descortine a fantasia colonial dos criadores, da crítica especializada, do público que cria sites enciclopédicos e da academia,

[30] https://x-men.fandom.com/wiki/Storm.

que colocam as heroínas negras como um contraponto das heroínas brancas. Essa afirmação tem sido um paradigma corroborado pelas análises focadas especificamente em "mulheres" e "negros", como se fossem identidades não associáveis. Por isso, também, o interesse da autora em "[...] ressaltar as heroínas que (a despeito de ambiguidades) se conectem à experiência da mulheridade Negra como corpo social marcado pela experiência histórica específica" (Quiangala, 2017, p. 18).

Em uma citação de sua pesquisa de iniciação científica, cujo projeto era *A representação das mulheres negras nos quadrinhos mainstream dos anos 2000*, Quiangala (2017) verificou que há poucas super-heroínas negras, no entanto, existem mais do que são usualmente citadas nas fontes de informação das próprias editoras. Além disso, a pesquisadora verificou que há "[…] a hipersexualização, objetificação e embranquecimento (*whitewashing*) como elementos que incidem na representação" (Quiangala, 2017, p. 21) tanto na Tempestade como na maioria das personagens negras, sejam elas heroínas, adjuvantes ou vilãs. É preciso destacar que essas personagens negras, em sua maioria, são criadas por homens brancos do norte global.

A utilização da interseccionalidade como ferramenta analítica favorece compreensões mais abrangentes das identidades coletivas e da ação política. A identidade foi fundamental para o surgimento da interseccionalidade como meio de investigação e práxis crítica – é o caso, por exemplo, das negras brasileiras que tornaram políticas as identidades negra e feminina em uma sociedade patriarcal e racista (Collins, Bilge, 2021).

Quando pensamos na representação da mulher negra na sociedade brasileira, podemos contar com o pensamento de Lélia Gonzalez no ensaio intitulado "A mulher negra na sociedade brasileira", integrante da obra organizada por Flávia Rios e Márcia Lima (2020). Para a filósofa, a mulher negra é enxergada pelo resto da sociedade, a partir de dois tipos de qualificação "profissional": doméstica e mulata. A segunda é exercida por jovens negras que, sofrendo um enorme processo de alienação imposto pelo sistema, expõem seus corpos e são exploradas como objetos sexuais. Sendo assim, Gonzalez conclui que:

> […] a mulher negra desempenha um papel altamente negativo na sociedade brasileira dos dias de hoje, dado o tipo de imagem que lhe é atribuído ou dadas as formas de superexploração e alienação a que está submetida. Mas há que se colocar, dialeticamente, as estratégias de que ela se utiliza para sobreviver e resistir numa formação social capitalista

> e racista como a nossa (Rios; Lima, 2020, p. 63).

Apesar das mudanças que podemos notar nas representações sociais de mulheres negras na mídia hoje em dia, são aquelas representações da mulher negra brasileira que foram e ainda são veiculadas nas grandes mídias e constroem o imaginário social brasileiro que coloca as mulheres negras em um lugar de subalternidade e sexualizam seus corpos, fazendo com que sejam vistas como seres humanos de segunda classe. Esse imaginário é extremamente prejudicial para meninas negras que acabam crescendo sem referências positivas que possam contribuir para o fortalecimento de suas identidades enquanto mulheres negras.

A imagem da mulher negra brasileira como empregada doméstica e/ou mulata podem ser enquadradas no que Collins (2019) chama de imagens de controle da mulher negra. Essas imagens de controle são utilizadas para tornar o racismo, o sexismo, a pobreza e outras formas de injustiça social naturalizadas e tratadas como normais e inevitáveis no cotidiano e, portanto, impossíveis de serem mudadas.

Reconhecendo as imagens de controle que são construídas pela mídia sobre mulheres negras, e mais especificamente mulheres negras brasileiras, reforço a necessidade de se criar e tornar visíveis as personagens negras heroínas que existem para que as meninas negras possam se enxergar e se identificar com elas. Além disso, a criação de personagens negras heroínas também contribui para a desalienação das crianças brancas sobre qual o lugar das pessoas negras no mundo.

Depois dos exemplos citados de personagens femininas heroínas, Rodrigo aponta que só um menino pode ser super-herói então. Eu não havia entendido essa fala dele, entendi que ele tinha retomado o primeiro pensamento de que só meninos poderiam ser super-heróis. Diante da minha falta de entendimento da fala da criança, retomei novamente a pergunta sobre o porquê ele achava que só existiam meninos super-heróis se tínhamos acabado de citar vários exemplos de meninas super-heroínas. Nilma também questiona, no turno de fala 34, “A gente não se veste ali de super-heroínas?”, se referindo às fantasias que são disponíveis para as crianças na escola. Corroboro com Nilma no turno de fala 37: “Não faz sentido nenhum o que ele falou, né, Nilma? Meninos e meninas podem ser...”. Nilma complementa “O que quiser”. Ao apontar que não havia sentido no que Rodrigo estava falando, eu acabo impondo uma lógica adultocêntrica em que busco que as crianças tenham o mesmo entendimento que eu. A fala da outra pessoa

bibliotecária no turno de fala 32, “Ele mesmo está se contradizendo”, aponta para mesma lógica adultocêntrica.

Quando pensei que tínhamos finalizado o assunto, Renato, no turno de fala 42, afirma “Menina não sabe andar de bicicleta sem rodinha” e Nilma logo se posiciona declarando, no turno de fala 44, “Eu sei eu eu sei sabia. Eu sei”, e complementa no turno de fala 46: “Eu sei andar de bicicleta sem a rodinha”. Novamente é possível verificar a reprodução do discurso sexista, onde a capacidade das meninas, ou melhor, a falta de capacidade das meninas é colocada em destaque.

O sexismo é definido por Nayara Chagas Carvalho (2016, p. 19) como “[…] um efeito da categorização dos indivíduos, enquanto homens e mulheres, e consequentemente na atribuição de características que fundamentam uma percepção naturalizante de cada um nas práticas sociais”. De acordo com Blaime (2007 *apud* Carvalho, 2016), configura-se como uma atitude negativa direcionada as mulheres cujo objetivo é a permanência da desigualdade nas relações de gênero, já que, na nossa cultura, há uma predisposição para avaliar de forma mais positiva as qualidades dos homens do que as das mulheres.

Quando Nilma aponta que sabe andar de bicicleta sem rodinha, o seu discurso entra em disputa com o de Renato. E acaba jogando por terra a afirmação dele de que meninas não sabem andar de bicicleta sem rodinha. No turno de fala 47, também busco descontruir o seu discurso “Renato, meninas e meninos podem andar de bicicleta sem rodinha. Os dois tem a mesma capacidade”. Tento apresentar aqui a igualdade dos gêneros para as crianças, mostrar que o gênero não determina o que as crianças podem ser ou fazer. Também é importante observar a agência das meninas de se posicionar contra discursos que as inferiorizem, como, por exemplo, Nilma, que contestou Rodrigo na questão das super-heroínas e depois contestou Renato no caso da capacidade de as meninas usarem bicicletas sem rodinhas. Isso mostra a importância não só dos adultos, mas também das próprias crianças para a desconstrução de discursos que reproduzam sistemas de opressão. E também rompe com o pensamento de que ensinamos tudo para as crianças, pois elas também possuem competência para intervir no mundo e também nos ensinar e ensinar os seus pares.

A interseccionalidade entre gênero e raça também foi verificada na mediação de leitura do livro *Tudo que sou* (2022) de Luana Rodrigues, como pode se observar no Quadro 9:

Quadro 9 – “É menina?”

01	Monifa: Mas é menino?
02	Fernanda: O quê?
03	Monifa: Essa pessoa dessa história
04	Fernanda: O personagem principal é um menininho. É uma criança, o nome dele é Bem.
05	Monifa: Ah?
06	Milton: [Então, ele é menino?
07	Zuri: É menina?]
08	Fernanda: É um menino.
09	Milton: Até parece menina
10	Fernanda: Por quê?
11	Criança não identificada: Porque ele tem trança.
12	Fernanda: Mas os meninos também usam tranças. [Essa trança aqui se chama nagô
13	Akili: E eu também já me trancei.
14	Fernanda: Já se trançou. Ai que legal. Nunca te vi trançado. Deve ficar muito lindo, Akili.
15	Luanda: Eu já vi um homem passando na rua com o cabelo trançado.

Fonte: Transcrição elaborada pela autora a partir de gravação de áudio do dia 14 de novembro de 2024. Duração: 6min30s - 7min07s.

Como é possível observar na interação presente no Quadro 9, o personagem Bem é confundido com uma menina porque está com o cabelo trançado. No turno de fala 01, Monifa pergunta: “Mas é menino?”. Seu questionamento mostra que, desde o início da história, ela classificou a criança como uma menina. Mas, em determinado ponto da história, Monifa percebeu que poderia ser um menino e fez o questionamento. Outras crianças, Zuri e Milton, mostram que a dúvida também era compartilhada por eles. Afirmo para as crianças que se trata de um menino. Milton, no turno de fala 09, declara “Até parece menina”. O questiono para saber o motivo pelo qual ele acha que a personagem se parece com uma menina e outra criança responde, no turno de fala 11, “Porque ele usa trança”.

De acordo com Tarcia Regina da Silva (2015), os meninos negros ainda possuem sua beleza negada. Enquanto as meninas, tanto socialmente quanto na escola, são incentivadas a utilizarem vários penteados e a usarem acessórios para ornamentarem sua imagem, aos meninos negros é destinado o cabelo raspado bem baixinho. Além de rasparem os cabelos, homens negros também recorrem a procedimentos estéticos para

alisá-los, o que não permite que eles conheçam a textura do próprio cabelo, como aponta o relato de Wallace Oliveira Modesto (2021, p. 14):

> Durante anos da minha vida, alisei meu cabelo com os mais variados tipos de alisantes. Alguns chegaram a machucar o couro cabeludo, sem contar o mau cheiro que esses produtos tinham. Quando não conseguia o efeito esperado, raspava a cabeça, geralmente no pente número um, a fim de não deixar crescer aquele cabelo que nem mesmo sabia como era, mas que fui ensinado a não deixar crescer.

Para Nathália Dienifer Silva dos Reis (2022), o processo de alisar o cabelo das meninas e raspar o cabelo dos meninos pode ser considerado, pela família, uma forma de proteger a criança do racismo presente na sociedade, tentando evitar que as crianças passem por violências que muitos membros da família já passaram durante suas vidas.

Além disso, segundo Tarcia Regina da Silva e Ernani Martins dos Santos (2021), as questões sobre cabelo na literatura infantil estão focalizadas na identidade das meninas negras. Por isso a importância de apresentar para as crianças, mais especificamente para os meninos negros, diversas representações negras que possam ampliar suas possibilidades de se enxergarem no mundo e compreenderem que eles podem usar seu cabelo da forma que quiserem.

O processo de letramento étnico-racial também se dá entre os pares, ou seja, as próprias crianças se letram étnico-racialmente, pois Akili descontrói o discurso de Monifa quando afirma, no turno de fala 13, “E eu também já me trancei”, e Luanda acrescenta, no turno de fala 15, “Eu já vi um homem passando na rua com o cabelo trançado”. Isso mostra a importância de o letramento étnico-racial ser um processo aberto, que conflua diferentes vozes, não hierarquizando os saberes, e sim possibilitando que eles sejam compartilhados.

4.3 – Representação e identificação

A relação entre representação e produção de identidades leva a uma preocupação com a identificação, que pode ser definida como o processo pelo qual as pessoas se identificam umas com as outras, seja por não terem consciência da diferença ou da

separação, seja como resultado de aparentes semelhanças. O termo originou-se na psicanálise. Dentro dessa área, a identificação é vista como um conceito central no entendimento que a criança tem, na fase edipiana, de sua própria condição de sujeito sexuado. Este conceito tem sido retomado nos Estudos Culturais, principalmente na teoria do cinema, para entender a forte ativação de desejos inconscientes referentes a pessoas ou a imagens, tornando possível que os indivíduos possam se ver na imagem ou na personagem apresentada na tela (Woodward, 2014). Tendo como ponto de partida a representação e a identificação, trago alguns quadros com a identificação que as crianças tiveram com as personagens dos livros apresentadas durante as atividades do projeto literário *Autoria Negra*.

Na leitura do livro *Da cor que eu sou* (2021) (Figura 3) de Andressa Reis (Figura 5), no dia 14 de novembro de 2024, houve falas nas quais é possível verificar que as crianças se reconheceram e também identificaram seus colegas a partir das ilustrações do livro, como é possível observar no Quadro 10:

Quadro 10 – "Essa aí sou eu!"

01	Fernanda: ((lendo o livro)) Maria pediu que sua festa fosse decorada com o tema da sua heroína favorita: a pequena guerreira Antônia. Uma menina forte e encantadora de pele preta e cabelo crespo majestoso. Que combatia [toda maldade com seus poderes de afeto].
02	Laudelina: Sou eu! Essa aí sou eu!]
03	Abayomi: Essa sou eu!
04	Maria Felipa: Né nada. Você não é escura. Você não é escura.
05	Laudelina: Você não é marrom!

Fonte: Transcrição elaborada pela autora a partir de gravação de áudio do dia 14 de novembro de 2024. Duração: 5min32s - 6min00s.

Nessa interação, quando inicio a leitura da página em que é ilustrada a pequena guerreira Antônia (Figura 13), Laudelina, com empolgação, logo afirma que aquela era ela, no turno de fala 02: "Sou eu! Essa aí sou eu!". A ilustração, feita por Stefania Magalhães, é belíssima, e causa um encantamento assim que a olhamos. Laudelina, uma menina negra, se identificou com a pequena guerreira Antônia e verbalizou sua identificação. Ela pode ter se identificado através das características fenotípicas entre ela e a personagem, como, por exemplo, a tonalidade da pele e o cabelo. Mas também

acredito que sua identificação possa ultrapassar a questão das características físicas, pois a personagem representa poder, amor e beleza. E, possivelmente, Laudelina também se identificou com esses atributos. A afirmação de Laudelina não foi contestada pelos seus colegas, os quais, podemos inferir pelo silenciamento, concordaram com ela.

No entanto, quando Abayomi, uma menina branca, afirma que ela também é a pequena guerreira Antônia, Maria Felipa (branca) a contraria no turno de fala 04: "Né nada. Você não é escura. Você não é escura". Quando Abayomi se identifica com a pequena guerreira Antônia, ela, possivelmente, não leva em consideração se as duas são semelhantes fisicamente. Ou até mesmo pode ter expressado um desejo de se assemelhar fisicamente à personagem. Além disso, pode, assim como Laudelina, ter se identificado com os atributos da personagem. Quando Maria Felipa aponta que Abayomi não pode ser a guerreira Antônia, utiliza como argumento a tonalidade da pele diferente. Sua afirmação é corroborada por Laudelina, que também fala para Abayomi, no turno de fala 06, "Você não é marrom!", confirmando uma das hipóteses de que sua identificação com a personagem ocorreu, também, pelas características fenotípicas.

Essa interação mostra a importância de as crianças terem acesso a obras que contenham personagens de diferentes identidades étnico-raciais, principalmente negras e indígenas. Se estivéssemos lendo um livro com personagens brancos, Laudelina se identificaria com a personagem? E no caso positivo, ela também seria contestada por não apresentar o fenótipo branco? Como apontei no capítulo anterior sobre o acervo da Biblioteca Flor de Papel (BFP), a sua constituição hoje confere privilégios simbólicos e materiais as crianças brancas. Elas se veem representadas constantemente. O projeto literário *Autoria Negra* procura romper com esses privilégios ao colocar em destaque obras escritas por pessoas negras e que, preferencialmente, tenham personagens negras.

Figura 13 – Pequena Guerreira Antônia



Fonte: Instagram da editora Matrescência[31]

Na mediação de leitura do livro *Com qual penteado eu vou* (2021), de Kiusam de Oliveira, no dia 13 de dezembro de 2024, também houve um movimento de identificação das crianças com as crianças personagens do livro, como podemos ver no Quadro 11.

Quadro 11 – "Olha, ela é igual a mim, com esse cabelo enroladinho"

01	Zumbi: Parece com a Calu ((aponta para a primeira criança apresentada no livro: Monifa)) [...] Calu é você sim ó uma flor no seu cabelo [...]
02	Calu: Olha, ela é igual a mim, com esse cabelo enroladinho [...]
03	Fernanda: Vamos conhecer o ((viro a página do livro)) Olujimi.
04	Zumbi: Parece igual eu [...]
05	Fernanda: Igual a você, Zumbi
06	Mediadora: Parece bastante o Emicida também.
07	Emicida: Parece o meu cabelo
08	Itamar: Tá parecendo bastante como eu também
09	Mediadora: Parece com você também Itamar? ((com um sorriso de surpresa))
10	Itamar: Só um pouquinho
11	Maria Felipa: Mas ele não usa óculos ((falando da ilustração))
12	Mandela: Parece essa boca ((apontando para a boca do personagem))
13	Fernanda: Ah? Parece com quem?
14	Mandela: Com eu
15	Fernanda: Com sua boca? ((ele faz um sinal afirmativo com rosto))

[31] https://www.instagram.com/p/CU9-npJFAva/.

Fonte: Transcrição elaborada pela autora a partir de gravação de áudio do dia 13 de dezembro de 2024. 11m09s - 12m18s.

Depois de apresentada a escritora e iniciada a leitura do livro, no momento em que começo a apresentar a primeira personagem, prima da personagem principal da obra, Zumbi, um menino negro comenta que a personagem Monifa (Figura 14) parece com sua colega Calu, no turno de fala 01: “Parece com a Calu [...] Calu é você sim ó uma flor no seu cabelo [...]”. Calu, que também é uma menina negra, concorda com Zumbi no turno de fala 02, “Olha, ela é igual a mim, com esse cabelo enroladinho [...]”. Calu se enxerga na personagem ilustrada e indica que sua identificação aconteceu a partir do cabelo de ambas, que, de acordo com a menina, é enroladinho.

Figura 14 – Monifa

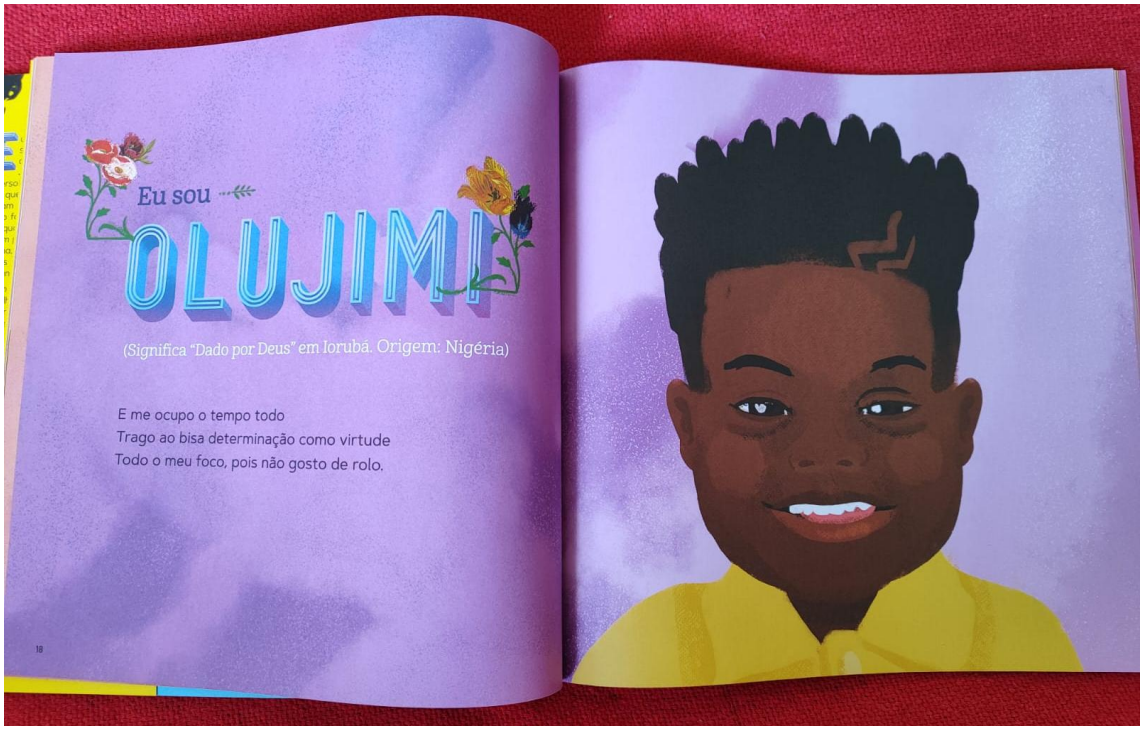


Fonte: Foto feita pela autora da dissertação

Quando virei a página e apresentei o próximo primo, Olujimi (Figura 15), foi a vez de Zumbi se reconhecer na ilustração. No turno de fala 04, ele aponta: “Parece igual eu [...]”. A mediadora aponta que o personagem parece com Emicida, um menino negro, e ele também encontra semelhança com o personagem no turno de fala 05 – “Parece o meu cabelo”. Itamar, um menino branco, também se identifica com o personagem no

turno de fala 08 – “Tá parecendo bastante como eu também”. Quando a mediadora, com um sorriso de surpresa, procura confirmar com ele, Itamar diminui a intensidade da semelhança, no turno de fala 10 – “Só um pouquinho”. O advérbio de intensidade “bastante” é substituído pela forma diminutiva do advérbio pouco, “pouquinho”. Maria Felipa (branca) contesta a semelhança entre Zumbi (negro) e o personagem, já que Zumbi usa óculos e o personagem não. Mandela, um menino indígena, aponta para a boca do personagem e, quando eu pergunto com quem parece, ele afirma no turno de fala 14 – “Com eu”.

Figura 15 – Olujimi



Fonte: Foto feita pela autora da dissertação

Zumbi continuou comparando as crianças do livro com os seus colegas. Na educação infantil, as crianças interagem com o mundo a partir da brincadeira, e foi isso que se tornou esse momento, um jogo de encontrar com quem cada personagem do livro era parecido. As outras crianças também entraram na brincadeira e começaram a procurar quem era parecido com quem.

Maria Felipa (branca) ficou muito incomodada com esse movimento, pois queria ouvir a história e a brincadeira das crianças fazia com que a leitura demorasse mais. Além

da brincadeira, a turma estava extremamente agitada. Em determinado momento, ela saiu da roda. Também não notei se ela estava participando da brincadeira, seja se identificando com uma das personagens, seja identificando os colegas. Como ela é uma criança que gosta de participar do momento da história, ouso afirmar que seu incômodo também pode ter se dado por não conseguir se ver representada, fisicamente, nas ilustrações do livro.

Outra obra em que aconteceu a identificação das crianças com as personagens foi *Ei, você!: um livro sobre crescer com orgulho de ser negro* (2021), de Dapo Adeola, cuja mediação de leitura ocorreu no dia 20 de janeiro de 2025. Assim que as crianças entram na biblioteca e começam a se organizar para o momento da leitura, Laudelina aponta para o slide e diz no Quadro 12:

Quadro 12 – "Olha, parece o Zumbi quando ele era bebezinho"

01	Laudelina: Olha, parece o Zumbi quando ele era bebezinho ((apontando para a TV, onde está o slide com a foto do autor e a capa do livro que tem um bebezinho)).

Fonte: Transcrição elaborada pela autora a partir de gravação de áudio do dia 20 de janeiro de 2025. Duração: 04s –08s.

Nessa fala de Laudelina, percebe-se novamente a dinâmica de procurar uma identificação com os personagens da história antes mesmo de se iniciar a mediação de leitura. No momento que ela apontou a semelhança entre a personagem da capa e o seu colega Zumbi, ele ainda não havia entrado na sala. No Quadro 13, podemos ver a reação de Zumbi com a opinião da colega:

Quadro 13 – "É esse livro parece eu"

01	Fernanda: Oi, Zumbi! Bom dia!
02	Laudelina: Zumbi ó ó parece você::!
03	Zumbi: E eu te... sabia que eu tenho esse livro?
04	Fernanda: Você tem esse livro, Zumbi? O que você acha dele?
05	Zumbi: É esse livro parece eu
06	Laudelina: O zumbi está no livro::

Fonte: Transcrição elaborada pela autora a partir de gravação de áudio do dia 20 de janeiro de 2025. Duração: 01min05s – 01min24s.

Quando Zumbi chega na biblioteca, Laudelina logo apresenta sua opinião para ele. E Zumbi concorda com a colega ao afirmar no turno de fala 05 – "É esse livro parece eu". Zumbi também nos informa que tem aquele livro em casa. Isso é de extrema importância para a construção de identidades negras positivas. Como é possível perceber no resumo que fiz sobre a obra, é um grande manifesto sobre a negritude. E crianças pequenas, principalmente negras, terem acesso a esse livro em casa indica o quanto as famílias estão se empenhando em fazer com que seus filhos e filhas cresçam com orgulho da sua negritude, e também indica que reconhecem a literatura infantojuvenil negra como uma ferramenta importante para o letramento étnico-racial. Ademais, demonstra um rompimento com o silêncio sobre raça que atinge vários lares, como indica Cavalleiro (2023, p. 86): "para a criança negra esse silêncio sobre o preconceito pode levá-la a entender o seu grupo como inferior, ideia que se conforma, automaticamente, à superioridade branca". Além disso "outra consequência do silêncio no lar pode resultar na dificuldade de a criança agir diante de situações de conflitos étnicos" (Cavalleiro, 2023, p. 86).

Diante do que foi exposto, é possível concluir que a apresentação de obras literárias com imagens positivas da população negra contribui para romper com o regime racializado da representação e construir novas imagens e representações que possibilitem que a população negra seja vista sob uma nova perspectiva.

4.4 – Evasão da cor

Provavelmente, muitas pessoas já ouviram alguém proferir a expressão "Eu não vejo cores" ou "todos somos iguais". Essas expressões fazem parte da chamada ideologia do daltonismo racial [color-blind racial ideology]. Essa ideologia foi historicamente conceituada nos Estados Unidos como "raça é irrelevante", sendo assim, deve ser desconsiderada (Gotanda, 1991, p. 238 *apud* Annamma, Jackson, Morrison, 2017). De acordo com Neil Gotanda (1991) citado por Subini Ancy Annamma, Darrel D. Jackson e Deb Morrison (2017), a ideologia do daltonismo racial é utilizada para preservar a

supremacia branca por meio da garantia de vantagens sociais, econômicas e políticas para pessoas brancas americanas em detrimento de pessoas de outros grupos étnico-raciais.

A ideologia do daltonismo racial declara que identificar raça é racismo. O racismo não é percebido como um conjunto material ou institucionalmente estruturado de políticas e práticas, e sim como um atributo ou percepção pessoal. Essa teoria apresenta uma resistência em reconhecer as diferenças raciais e uma falta de vontade em ver as maneiras pelas quais as pessoas brancas fazem parte de uma sociedade racista (Rogers e Mosley, 2006).

A ideologia do daltonismo racial se assemelha ao racismo disconsciente, termo cunhado por Joyce E. King (1991), que o define como uma forma de racismo que aceita abertamente as normas e os privilégios brancos dominantes. Não se pode dizer que é uma forma de ausência de consciência (isto é, não da inconsciência), mas sim de uma consciência prejudicada ou de uma maneira errônea de pensar raça se comparado, por exemplo, com a consciência crítica. Pensamentos acríticos sobre a desigualdade racial concordam com certas suposições, mitos e crenças culturalmente legitimadas que procuram justificar os privilégios sociais e econômicos que pessoas brancas têm em consequência da subordinação dos outros grupos étnico-raciais (King, 1991).

Estudos recentes vêm questionando a utilização do termo “daltonismo” nesta ideologia. Annamma, Jackson e Morrison (2016) utilizam a Teoria Crítica Racial (TCR) e um dos seus ramos, o Dis/ability Critical Race Studies (DisCrit), para buscar uma reformulação dessa teoria sem desconsiderar todo o trabalho intelectual produzido sobre a temática. A DisCrit combina aspectos da TCR e dos Estudos de Deficiência para propor um novo referencial teórico que incorpore uma análise que leve em conta a interseccionalidade entre raça e deficiência. Esse novo referencial teórico confirma como esses processos normalizadores de racismo e capacitismo situam corpos rejeitados fora da categoria de normalidade, com a intenção de justificar sua exclusão, segregação e até mesmo a sua extinção. O DisCrit investiga como as compreensões de raça e capacidade são construídas uma sobre a outra, construídas socialmente interligadas, e como esses estereótipos afetam a personificação e o posicionamento das pessoas que são construídas como inferiores.

O DisCrit verificou que o racismo e o capacitismo afetam a ideologia racial do daltonismo ao situar normas (não) ditas, nas quais as diferenças são enxergadas como

anormais. Ao invés de insistir na ideia de que corpos diferentes devem ser corrigidos, o DisCrit recusa-se a ver essas diferenças como deficiências. Procura ver as forças incorporadas na diferença. Dessa forma, o DisCrit possibilita uma lente interseccional para enxergar o que tradicionalmente tem sido um entendimento unidimensional do daltonismo como uma ideologia racial para preservar a supremacia branca (Annamma, Jackson, Morrison, 2016).

Geralmente, utilizamos, nos discursos do dia a dia, deficiências como metáforas para representar fraqueza ou limitações (Schalk, 2013 *apud* Annamma, Jackson, Morrison, 2016). As autoras sugerem a terminologia color-evasiveness [evasão da cor] como uma ideologia racial expansiva que se recusa a posicionar as pessoas com deficiência como pessoas problemáticas, porque não entende a deficiência como uma metáfora para o indesejado (Annamma, Jackson, Morrison, 2016).

Principalmente, a ideologia racial de negar a importância da raça não deve ser igualada à cegueira por ser um descritor inapropriado. O termo daltonismo, como ideologia racial, compara, erroneamente, a falta de visão com a falta de conhecimento. Dito de outro modo, o capacitismo próprio a esse termo iguala a cegueira à ignorância. Contudo, a incapacidade de enxergar não é ignorância; na realidade, a cegueira possibilita formas únicas de entender o mundo às quais as pessoas que podem enxergar não têm acesso. Pessoas com cegueira são conhecedoras (Annamma, Jackson, Morrison, 2016). Sendo assim, escolho utilizar o termo evasão da cor e não daltonismo racial como categoria analítica.

No Quadro 14, podemos verificar uma interação na qual a evasão da cor aparece como ideologia no discurso de uma criança. Esta interação ocorreu durante a leitura do livro *Da cor que eu sou* (2021), de Andressa Reis no dia 14 de novembro de 2024. Quando eu mostro para as crianças o desenho de duas meninas brancas, representando a personagem Maria e a personagem Júlia, pergunto para as crianças por que Júlia não desenhou Maria com os lápis marrom e preto.

Quadro 14 – “Por causa que ela::: não ligava para os tons de pele... eu acho.”

01	Fernanda: Por que que vocês acham que ela não desenhou?
02	Maria Felipa: Por causa que ela não sabia? Não sei...
03	Fernanda: Mas ela era a melhor amiga dela. Como é que ela não sabia?

04	Maria Felipa: Por causa que ela::: não ligava para os tons de pele... eu acho.

Fonte: Transcrição elaborada pela autora a partir de gravação de áudio do dia 14 de novembro de 2024. Duração: 08m48s – 09m09s.

Nessa interação, ao questionar a turma por que Júlia não havia desenhado Maria com os lápis marrom e preto, Maria Felipa faz sua primeira hipótese no turno de fala 02 – "Por causa que ela não sabia? Não sei...". Sua primeira resposta em forma de interrogação demonstra que ela está procurando uma confirmação de sua resposta e, por fim, admite que não sabe. A primeira solução apresentada pela criança está ligada à ideologia da evasão da cor pela via da ignorância, ou seja, Júlia não desenhou sua amiga corretamente porque não sabia qual a cor dela, ou mesmo não a "enxergava".

Na sua segunda hipótese, no turno de fala 04 "Por causa que ela::: não ligava para os tons de pele... eu acho", Maria Felipa reproduz novamente a ideologia da evasão da cor ao tornar a tonalidade de pele algo irrelevante. A partir desse discurso, a cor da pele seria algo que não importava para a personagem. No entanto, esse discurso da criança contrasta com a contestação que ela fez na interação presente no Quadro 10, onde ela discorda de Abayomi (branca), quando a menina fala que era a pequena guerreira Antônia. Devemos ponderar que ela está fazendo hipóteses sobre a personagem e não sobre ela mesma, mas em seu discurso anterior, a questão da raça era relevante, portanto, utilizar a não importância da raça nesse contexto soa contraditório. No entanto, esse discurso contraditório pode ser visto como importante, visto que significa que não é algo fixo, sendo assim, pode ser desconstruído. Nessa mesma perspectiva, Rogers e Mosley (2006) citando Chouliaraki e Fairclough (1999), observam o hibridismo dos discursos sobre branquitude dos seus alunos e chegam à conclusão de que quanto mais híbrido o discurso, mais instável são as práticas sociais e, portanto, mais abertas para mudanças.

No Quadro 15, temos outra interação que ocorreu a partir do livro *Da cor que eu sou* (2021) no dia 14 de novembro de 2024. A partir do questionamento da personagem Maria sobre o comportamento de Júlia, questiono as crianças:

Quadro 15 – "Acho que é porque ela não se importava com a cor da pele"

01	Fernanda: O que há de errado com a Júlia, gente?
02	Jeferson: Acho que é porque ela não se importava com a cor da pele.

Fonte: Transcrição elaborada pela autora a partir de gravação de áudio do dia 14 de novembro de 2024. Duração: 11m45s – 11m53s.

Ao questionar sobre o porquê Júlia não desenhou sua amiga Maria de forma correta, Jeferson também apresenta o argumento de que era porque Júlia não se importava com a cor da pele. Novamente o discurso da evasão da cor se fez presente ao tornar raça algo sem importância e irrelevante, mesmo ela exercendo influência material através de um desenho de uma criança.

Sendo assim, é possível verificar que o discurso da ideologia racial da evasão da cor é acionado para justificar injustiças raciais. Por isso, a importância de se discutir as questões étnico-raciais com as crianças desde a educação infantil para que esse discurso que procura tornar raça irrelevante seja desconstruído.

4.5 – Fragilidade branca

A fragilidade branca é um conceito cunhado por Robin Diangelo (2018) que pode ser definido como uma reação ou "condição" produzida e reproduzida pelas frequentes vantagens sociais e materiais da branquitude. Quando acontece o desequilíbrio – quando o que é familiar e tomado como certo é interrompido –, a fragilidade branca procura restabelecer o equilíbrio e recuperar o capital "perdido" por meio do desafio. Esse capital é constituído por autoimagem, controle e solidariedade branca. Como estratégias reflexas, pois raramente são conscientes, para recuperar o equilíbrio racial, as pessoas brancas ficam com raiva, se desligam, se sentem feridas emocionalmente, saem de cena ou combinam todos essas estratégias em resposta (Diangelo, 2018). Em uma das interações durante a mediação de leitura, foi possível perceber essa categoria analítica em ação.

Na leitura do livro *Ei, você! um livro sobre crescer com orgulho de ser negro* (2021), de Dapo Adeola, no dia 20 de janeiro de 2025, houve a identificação das crianças, principalmente as crianças negras, com as personagens do livro, como podemos ver nos Quadros 12 e 13 com a comparação de Zumbi com o bebezinho ilustrado na capa do livro feita por Laudelina. Assim como no livro *Com qual penteado eu vou* (2021), de Kiusam de Oliveira, as crianças começaram uma brincadeira de tentar se identificar com as personagens do livro. Zumbi passou a identificar os membros de sua família na ilustração.

Chegou um momento em que as crianças iniciaram uma discussão entre elas porque um já havia se identificado com aquele personagem e o outro não poderia se identificar com ele também. Expliquei que todo mundo poderia se identificar com qual personagem quisesse. Percebi que as crianças brancas procuravam personagens brancas no livro para se identificar. No entanto, havia páginas em que não havia personagens brancas, então, elas começaram a se identificar com as personagens negras.

Iniciei a leitura de uma página ilustrada por uma ilustradora brasileira chamada Lhaiza Morena, com várias personalidades negras (Figura 16), como Zumbi dos Palmares, Elza Soares, Milton Santos, Lélia González, Gilberto Gil, Marielle Franco, Benedita da Silva, Sueli Carneiro, Dandara, Machado de Assis, Conceição Evaristo e Lima Barreto. Carolina verbalizou que não fazia parte daquela história, como podemos ver na interação do Quadro 16.

Figura 16 – Personalidades negras brasileiras



Fonte: Site Lunetas[32]

Quadro 16 – “Eu não faço parte dessa história”

01	Fernanda: ((apontando para as pessoas ilustradas no livro)) Essa aqui é ó a Sueli Carneiro, esse aqui é o Machado de Assis, Conceição Evaristo, Lélia Gonzáles...
02	Mediadora: Não são nem personagens do livro, são personagens da história.

[32] https://lunetas.com.br/livro-ei-voce-orgulho-de-ser-negro/.

03	Fernanda: São personagens da história. Da nossa história. Brasileiros.
04	Carolina: Eu não faço parte dessa história. Olha pra minha pele ((apontando para o braço com uma expressão triste, quase chorosa, no rosto)) Eu sou clarinha.
05	Fernanda: [Você também faz parte dessa história, gente!
06	Zumbi: Eu sou escuro!
07	Emicida: Eu sou um pouco escuro!] Ó Zumbi eu também sou escuro, ó olha pra minha pele, Zumbi!
08	Fernanda: Nós somos brasileiros. Então, a gente faz parte de uma história única. Entendeu? Não importa a cor. Todo mundo faz parte da mesma história, pretos, brancos, indígenas todo mundo faz parte da nação brasileira.
09	Laudelina: Carolina Carolina você tem uma pintinha marrom aqui ((apontando para o braço da colega))... então a Carolina também é marrom.
10	Fernanda: A Carolina é branca e tá tudo bem.
11	Carolina: Mas eu tenho uma pintinha marrom!
12	Fernanda: Sim, mas você ser branca não tem problema nenhum. Está tudo bem.
13	Calu: Olha a minha cor ((apontando para o braço dela))
14	Fernanda: Você é negra, e está ótimo. Eu também sou negra e está ótimo.
15	Carolina: É que eu não gosto muito.
16	Fernanda: Mas você tem que aprender a gostar, [porque faz parte de você.
17	Calu: A Carolina é linda. A Maria Felipa...]
18	Carolina: ((apontando para uma das personagens do livro)) eu queria ser tipo essa.
19	Fernanda: Você pode admirar outra pessoa.

Fonte: Transcrição elaborada pela autora a partir de gravação de áudio do dia 20 de janeiro de 2025. Duração: 11m45s – 11m53s.

No turno de fala 04, Carolina declara “Eu não faço parte dessa história. Olha pra minha pele ((apontando para o braço com uma expressão triste, quase chorosa, no rosto)) Eu sou clarinha”. Podemos verificar, no discurso de Carolina, que ela não encontrou pertencimento étnico-racial naquela história. Uma das vantagens sociais da branquitude, segundo Diangelo (2018), é o pertencimento étnico-racial como norma.

> Praticamente em toda situação ou contexto aparentemente normais, neutros ou prestigiosos na sociedade, tenho pertencimento racial. Esse pertencimento é um sentimento profundo e onipresente que sempre me acompanhou. O pertencimento foi profundamente implantado em minha consciência; ele molda meus pensamentos e interesses cotidianos, aquilo por que me empenho na vida e o que espero encontrar. A experiência de pertencimento é tão natural que nem preciso pensar nela. Os raros momentos em que não tenho pertencimento racial surgem como uma surpresa – surpresa que posso desfrutar por sua novidade ou facilmente evitar se a considerar perturbadora (Diangelo, 2018, p. 78).

O fato de Carolina não se sentir racialmente pertencida àquela história gerou uma autoconsciência racial, porque ela afirma no turno de fala 04, “Eu sou clarinha”. Além disso, gerou um desconforto racial ou estresse racial, pois houve uma quebra do racialmente familiar. Esse desconforto é importantíssimo para o letramento étnico-racial de crianças brancas, pois as mesmas passam a se racializar e, dessa forma, talvez possam iniciar um processo de reconhecimento das vantagens e privilégios que a branquitude lhes proporciona. Além disso, segundo Diangelo (2018), o processo das pessoas brancas de se racializar é um importante rompimento com um dos pilares da branquitude, que é se ver como indivíduo e não como grupo racial. As pessoas brancas precisam aprender a construir sua capacidade de suportar o desconforto.

Nessa interação, podemos verificar que eu também utilizei a ideologia racial da evasão da cor, no turno de fala 08: “Nós somos brasileiros. Então, a gente faz parte de uma história única. Entendeu? Não importa a cor. Todo mundo faz parte da mesma história, pretos, brancos, indígenas todo mundo faz parte da nação brasileira”. Afirmo para as crianças que “Não importa a cor”, quando a mesma é parte central da sociedade brasileira e determina quem tem e quem não tem privilégios; determina qual corpo é alvo da violência policial; determina quais corpos serão representados na mídia; determina qual a cor das pessoas que estarão em cargos e posições privilegiadas; determina quem pode ser deixado para morrer.

Esse discurso também reproduz o discurso do liberalismo racial brasileiro, que, de acordo com Moreira (2024), tem como característica principal a negação da raça como uma condição de diferenciação no Brasil, razão pela qual ela pode ser marcada com um padrão de relações raciais apoiadas na lógica da assimilação. A concepção de que a miscigenação racial funciona como um elemento de redução e extinção de conflitos entre pessoas negras e brancas é a premissa base desse discurso cultural. Por isso a importância do letramento étnico-racial, pois, segundo Moreira (2024), se o liberalismo racial posiciona a raça como uma categoria sem relevância social, os que promovem o letramento racial buscam conscientizar os indivíduos da centralidade dela como um critério de organização do poder social nas sociedades atuais.

Além disso, ainda utilizo a falácia da história única do povo brasileiro. Enquanto nação, nós somos constituídos por diversas histórias, e muitas delas foram apagadas ou

contadas sob o ponto de vista do grupo étnico-racial dominante, ou seja, das pessoas brancas. Concordo com Chimamanda Ngozi Adichie (2019) quando a autora afirma que as histórias são contadas a partir das relações de poder. A autora apresenta uma palavra em igbo, *nkali*, que pode ser traduzida como "ser maior do que o outro", para explicar que da mesma forma que "[...] o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder" (Adichie, 2019, p. 23).

Confesso, que quando reli a transcrição para fazer a análise, fiquei extremamente envergonhada com o meu discurso. Mas também consegui enxergar a importância do trabalho de reflexão sobre a própria prática, o que é preconizado pela pesquisa-ação, metodologia utilizada nesse trabalho, e o quanto é preciso ainda desconstruir vários discursos racistas que são normalizados e, dessa forma, preservam a supremacia branca. Concordo como Rosa (2019, p. 34) ao afirmar que "reflexões acerca do letramento racial proporcionam uma nova maneira de olhar para essas questões. Muitas vezes, isso nos causa grandes desconfortos, pois se trata de uma desconstrução". Sendo assim, reforço o letramento étnico-racial como um processo de aprendizagem que é realizado ao longo da vida.

A utilização da ideologia da evasão da cor foi acionada para restabelecer o equilíbrio racial que foi interrompido com o não pertencimento étnico-racial da criança branca. Laudelina, no turno de fala 09, tenta consolar a colega tentando trazê-la para o seu grupo étnico-racial: "Carolina Carolina você tem uma pintinha marrom aqui ((apontando para o braço da colega))... então a Carolina também é marrom". No turno de fala 09, retomo a identificação étnico-racial de Carolina: "A Carolina é branca e tá tudo bem". A criança afirma novamente que tem uma pintinha marrom e eu aponto que não há problema em ser branca. No turno de fala 13, Calu, apontando para o seu braço, declara "Olha a minha cor", e eu, no turno de fala 14, afirmo "Você é negra, e está ótimo. Eu também sou negra e está ótimo". Aqui procuro trazer as identidades étnico-raciais tanto das crianças como a minha. Como apontado na categoria analítica *Identificação Étnico-Racial*, as crianças pequenas não costumam utilizar o termo "negro"/"negra" para se autoidentificarem ou heteroidentificar outras pessoas. Acredito que a utilização desses termos tem a ver com o processo de letramento étnico-racial das crianças que passam a ter contato com as categorias étnico-raciais padronizadas.

Carolina, no turno de fala 15, declara “É que eu não gosto muito”, mostrando seu descontentamento com seu pertencimento étnico-racial. Acredito que esse descontentamento aconteceu momentaneamente por não se ver representada racialmente na história. É o que muitas crianças negras e adultos negros passam durante toda a sua vida. Por não nos vermos representados em espaços de poder e prestígio, crescemos com a ideia de que há algo de errado com a nossa identidade étnico-racial.

Calu, no turno de fala 17, tenta consolar novamente a colega: “A Carolina é linda. A Maria Felipa...]”. A criança entendeu que as colegas brancas não estavam sendo representadas e tentou consolá-las falando que ambas eram lindas. Isso se conecta com o que Diangelo (2018) fala sobre o que a fragilidade branca faz com as pessoas negras. Ao se colocarem nesse lugar de vulnerabilidade, as pessoas brancas fazem com que as pessoas negras se sintam obrigadas a colocarem de lado suas próprias necessidades para se concentrarem nas necessidades das pessoas brancas. A autora afirma que é responsabilidade das pessoas brancas serem menos frágeis, nós, pessoas negras, não precisamos fazer das tripas coração para manter o conforto racial das pessoas brancas.

Acredito que projeto literário *Autoria Negra* contribui para que a fragilidade branca possa ser amenizada, visto que, ao trazer livros em que branquitude não seja a norma, e sim a exceção, as crianças brancas passam a sentir o desconforto racial e também passam a construir resistência ao estresse racial, o que pode permitir que elas estejam abertas para uma educação antirracista.

Finalizo por aqui a análise de dados. As cinco categorias analíticas – Identificação Étnico-Racial, Interseccionalidade entre Gênero e Raça, Representação e Identificação, Evasão da cor e Fragilidade Branca – demonstraram a importância da mediação de leitura com obras escritas por autorias negras para o letramento étnico-racial de crianças da educação infantil. Os dados gerados só foram possíveis a partir da concepção de criança como sujeito de direitos, pessoa produtora e apreciadora da cultura. As crianças foram colaboradoras importantíssimas dessa pesquisa e, sem elas, ela não existiria da forma como se apresenta hoje.

Considerações Finais

Esse trabalho verificou a contribuição do projeto literário *Autoria Negra*, realizado na Biblioteca Flor de Papel (BFP), para o letramento étnico-racial de crianças da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Para alcançar este objetivo, empreguei como referencial teórico a Teoria Crítica Racial (TCR), ferramenta analítica que coloca a raça no centro das discussões. Os livros escolhidos para o projeto e, consequentemente, para a pesquisa levaram em consideração um dos princípios da TCR, a saber, contar histórias e contranarrativas. Por serem escritas por pessoas escritoras negras, as obras apresentam uma perspectiva própria e procuram romper com o regime racializado da representação.

Entendo que a biblioteca escolar deve sempre colocar em evidência sua dimensão humanista com vistas a atingir a justiça social e racial. Não podemos perpetuar a ideia de que nós, pessoas bibliotecárias e as unidades de informação, somos neutras. Precisamos garantir o acesso equitativo aos bens culturais produzidos pela humanidade, entendendo que essa humanidade é diversa e plural. Precisamos reconhecer os diversos saberes produzidos e tornar a biblioteca um lugar de disseminação desses saberes, mesmo que eles não estejam registrados em materiais bibliográficos ou digitais.

As bibliotecas escolares no Brasil não foram criadas, inicialmente, para todas as pessoas. No começo, eram destinadas apenas aos religiosos e, posteriormente, apenas à burguesia. Disso, é possível depreender que apenas pessoas brancas tinham o privilégio de acessá-las. Com o passar do tempo, as bibliotecas foram se tornando mais acessíveis para a população, graças à luta da classe bibliotecária e dos diversos movimentos sociais da sociedade civil. Contudo, ainda estamos longe de uma universalização desses espaços nas escolas públicas brasileiras, principalmente no que diz respeito ao segmento da educação infantil, com o qual trabalho. Nessa etapa, a biblioteca corresponde ao lugar onde a imaginação e a criatividade são estimuladas constantemente, com isso, muitas histórias e brincadeiras são criadas e ressignificadas tanto pelas crianças como pelos adultos. As crianças trazem uma perspectiva de olhar o mundo que torna as interações dentro da biblioteca um momento de descoberta e aprendizado mútuos.

A literatura infantojuvenil é central no trabalho realizado com as crianças na educação infantil. O acervo da biblioteca escolar que atende esse público é composto majoritariamente por obras literárias infantojuvenis. Quando falamos em uma biblioteca escolar antirracista, precisamos ter em mente se o acervo da biblioteca representa e possibilita a identificação de grupos étnico-raciais marginalizados. Por isso, a importância de a biblioteca ter em seu acervo e tornar disponível uma literatura que aborde as questões étnico-raciais, para que possamos oferecer para as crianças referências positivas da população negra e indígena.

Passei por alguns desafios ao realizar essa pesquisa. Por se caracterizar como uma pesquisa-ação, eu atuei como pesquisadora e bibliotecária ao mesmo tempo. No período da geração de dados, a biblioteca estava com uma pessoa bibliotecária a menos e isso impossibilitou que as atividades de mediação de leitura fossem realizadas com a frequência que eu gostaria. Inicialmente, pensei em fazer a observação participante em 10 atividades de mediação de leitura. No entanto, com o passar do tempo, fui vendo que não seria possível. Reduzi para 5 mediações e, no final, consegui fazer apenas 4. Gostaria de ter trabalhado com as crianças um livro que discutisse a questão da discriminação racial de forma mais explícita, como, por exemplo, *O black power de Akin* (2020), de Kiusam de Oliveira. Apesar de esse livro apresentar a afirmação da identidade negra, deixei ele por último, por entender que precisava trabalhar livros que focassem nas representações positivas da negritude, para depois abordar a discriminação racial de forma mais direta. No entanto, por questões relacionadas ao tempo, não consegui trabalhar esse livro com as crianças.

Além desse desafio, existe o que é constante na biblioteca, a relação entre o corpo docente e a biblioteca. As professoras e os professores não participam dos momentos de mediação de leitura realizados pela biblioteca, portanto desconhecem o trabalho realizado com as crianças. Por exemplo, eles sabem da existência do projeto literário *Autoria Negra*, mas não participam da sua realização. Então, muitas das discussões que são geradas nessas mediações ficam na biblioteca. Acredito poderia existir um trabalho de parceria entre a biblioteca e os docentes, mas, para que isso possa acontecer, é necessário que as professoras e os professores frequentem a biblioteca.

Acredito que o projeto literário *Autoria Negra* contribui com o letramento étnico-racial das crianças da Educação Infantil a partir do momento em que elas entram em

contato com uma autoria negra e conhecem um pouco sobre essas pessoas autoras, que, muitas vezes, possuem outras profissões além de serem pessoas escritoras. Mostrar pessoas negras em uma posição de destaque, como a de autoria negra, possibilita que as crianças negras sejam capazes de também se enxergarem nessa profissão. E permitem que as crianças brancas rompam com o imaginário de que são superiores, por sempre estarem em posições de destaque.

As obras escolhidas para trabalhar com as crianças – *Da cor que eu sou* (2021), de Andressa Reis; *Com qual penteado eu vou* (2021), de Kiusam de Oliveira; *Ei, você: um livro sobre crescer com orgulho de ser negro* (2021), de Dapo Adeola; e *Tudo que sou* (2022), de Luana Rodrigues – mostram representações raciais positivas que possibilitam um letramento étnico-racial que construa nas crianças uma identidade negra fortalecida, através, mas não só, do enaltecimento de suas caraterísticas físicas, como o cabelo e a tonalidade da pele. Além disso, fortalecem o orgulho de ser uma pessoa negra, através da exposição de informações étnico-raciais, de personalidades negras importantes na nossa história, da necessidade de união de todas as pessoas negras para lutar contra o racismo, da importância em ter sonhos e acreditar que podemos ser o que quisermos ser, mesmo que o mundo tente nos dizer o contrário. O senso de comunidade entre todas as pessoas negras, independentemente se são pessoas do mesmo sangue ou não, é reforçado. Ademais, a noção de pessoa é ampliada quando somos colocados como partes integrantes da natureza. Não somos algo à parte do mundo, somos o mundo. Os quatro livros escolhidos para trabalhar o letramento étnico-racial das crianças procuram apresentá-las a complexidade do que é ser uma pessoa negra.

Os dados gerados foram originados de quatro atividades do projeto literário *Autoria Negra* realizados nos meses de novembro e dezembro de 2024 e janeiro de 2025, em que foram apresentadas as pessoas escritoras negras e suas obras, citadas no parágrafo anterior. A partir da interação com as crianças, foi possível identificar algumas categorias analíticas, a saber: identificação étnico-racial, gênero, representação e identificação, evasão da cor e fragilidade branca. Apresento a seguir os principais resultados da análise de dados.

Na primeira categoria analítica, identificação étnico-racial, verifiquei, através da análise das transcrições, que as crianças pequenas são capazes de se autoidentificarem racialmente e de fazer a heteroidentificação de outras pessoas. Além disso, algumas

crianças se autoidentificaram como pretas, sem esboçar dúvidas sobre isso. Acredito que isso seja um ponto muito positivo, pois retira a negritude do lugar da vergonha e a coloca no lugar do orgulho. Eu não precisei perguntar para as crianças qual era a cor delas, elas próprias se autoafirmaram pretas.

No entanto, nessa idade, algumas crianças ainda estão no processo de construção da autoidentificação étnico-racial. Observei criança que não conseguia nomear o seu pertencimento étnico-racial e criança que acreditava que a cor da sua pele é algo instável e que, no futuro, seria de outra cor, o que poderia significar um certo desconforto com o seu próprio pertencimento étnico-racial, por talvez já ter experienciado o racismo.

Também verifiquei que o termo negro/negra quase não é utilizado pelas crianças pequenas. Observei elas empregarem "preto/preta", "claro/escuro". Podemos relacionar isso com o processo de letramento étnico-racial, pois, conforme as crianças passam a ter acesso a mais informações étnico-raciais, através de livros e/ou conversas com outras pessoas, elas percebem que o termo empregado frequentemente é negro ou negra, como foi possível observar em uma interação em que uma criança se autoidentificou como negra depois de uma interação que utilizei o termo negra para me autoidentificar e fazer a heteroidentificação de uma criança negra, e o termo branca para fazer a heteroidentificação de uma criança branca.

Também observei que as crianças brancas raramente se autoidentificam étnico-racialmente como brancas, pois as mesmas são criadas em uma sociedade racista, que vê a branquitude como norma e, portanto, as pessoas brancas não precisariam se racializar. Também não verifiquei as crianças negras pardas se autoidentificarem e nem as crianças indígenas, o que indica a necessidade de se abordar mais a identificação étnico-racial de forma ampla, abrangendo a identidade étnico-racial indígena e abrindo espaço para que as crianças negras pardas possam se autoidentificar como negras. Como forma de ampliar a representação indígena na biblioteca escolar, criamos o projeto literário *Literatura Indígena* no segundo semestre de 2024. Quando os novos títulos escritos por pessoas indígenas chegarem à biblioteca e forem incorporados ao acervo, o projeto passará a ser denominado de *Autoria Indígena*.

A segunda categoria analítica, interseccionalidade entre gênero e raça, foi identificada em algumas interações. Primeiramente, a partir da fala de uma criança que afirmou que meninas não poderiam ser super-heroínas, apenas meninos. Esse discurso

tem como ideologia o machismo e o sexismo, que procuram ditar qual o "papel" da mulher na sociedade. Para contornar esse discurso, as crianças e eu apresentamos exemplos de mulheres super-heroínas. Ao analisar a lista utilizando um dos princípios da TCR, a interseccionalidade, verifiquei que não citamos nenhuma super-heroína negra e nem indígena. Concluí que nós mulheres negras e indígenas não somos representadas adequadamente, ou não existimos nesse universo de super-heróis que chega fortemente até as crianças por meio dos desenhos animados e dos filmes.

Trazendo um pouco para a representação da mulher negra brasileira na mídia, apesar das mudanças no regime racializado da representação, ainda temos fortemente divulgados os estereótipos da "mulata" e da "doméstica". São essas imagens de controle da mulher negra brasileira que constroem o imaginário social brasileiro que coloca as mulheres negras em um lugar de subalternidade e sexualizam seus corpos, fazendo com que sejam vistas como seres humanos de segunda classe. Esse imaginário é extremamente prejudicial para meninas negras, que acabam crescendo sem referências positivas que possam contribuir para o fortalecimento de suas identidades enquanto mulheres negras.

Reconhecendo as imagens de controle que são construídas pela mídia sobre mulheres negras, e mais especificamente mulheres negras brasileiras, reforço a necessidade de se criar e tornar visíveis as personagens negras heroínas que existem para que as meninas negras possam se enxergar e se identificar com elas. Além disso, a criação de personagens negras heroínas também contribui para a desalienação das crianças brancas sobre qual o lugar das pessoas negras no mundo.

Além do discurso sobre o que as meninas podem ou não ser, houve também o discurso sobre o que elas são capazes ou não de fazer, no caso, andar de bicicleta sem rodinhas. Novamente foi possível verificar a reprodução do discurso sexista, onde a capacidade das meninas, ou melhor, a fantasia sobre a falta de capacidade delas é colocada em destaque.

Considero importante observar a agência das meninas de se posicionar contra esses discursos que as inferiorizam. Tanto o primeiro quanto o segundo discurso foram contestados por uma menina. Isso mostra a importância não só dos adultos, mas também das próprias crianças para a desconstrução de discursos que reproduzam sistemas de opressão. E também rompe com o pensamento de que ensinamos tudo para as crianças, pois elas também possuem competência para intervir no mundo social e também nos

ensinar e ensinar os seus pares.

Também utilizei a interseccionalidade entre gênero e raça para analisar a interação em que conto a história do menino Bem, do livro *Tudo que sou* (2022), de Luana Rodrigues. Quando estou praticamente no meio da história, uma criança pergunta se Bem era uma menina. Percebo que a dúvida era compartilhada por mais de uma criança e tento entender o porquê disso. Ao questioná-los, recebo a resposta de que era porque o menino usava tranças. Os meninos negros são muito afetados pela questão estética relacionada ao cabelo. A maioria deles nem conhece a própria textura capilar, pois seus responsáveis raspam suas cabeças. Quando olhamos para a literatura infantojuvenil, percebemos que temos bons títulos que trabalham o cabelo crespo, mas grande parte deles são voltados para as meninas. Por isso a importância de apresentar para as crianças, mais especificamente para os meninos negros, diversas representações negras que possam ampliar suas possibilidades de se enxergarem no mundo e compreender que eles podem usar seu cabelo da forma que quiserem.

Além disso, retomo a afirmativa de que o processo de letramento étnico-racial também se dá entre os pares, ou seja, as próprias crianças se letram étnico-racialmente, pois o discurso de que meninos não utilizam tranças foi contestado, também, pelas próprias crianças. Isso mostra a importância de o letramento étnico-racial ser um processo aberto, que conflua diferentes vozes, não hierarquizando os saberes e sim possibilitando que eles sejam compartilhados.

A terceira categoria analítica, representação e identificação, foi verificada a partir da análise das interações com as crianças, em que elas verbalizaram a identificação com as personagens apresentadas nos livros. Em um grupo específico, a identificação com as personagens se transformou em um jogo. Isso mostra a importância de as crianças terem acesso a obras que contenham personagens de diferentes identidades étnico-raciais, principalmente negras e indígenas. Atualmente, a constituição do acervo da BFP confere privilégios simbólicos e materiais às crianças brancas. Elas se veem representadas constantemente. O projeto literário *Autoria Negra* procura romper com esses privilégios ao colocar em destaque obras escritas por pessoas negras e que, preferencialmente, tenham personagens negras.

Também foi possível observar, a partir da fala de uma criança, que a literatura com representação negra também está sendo acessada em casa. Crianças pequenas,

principalmente negras, terem acesso a essa literatura em casa indica o quanto as famílias estão se empenhando em fazer com que seus filhos e filhas cresçam com orgulho da sua negritude, e também mostra que elas reconhecem a literatura como uma importante ferramenta para o letramento étnico-racial de seus filhos e filhas. Além disso, demostra que o silêncio sobre raça que impera nos lares pode ser rompido.

Na quarta categoria analítica, evasão da cor, constatei como o discurso de que raça não é importante circula nos discursos das crianças. Ao mesmo tempo, notei que, mesmo proferindo esse tipo de discurso, a questão da raça se mostra operante quando as crianças contestam ou quando concordam com a identificação étnico-racial de seus pares.

Na quinta e última categoria, fragilidade branca, pude verificar o desconforto racial gerado nas crianças brancas quando não encontram pertencimento étnico-racial no livro infantojuvenil. Esse desconforto racial, que foi verbalizado, gerou uma situação de desequilíbrio racial em que a branquitude foi descentralizada. No entanto, a minha resposta não crítica a essa situação foi procurar restaurar o equilíbrio racial apresentando discursos pertencentes à ideologia da evasão da cor.

Ao analisar posteriormente essa postura, me senti mal por não ter conduzido a conversa de uma forma que potencializasse o letramento étnico-racial das crianças, e sim possibilitei a manutenção da branquitude como norma. No entanto, vejo a relevância da reflexão sobre a prática como uma maneira de auto letramento étnico-racial, pois, como afirmei antes, esse é um processo que será realizado por toda a vida. E o processo de reconhecer o nosso discurso como reprodutor do racismo nos permite desconstruí-lo e construir um novo discurso, permitindo novas práticas sociais.

Observei que o desconforto racial gera uma autoconsciência racial nas crianças brancas, o que é importante para o letramento étnico-racial delas, pois as mesmas passam a se racializar e, dessa forma, podem iniciar um processo de reconhecimento das vantagens e privilégios que a branquitude lhes proporciona. O desconforto racial da criança branca fez com que a mesma desejasse ser “marrom”. Acredito que foi um desejo momentâneo, gerado pela falta de pertencimento étnico-racial naquela situação específica. É o que muitas crianças negras e adultos negros passam durante toda a sua vida. Por não nos vermos representados em espaços de poder e prestígio, crescemos com a ideia de que há algo de errado com a nossa identidade étnico-racial negra. Também

verifiquei que o desconforto racial branco gera comoção e a criança negra se sente na obrigação de procurar restaurar o conforto racial branco.

Esses foram os resultados que cheguei a partir das análises dos dados gerados. Refletindo sobre o projeto literário a partir das pessoas pesquisadoras que estudei para escrever essa dissertação, acredito que é possível aprimorá-lo. Uma das ideias que penso em colocar em prática é a realização de exposições com autorias negras e indígenas apresentadas às crianças, bem como a exposição de suas respectivas obras. Além disso, acho importante trazer esse projeto e o de *Autoria Indígena* para a mostra pedagógica para que os responsáveis e a comunidade acadêmica possam conhecê-lo.

Chego ao final dessa dissertação com a certeza de que realizo um trabalho que amo e que sinto que estou contribuindo para a construção de uma sociedade com justiça racial e social. E são as crianças que todos os dias me fazem ter a certeza de que estou no lugar certo, são elas que me tiram do eixo com suas perguntas e me fazem procurar entender as coisas que eu não compreendo, que são muitas. Portanto, não as trazer para colaborar com essa pesquisa seria algo bem difícil. São as crianças que me fazem ser pesquisadora. Eu não sou muito das perguntas, já elas adoram uma pergunta.

Os meus professores sempre afirmavam que fazer perguntas era importante. Eu não me sentia muito inteligente porque eu não conseguia elaborar perguntas, eu gostava de procurar respostas para as perguntas das outras pessoas. Achava que a minha forma de aprendizagem era passiva, já que eu não criava perguntas. No entanto, conforme o tempo foi passando, fui percebendo que procurar respostas não é ser passivo, é apenas uma forma diferente de aprender. Também percebi que as respostas não eram fixas, que o conhecimento se constrói e reconstrói constantemente, como um grande rio que navegamos durante por toda a nossa vida. As respostas são barcos que, na maioria das vezes, nos ajuda a navegar, mas de vez em quando devemos mergulhar no rio, escolher outro barco mais adequado, ou mesmo retornar ao barco de que saímos, sabendo que ele não será o mesmo barco, assim como nós também não seremos mais a mesma pessoa.

Referências

ADEOLA, D. **Ei, você!**: um livro sobre crescer com orgulho de ser negro. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

ADICHE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, M. M. de. A redenção de Cam: imagem-despertador e ideologia do branqueamento. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, *[S. l.]*, v. 7, n. 1, 2024.

ALVES, S. d. S. **Letramento racial crítico e práticas educacionais no ensino fundamental do município do Rio de Janeiro**: a formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais)-Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2018.

ANNAMMA, S.; JACKSON, D. D.; MORRISON, D. Conceptualizing color-evasiveness: using dis/ability critical race theory to expand a color-blind racial ideology in education and Society. **Race Ethnicity and Education**, [s.l], v. 20, n. 2, 2017.

ASSOCIAÇÃO DOS MEMBROS DOS TRIBUNAIS DE CONTAS DO BRASIL. **Bibliotecas nas escolas públicas do Brasil**: dados do Censo Escolar de 2022. Acesso em: 29 out. 2024.

ARAÚJO, D. O. **Personagens negras na literatura infantil**: o que dizem crianças e professoras. Curitiba: CRV, 2017.

BARBOSA, M. Nós e eles: responsabilidade social dos media na construção de uma cidadania inclusiva. **Comunicação e Sociedade**. CECS-UMinho, v. 21, 2012.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERND, Z. **Introdução à Literatura Negra**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1988.

BLACK, K. Justiça social e Biblioteconomia e Ciência da Informação Antirracista. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, n. Especial, 2022.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o programa nacional do livro e do material didático. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jul. 2017. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Lei nº12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 maio 2010. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 20 de julho de 2010.

BRASIL. Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024. Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que "dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País", para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abril 2024. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal Fluminense. **Resolução nº 312/2009**. Institui o Colégio Universitário Geraldo Reis como Unidade Acadêmica da Universidade Federal Fluminense e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. **Conheça o novo objetivo de desenvolvimento sustentável**. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série):** Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAMPELLO, B. S. **Letramento informacional**: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Biblioteca Escolar).

CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. reorganizada pelo autor São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades: Ouro Sobre Azul, 2004.

CARDOSO, C. **Branquitude na educação infantil**. Curitiba: Appris, 2021.

CARDOSO, F. **O negro na biblioteca**: mediação da informação para construção da identidade negra. Curitiba: CRV, 2020.

CARDOSO, L. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014. 290 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciencias e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

CARVALHO, N. C. **Estilos de socialização parental, identidade de gênero e sexismo na infância**. 2016. 132 f. Dissertação (Pós-Graduação em Psicologia Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

CIRILO, R. G. A hora do conto como recurso de mediação de leitura na biblioteca escolar e disseminação da cultura afro brasileira. In: GARCÊS-DA-SILVA, F. C. (Org.). **Mulheres negras na Biblioteconomia**. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora Ltda., 2019. (Selo Nyota).

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 7. ed. ver. e atual. São Paulo: Moderna, 2000.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, P. Hill; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

COLUNI UFF. **História**. Disponível em: https://coluni.uff.br/historia/. Acesso em: 10 out. 2024.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, Florianópolis, UFSC, 2002.

CURENTON, S. M.; HARRIS, K.; ROCHESTER, S. E.; SIMS, J.; & IBEKWE-OKAFOR, N. Promoting racial literacy in early childhood: storybooks and conversations with young black children. **Child Development Perspectives**, Online, v. 16, n. 1, p. 3-9, mar. 2022.

CUTI. **Literatura Negro Brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Consciência em debate).

DANTAS, G. **A arte de criar leitores**: reflexões e dicas para uma mediação eficaz. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2019.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

DELGADO, R.; STEFANCIC, J. **Critical race theory:** an introduction. New York: London: New York University Press, 2001.

DELGADO, R.; STEFANCIC, J. **Teoria Crítica da Raça**: uma introdução. São Paulo: Contracorrente, 2021.

DIANGELO, R. **Não basta não ser racista**: sejamos antirracistas. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

DUARTE, E. de A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. [s. d.]. **Literafro**.

EGGERT-STEINDEL, G.; FONSECA, C. A biblioteca escolar: participante da promoção da justiça e êxito escolar. *In*: VALLE, I. R.; SILVA, V. L. G. da; DAROS, M. das D. (org.). **Educação escolar e justiça social**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, F. R.; BRITTO, L. P. L. A Lei n. 12.244 e sua concepção de biblioteca escolar: uma análise. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, *[S. l.]*, v. 12, n. 3, 2019.

FERREIRA, A. J. Teoria Racial Crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014.

FERREIRA, A. J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. (Série Referência). *E-book.*

FERREIRA, A. J. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. In: FERREIRA, A. J. (Org.). Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem. Campinas, SP: Pontes, p. 127-160, 2015b.

FERREIRA, S. R.; OLIVEIRA, T. de. Práticas de letramento griô: contação de histórias e antirracismo. **Revista África e africanidades**, v. 13, n. 36, 2020.

FONTES, S. R.; MARTINS FILHO, L. J. Práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais nas bibliotecas escolares. In: GARCÊS-DA-SILVA, F. C.; LIMA, G. dos S. (Orgs.). **Bibliotecári@s Negr@s**: ação, pesquisa e atuação política. Florianópolis, SC: Associação Catarinense de Bibliotecários, 2018.

GANDIN, L. A.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; HYPOLITO, Á. M. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante, e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, 2002.

GARCÊS-DA-SILVA, F. C. **Biblioteconomia negra**: das epistemologias negro-africanas à teoria crítica racial. Rio de Janeiro: Malê, 2023.

GARCEZ, P. M. **Regulamentação ética em pesquisa com seres humanos específica para as Ciências Humanas e Sociais no âmbito do Ministério da Saúde do Brasil**: descaso, desconhecimento, confronto, diálogo e ruptura. 2015.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GREENWOOD, D.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação com prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020a.

HOOKS, b. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020b.

HOOKS, b. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, b. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020c.

INSTITUTO AVISA LÁ. Formação continuada de educadores. **Diretrizes em ação:** qualidade no dia a dia da educação infantil. São Paulo: Ed. Instituto Avisa Lá, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Brasil no PIRLS 2021:** análise dos resultados da compreensão leitora dos estudantes do 4º ano do ensino fundamental. Brasília, DF: Inep, 2023.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION AND INSTITUTIONS. **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar**. [S. l.], n. 2. ed. rev., 2015.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION AND INSTITUTIONS. **IFLA School Library Manifesto**. [S. l.], 2021.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION AND INSTITUTIONS. **About us**. Acesso em: 29 jul. 2025.

JESUS, A. C. S.; MORAES, I.; MACEDO, L. H. S. A importância da inclusão de obras de escritoras negras nos acervos das bibliotecas públicas municipais do estado de São Paulo. In: GARCÊS-DA-SILVA, F. C.; LIMA, G. dos S. (Orgs.). **Bibliotecári@s Negr@s**: ação, pesquisa e atuação política. Florianópolis, SC: Associação Catarinense de Bibliotecários, 2018.

JORNAL DA USP. **Desmonte das bibliotecas públicas evidencia o desinvestimento cultural e educacional no Brasil**. 2022.

KILOMBA, G. Fanon, existência, ausência. Prefácio. *In*: FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

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

KING, J. E. Dysconcious racismo: ideology, identity and miseducation of teachers. **The Journal of Negro Education**, v. 60, n. 2, 1991.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. F. Toward a Critical Race Theory of Education. **Teachers College Record**, v. 97, n. 1, p.47-67, Fall 1995.

LAJOLO, M..; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: histórias e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. **Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes**. 1995.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2011. (Barquinho de Papel).

MACHADO, C. E. D. Carlos Eduardo Dias Machado:as omissões históricas da genialidade negra. [Entrevista concedida a]Angelo Mendes Corrêa e Itamar Santos. **Bom dia:** Europa, online, 15 jun. 2017.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.. **Metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Grupo Gen, 2022. *E-book*.

MATA, A. S. **Multi-idade na educação infantil**. Curitiba: Appris, 2015.

MATSUDA, M. J.; LAWRENCE, C. R. III; DELGADO, R.; and CRENSHAW, K. W. **Words that wound**: critical race theory, assaultive speech, and the first amendment. New York, London: Routledge, 2018.

MELO, C. V. de. **Projetos de trabalho na Creche-UFF**: articulação com a proposta pedagógica e a produção das crianças. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MODESTO, W. O. **Tornando-se negro na rede e na roda**: masculinidades e negritudes no hip-hop. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) - Centro Federal de Educação tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2021.

MONTAÑEZ PICO, Daniel. **Marxismo negro**: pensamento descolonizador do Caribe anglófono. São Paulo: Dandara, 2024.

MORAES, R. B. de. **Livros e bibliotecas no Brasil Colonial**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2006.

MOREIRA, A. J. **Letramento racial**: uma proposta de reconstrução da democracia brasileira. São Paulo: Contracorrente, 2024.

MOURA, C. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. **Afro-Asia**, Salvador, n. 14, 1983.

MULLIS, I. *et al*. **Resultados internacionais em leitura:** texto do relatório. Brasília, DF: Inep, 2023.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Cultura negra e identidades).

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. 5. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. 05 nov. 2003.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Objetivo de desenvolvimento sustentável 4 Educação de qualidade.

NASCIMENTO, M. I. M. Instituições escolares no Brasil colonial e imperial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p.181-203, dez. 2007.

OLIVEIRA, K de. Por que Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil?. OLIVEIRA, K. de (Org). **LINEBEIJU – Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2022.

OLIVEIRA, M. A. de J. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007)**: entrelaçadas vozes tecendo negritudes. 2010. 301 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, T. de.; BIAR, L. de A. Letramento(s), relações étnico-raciais e a iniciação científica para o Ensino Médio: a relação entre a produção do conhecimento e a transformação do espaço escolar. **Revista da ABPN**, v. 7, n. 17, jul./out. 2015.
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **O que você precisa saber sobre aprendizagem ao longo da vida**. 13 fev. 2025.

PEREIRA, M. E. M. **Literatura infantojuvenil**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

PESTANA, C. V. de A. A literatura afro-infantil: representação e representatividade. 2019. **Literafro**.

QUIANGALA, A. C. **A fantasia deles sobre nós**: a representação das heroínas negras nos quadrinhos mainstream da Marvel. 2017. 313 f., il. Dissertação (Mestrado em Literatura)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

REIS, A. **Da cor que eu sou**. Ilustrações de Stefania Magalhães. Curitiba: Matrescência, 2021.

REIS, N. D. S. **Usos e ressignificações das tranças e penteados afros no processo de (re) afirmação da identidade negra**. 2022. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Técnico em Análises Clínicas) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2022.

RIOS, F.; LIMA, M. (Org.). **Por um feminismo afro latino americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Lélia Gonzales. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

ROBINSON, C. J. **Marxismo negro**: a criação da tradição radical negra. São Paulo: Perspectiva, 2023.

ROGERS, R.; MOSLEY, M. Racial literacy in a second-grand classroom: critical race theory, whiteness studies, and literacy research. **Reading Research Quartely**, v. 41, n. 4, oct./dez. 2006.

ROSA, S. **A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento de identidades negras**: uma narrativa autobiográfica. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais)-Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019.

ROSA, S. Literatura negro afetiva para crianças e jovens. **Portal Geledés**, 2021.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Estudos culturais em educação).

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília, DF: INCT, 2015.

SANTOS, B. L.; GONÇALVES, L. S. M. A presença de autores negros no PNLD Literário: de que lugar estamos falando. **Tabuleiro de Letras**, v. 17, n. 1, 2023.

SANTOS, P. S. Biblioteca escolar e sala de leitura: um longo caminho para universalização. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, 2018.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, G. R. R.; MOREIRA, P. B.; SILVA, S. A. R. da. **Sexismo na Primeira Infância**. Epitaya E-books, [S. l.], v. 1, n. 5, p. 104-116, 2022.

SILVA, J. L. C. Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil e análise da lei 12.244/10. **Revista ACB:** Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 489–517, dez. 2011.

SILVA, Q. R. da; VALÉRIO, E. D. A biblioteca escolar na luta contra o racismo. In: GARCÊS-DA-SILVA, F. C.; LIMA, G.dos S. (Org.). **Bibliotecári@s Negr@s**: informação, educação, empoderamento e mediações. Florianópolis, SC: Rocha Grafica e Editora Ltda, 2019.

SILVA, R. D. da; PASSOS, K. G. F. dos; PORTO, M. P. A importância da Lei 12.244/10 para o benefício das bibliotecas escolares. **BiblioCanto**, *[S. l.]*, v. 10, n. 1, 2024.

SILVA, R. P. da. **Biblioteca para quem não sabe ler**?: a quebra de paradigma sobre leitura, leitores, usuários de bibliotecas e o papel do bibliotecário escolar na educação infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) — Instituto de Arte e Comunicação Social: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

SILVA, T. R.; SANTOS, E. M. Ser menino negro: uma análise em livros de literatura infantil. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 62, abr./jun. 2021.

SILVA, T. R. **Criança e negra**: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVESTRE, M. (Org.). Diretrizes para o Desenvolvimento do Acervo das Bibliotecas da Universidade Federal Fluminense. 3. ed. rev. e atual. Niterói, 2017.

SKERRETT, A. English teachers' racial literacy knowledge and practice. **Race Ethnicity and Education**, v. 14, n.3, p. 313-330, 2011.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLORZANO, D. G. Images and words that wound: critical race theory, racial stereotyping, and teacher education. **Teacher Education Quarterly**, v. 24, n. 3, 1997.

SOLORZANO, D. G.; YOSSO, T. J. Critical race and LatCrit theory and method: counter-storytelling: chicana e chicano graduate school experiences. International **Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 14, n. 4, 2001.

SOUSA, A. L. A. de. **Literatura afro-brasileira**: práticas antirracistas no ensino fundamental. 2016. 194 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SOUSA, F. A. **Contribuições da teoria de formação e desenvolvimento de coleções para o aprimoramento do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. 2017. 117 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SOUSA, G. K. A.; VALÉRIO, E. D.; CAMPOS, A. F. Competência em informação para a igualdade racial. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, mar./ago. 2021.

SOUZA, C. L. S. de. **Racismo e luta de classes na América Latina**: as veias abertas do capitalismo dependente. São Paulo: Hucitec, 2020.

SOUZA, M. C. **Biblioteca antirracista**: implementação de práticas antirracistas na Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe (BICEN/UFS). 2024. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

SOUZA, M. L. Capitalismo e racismo: uma relação essencial para se entender o predomínio do racismo na sociedade brasileira. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 202-211, maio-ago. 2022.

STEVENSON, H. C. **Promoting racial literacy in schools**: differences that make a difference. New York: Teacher college, London: Columbia University, 2014.

TEODORO, C. **Eu e o outro**: identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

TWINE, F. W.; STEINBUGLER, A. C. The gap between whites and whiteness: interracial intimacy and racial literacy. **Du Bois review: social science research on race**, v. 3, n. 2, set. 2006.

VIEIRA, S. C.; SANTOS, A. P. Integrando o letramento racial informacional ao letramento racial: ampliando o conhecimento e a consciência sobre a diversidade étnico-racial. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 23., 2023, Aracaju/SE. **Anais [...]**.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da; Hall, S.; Woodward, K (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

ZIRALDO. **O menino marrom**. 40. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

APÊNDICE A – Livros da Biblioteca Flor de Papel (BFP) com protagonismo negro escritos por pessoas negras

Livros da Biblioteca Flor de Papel com protagonismo negro escritos por pessoas negras	
1	ARRAES, Jarid. **As lendas de Dandara**. São Paulo: Cultura, 2016.
2	BENTO, Maria Aparecida Silva. **Núbia**: rumo ao Egito. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção Mãe África).
3	CHERRY, Matthew A. **Amor de cabelo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2020.
4	COOKE, Trish. **Tanto, tanto!**. Ilustrações de Helen Oxenbury. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008. (Giramundo).
5	COSTA, Madu. **Meninas negras**. Ilustrações de Rubem Filho. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. (Coleção Griot Mirim, v. 3).
6	DIOUF, Sylviane Anna. **As tranças de Bintou**. Ilustrações Shane W. Evans. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
7	FERNANDES, Maria Celestina. **Kambas para sempre**. São Paulo: Kapulana Editora, 2017. 24 p. (Vozes da África Angola).
8	FREEMAN, Mylo. **Princesa Arabela, mimada que só ela!**. Ilustrações da autora. São Paulo: Ática, 2008.
9	GRAÇA, Neide Maria da. **Cadê a lagoa que estava aqui?**. 1. ed. Maricá: 2023.
10	GRAÇA, Neide. **O menino pirilampo**: e a morada das palavras. Ilustrações de Fran Junqueira. 1. ed. Rio de Janeiro: El Tigre Studio, 2019.
11	HONORA, Márcia; DIAS FILHO, Antonio Jonas. **A menina e o barril**. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013. 32 p. (Contos e lendas africanas).
12	HOOKS, bell. **Meu crespo é de rainha**. Ilustrações de Chris Raschka. São Paulo: Boitatá, 2018.
13	HOOKS, bell. **A pele que eu tenho**. São Paulo: Boitatá, 2022.
14	HOOKS, bell. **Minha dança tem história**. São Paulo: Boitatá, 2019.
15	LIMA, Heloisa Pires. **Histórias da Preta**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.
16	LIMA, Heloisa Pires. **Histórias da preta**. Ilustrações de Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.
17	LOPES, Goya. **Tecelagem**: uma história ilustrada. [S.l.]: Solisluna, 2020.
18	MARIA TEREZA. **Vermelho**. São Paulo: Editora 34, 2009.
19	MARLEY, Cedella. **Tudo vai dar certo**. Ilustrações de Vanessa Brantley-Newton. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
20	OLIVEIRA, Kiusam de. **O blackpower de Akin**. Ilustrações de Rodrigo Andrade. 1. ed. São Paulo: Editora de Cultura, 2020.
21	OLIVEIRA, Kiusam de. **Omo-Oba**: histórias de princesas. Ilustrações de Josias de Marinho. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
22	OLIVINA, Liu. **Ciranda em Aruanda**. São Paulo: Quatro Cantos, 2021.

23	ONDJAKI;. **Ombela**: a origem das chuvas. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2015.
24	OTÁVIO JÚNIOR. **Da minha janela**. Ilustrações de Vanina Starkoff. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.
25	OTÁVIO JÚNIOR. **Histórias sobre pequenas grandes coisas**. São Paulo: Panda Books, 2022.
26	OTÁVIO JÚNIOR. **O garoto da camisa vermelha**. Ilustrações de Angelo Abu. 2. ed. Belo Horizonte: Yellowfante, 2020. (Coleção lá do beco)
27	PELÉ. **Por amor ao futebol**. Ilustrado por Frank Morrison. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
28	RAMOS, Lázaro. **Caderno de rimas do João**. Ilustrações de Maurício Negro. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.
29	REIS, Andressa. **Da cor que eu sou**. Curitiba: Matrescência, 2021.
30	RODRIGUES, Luana. **Tudo que sou**. Rio de Janeiro: Rebuliço, 2022.
31	ROSA, Sonia. **É o tambor de crioula!**. Ilustrações de Mariana Massarani. Porto Alegre: Projeto, 2020.
32	ROSA, Sonia. **Enquanto o almoço não fica pronto...** Ilustrações de Bruna Assis Brasil. Rio de Janeiro: Zit, 2020.
33	ROSA, Sônia. **O menino Nito**: então, homem chora ou não?. 4. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.
34	ROSA, Sonia. **Os tesouros de Monifa**. Ilustrações de Rosinha. São Paulo: Brinque-book, 2009.
35	ROSA, Sônia. **Palmas e vaias**. Ilustrações de Salmo Dansa. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.
36	ROSA, Sonia. **Zum zum zumbiiiiiiii:** história de Zumbi dos Palmares para crianças. Ilustrações de Simone Matias. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.
37	ROSA, Sonia. **O Dragão do Mar**. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2020.
38	ROSA, Sonia; HEES, Luciana Justiniani, (Ilustradora). **Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
39	RUBEM FILHO. **Pretinha de neve e os sete gigantes**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2013. (Coleção árvore falante).
40	SANTANA, Patrícia. **Cheirinho de neném**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
41	SANTOS, Josemar Bernardo. **Quando a chuva chegar**. Rio de Janeiro: Albatroz, 2020.
42	VALLE, Cássia; PALMEIRA, Luciana. **Calu**: uma menina cheia de histórias. Ilustrações de Maria Chantal. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

APÊNDICE B – Livros da Biblioteca Flor de Papel (BFP) com protagonismo negro escritos por pessoas não negras

Livros da Biblioteca Flor de Papel (BFP) com protagonismo negro escritos por pessoas não negras	
1	ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **Eu nunca vou crescer?**. [Adaptado da obra de] Eva Grant. São Paulo: Ática, 1988.
2	BALONECKER, Lili. **Bicho de estimação**. Ilustrações de Nando Santos. Rio de Janeiro: Imaginart Editora, 2017.
3	BARBIERI, Stela; VILELA, Fernando**. Na sombra do Baobá**. São Paulo: Escala Educacional, 2008. (Jeitos de mudar o mundo).
4	BARBOSA, Rogério Andrade. **O filho do vento**. São Paulo: DCL, 2001.
5	BARRETO, Cintia. **Lia lia**. Ilustrações de Camilo Martins. Divino de São Lourenço, ES: Semente, 2020.
6	BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Ilustrações de Adriana Mendonça. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2012.
7	BRIGHT, Raquel. **Minha irmã é um ET**. Ilustrações da autora. São Paulo: Caramelo, 2012.
8	CÂMARA, Ana Zarco. **O cabelo de Cora**. Ilustrações de TalineSchubach. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
9	CARVALHO, Caroline. **A mãe que voava**. Ilustrações de Inês da Fonseca. 1. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2018.
10	CHAMBERLIN, Mary ; CHAMBERLIN, Richard. **As panquecas de mama Panya**. Ilustrações de Julia Cairns. São Paulo: Edições SM, 2005.
11	CIT, Simone. **Pedro e o choro**. Ilustrações Estúdio Ilustranet/FreekjeVeld. 2008.
12	FERREIRA, Hellenice. **Gato e Gabi**. Ilustrações de Martha Werneck. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2017.
13	FIGUEIREDO, Janaina de. **Nós de axé**. Ilustrações de Paulica Santos. 1. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2020.
14	FIUSA, Sylvia Helena. **João do Trombone e as vacas bailarinas.** Ilustrações de Ana Cristina Maciel. São Lourenço: Semente, 2020.
15	GAVILAN, Clara. **Teresa tem uma tartaruga**. São Paulo: Quatro Cantos, 2022.
16	GÓES, Lúcia Pimentel. **Ossos de boi**. Ilustrações Lúcia Hiratuka. São Paulo: Paulinas, 1991. (Pedacinhos alegres do Brasil).
17	GOES, Lucia Pimentel. **Pretinha e branquinha**. [Rio de Janeiro]: Cedibra, 1984.
18	GOMES, Lenice. **A menina que bordava bilhetes**. Ilustrações de Ellen Pestili. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
19	GRETHER, Luciana. **Marinela**. Ilustrações da autora. Rio de Janeiro: Zit, 2017.
20	GROSSMAN, David. **Boa-noite, girafa**. Ilustrações de Luiz Maia. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.
21	JUNQUEIRA, Sonia**. Pedrinho, cadê você?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
22	KEATS, Ezra Jack. **Um dia de neve**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

23	Lalau; Laura beatriz. **O presente do Saci**. 1. ed. São Paulo: Editora Globo, 2013.
24	LAMBLIN, Christian. **Os pais de Samira se separam**. Ilustrações de Régis Faller e Charlotte Roederer. 1. ed. São Paulo: Ática, 2005.
25	LEITE, Márcia; SCHUBACH, Taline. **Olívia tem dois papais**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
26	LIMA, Lulu. **Será?**. São Paulo: Mil Caramiolas, 2021.
27	LINARES, Bel. **E essa tal de escola? Como será?**. Ilustrações de Alcy Linares. São Paulo: Salamandra, 2005. (Crescer).
28	LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Lorena Lopes da. **Antonela e seu fabuloso orfanato para mapas esquecidos ou quase extintos**. Juiz de Fora: Edição do Autor, 2024.
29	LOVE, Jessica. **Julián é uma sereia**. São Paulo: Boitatá, 2021.
30	MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustrações Claudius. 9. ed. São Paulo: Ática, 2011. (Barquinho de papel).
31	MACHADO, Ana Maria. **O mesmo sonho**. Ilustrações de Elisabeth Teixeira. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020. (Ana Maria Machado).
32	MALTESE, Maria Julia. **Mandela**: Nelson Mandela. Ilustrações de Leonardo Malavazzi. 1. ed. Campinas: Mostarda, 2019.
33	MARQUES, Francisco. **Ilê Aiê**: um diário imaginário. 6. ed. São Paulo: Formato, 2009.
34	MCQUINN, Anna. **Lulu adora a biblioteca**. Ilustrações de Rosalind Beard shaw. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
35	MCQUINN, Anna. **Lulu adora histórias**. Ilustrações de Rosalind Beard shaw. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
36	MCQUINN, Anna. **Lulu lê para o Zeca**. Ilustrações de Rosalind Beard shaw. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.
37	MONTEIRO, Paloma. **Os mil cabelos de Ritinha**. Ilustrações de Daniel Gnattali. 1. ed. Rio de Janeiro: Semente editorial, 2013.
38	MORALES, Yuyi. **Só um minutinho**: um conto de esperteza num livro de contar. 1. ed. São Paulo: FTD, 2006.
39	MORELLO, Thais Laham. **Ca-ta-ri-na**. Ilustrações de Rita Taraborelli. São Paulo: Carochinha, 2017.
40	MOSES, Brian. **"Deixa que eu faço!"**: aprendendo sobre responsabilidade. Ilustrações de Mike Gordon. São Paulo: Scipione, 2003. (Valores).
41	NEVES, André. **Obax**. Ilustrações do autor. São Paulo: Brinque-book, 2010.
42	NOLAN, Dennis. **Mar de sonhos**. Ilustrações do autor. Duque de Caxias, RJ: Singular, 2013.
43	NOLAN, Dennis. **Mar de sonhos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2011.
44	NUNES, Ana Rapha. **Lá vem o pato!**. Ilustrações de Cris Eich. São Paulo: Elo, 2020.
45	ORTHOF, Sylvia. **O rei de Ouro Preto**. Ilustrações Rogério Borges. São Paulo: Global, 2003.

46	PARAGUASSU, Fernanda. **A menina que abraça o vento**: a história de uma refugiada congolesa. Ilustrações de Suryara Bernardi. Belo Horizonte: Vooinho, 2017.
47	PENFOLD, Alexandra. **Todos são bem-vindos**. Ilustrações de Kaufman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.
48	POUGY, Eliana. **O menino barulhento**. Ilustrações de Sônia Esplugas. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.
49	RIBEIRO, Jonas; JÁVERA, Sandra. **Meu mundo no mapa do mundo**. 1. ed. São Paulo: Do Brasil, 2018.
50	RIGUEIRA, Luciana. **O mistério da mamãe**. Ilustrações de Elisabeth Teixeira. São Paulo: Paulinas, 2007.
51	RIOS, Rosana. **Foi ele que escreveu a ventania**. Ilustrações de Maurício Negro. São Paulo: Pulo do gato, 2017.
52	ROCHA, Ruth. **O amigo do rei**. Ilustrações de Eva Furnari. 9. ed. São Paulo: Ática, 2004.
53	ROCHA, Ruth. **Como se fosse dinheiro**. 11. ed. São Paulo: 1999. [13] p. (A turma da nossa rua).
54	RUMFORD, James. **Chuva de manga**. São Paulo: Brinque Book, 2005.
55	SANNA, Francesca. **Sai da frente, Sr. Montanha!**. Ilustrações da autora. São Paulo: Mil Caramiolas, 2020.
56	SAVAGET, Luciana. **É meu!**: cala a boca! quem manda aqui sou eu!. Ilustrações Roger Mello. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.
57	SENA, Berenice Bueno de. **Como encontrei a alegria**. Ilustrações de Juliana Góes. São Paulo: INSEC, 2018.
58	SILVA, Alberto da Costa e; ROSA, Rodrigo, (Ilustrador). **Um passeio pela África**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
59	SUERTEGARAY, Maíra. **Dandara e a princesa perdida**. Porto Alegre: ComPasso lugar-cultura, Imprensa Livre, 2012.
60	TOKITAKA, Janaina. **Fala baixinho**. São Paulo: Boitatá, 2020.
61	TORERO, José Roberto. **Contos de [fadas] sacisas**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.
62	TRENTINI, Rogério. **As falações de Flávio**. Ilustrações de Daniel Almeida. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.
63	VERDE, Susan. **Sou humano**: um livro sobre empatia. Ilustrações de Peter H. Reynolds. São Paulo: Panda Books, 2020.
64	VIRAMUNDOS, Vinicius. **Pedro Pereira Pinto**. Ilustrações de Cris Brady. Recife: Prazer de Ler, 2016.

APÊNDICE C – Livros da Biblioteca Flor de Papel (BFP) com protagonismo negro em que a identidade racial dos autores não foi identificada

Livros da Biblioteca Flor de Papel (BFP) com protagonismo negro em que a identidade racial dos autores não foi identificada	
1	FERNANDES, Paulo Dias. **O livro da saúde**. Ilustrações de Sérgio de Jesus Cântara. Porto Alegre: Edelbra, [2000?].
2	JORGE, Carlos. **Gol de letra**. 2. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 1991.
3	MAIA, Vitor. **Saci sapeca**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1998.
4	MENDONZA, Leo. **O Batuquinho**. Ilustrações de Rubem Filho. 1. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2018.
5	QUEM é o negrinho do pastoreio. [S.l.]: [s.n.], [19--?]. [4] p. (Folclore em contos e cantos).

APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Vim convidar você para participar da pesquisa *Letramento Racial na biblioteca escolar infantil*, coordenada pela pesquisadora Fernanda Araújo de Sousa (e-mail: fesousa@id.uff.br). Seus pais também irão assinar um Termo para que vocês possam participar da pesquisa.

Quero saber como os livros de literatura infantojuvenil escritos por autores e autoras negras contribuem para uma educação antirracista, ou seja, uma educação em que as pessoas não são colocadas como inferiores por não serem brancas.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 3 a 6 anos de idade.

A pesquisa será feita na Biblioteca Flor de Papel (BFP), onde vocês irão participar de um projeto literário em que conhecerão autores negros e seus livros e depois responderão algumas questões sobre esse momento. Para isso, será usado o gravador do celular para que eu possa gravar as reflexões de vocês e também utilizarei um caderno de campo para registrar minhas observações durante a realização da pesquisa. Os métodos utilizados são considerados seguros, mas vocês podem sentir desconforto ou desinteresse em responder as questões. Caso aconteça algo de errado, você pode falar comigo na biblioteca ou pedir para seus pais me enviarem um e-mail. Mas há coisas boas que podem acontecer como entrar em contato com uma diversidade histórias através dos livros e a possibilidade de pensar mais sobre elas e compartilhar suas ideias comigo e com seus colegas.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em artigos científicos, na minha dissertação, em anais de eventos e capítulos de livros, mas sem identificar as crianças que participaram.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa Letramento Racial na Biblioteca Escolar Infantil.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento. A outra via ficará com o pesquisador responsável Fernanda Araújo de Sousa. Ouvi a leitura do documento e concordo em participar da pesquisa.

Niterói, ___/___/___

_____
Assinatura da criança

_____
Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada *Letramento Racial na biblioteca escolar infantil,* que será realizada na Biblioteca Flor de Papel (BFP), localizada dentro do prédio da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Achilles Reis (COLUNI), da Universidade Federal Fluminense (UFF). A pesquisadora responsável é Fernanda Araújo de Sousa, bibliotecária da Biblioteca Flor de Papel (BFP) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ).

A pesquisa tem como objetivo compreender como o projeto literário Autoria Negra na Biblioteca Escolar, realizado na Biblioteca Flor de Papel (BFP), contribui para o letramento racial crítico de crianças da Educação Infantil do COLUNI, da UFF. A abordagem metodológica será a qualitativa e uma das técnicas de pesquisa a serem utilizadas será a observação participante. Para entender a recepção do projeto literário pelas crianças, serão feitas entrevistas abertas com duração máxima de 15 minutos por participante. Serão observadas as seguintes questões: como é a recepção das crianças ao entrarem em contato com a foto e a biografia dos autores e autoras negras? Quais são as questões levantadas durante e após a leitura da história? De que forma as ilustrações e o projeto gráfico dos livros chamam a atenção das crianças?

Todas as entrevistas e o momento da realização das oficinas promovidas pelo projeto literário serão gravadas em áudio. Os áudios serão ouvidos e analisados por mim, Fernanda Araújo de Sousa, e pela minha orientadora, a professora Talita de Oliveira. Nas gravações, os(as) participantes serão identificados(as)com nomes fictícios. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre nomes fictícios e nomes reais permanecerá trancado em um arquivo. A geração de dados terá uma duração até 6 meses. As gravações em áudio serão utilizadas somente para geração de dados, para fins exclusivos de pesquisa, e permanecerão armazenadas pelo período de 5 anos após o término do estudo.

Esta proposta de pesquisa justifica-se pela necessidade de elaboração de referenciais teóricos que analisem práticas de letramento racial crítico em bibliotecas escolares, para subsidiar futuras ações nesses espaços que contribuam para a construção de uma educação antirracista e que desconstrua o imaginário brasileiro racista.

Como possíveis riscos para os participantes da pesquisa, pode-se citar: desconforto, desinteresse e cansaço dos(as) participantes ao responderem às questões. Para minimizar esses possíveis riscos, serão elaboradas questões objetivas e as crianças serão lembradas que sua participação não é obrigatória. Os(As) participantes poderão se recusar a continuar participando do estudo, sem que isso lhes traga qualquer penalidade ou prejuízo.

As informações e análises geradas através da participação dos(as) voluntários(as) não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e a divulgação dos resultados de pesquisa só será feita entre profissionais estudiosos(as) do assunto e/ou em publicações de artigos, eventos científicos, dissertação de mestrado e capítulos de livros.

Caso haja gastos pela participação na pesquisa, eles serão assumidos pelas pesquisadoras e reembolsados aos(às) participantes. Caso algum dano ou situação imprevista comprovadamente decorrentes da pesquisa, os(as) participantes serão indenizados(as).

Qualquer dúvida que apareça durante a realização da pesquisa pode ser esclarecida diretamente com a pesquisadora responsável e/ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O endereço do CEP/UNIRIO é Avenida Pasteur, 296, subsolo do prédio da Nutrição – Urca – Rio de Janeiro – RJ – Cep: 22290-240, telefone (21) 2596-9914 ou e-mail cep@unirio.br. Esta pesquisa será realizada na Biblioteca Flor de Papel (BFP) localizada na Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Aquilles dos Reis (COLUNI). Possui vínculo com Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) através do Programa e Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER), sendo a mestranda Fernanda Araújo de Sousa a pesquisadora principal, sob a orientação da Professora Doutora Talita de Oliveira. As investigadoras estão disponíveis para responderem a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contate Fernanda Araújo de Sousa no e-mail fesousa@id.uff.br.

Você terá uma via deste consentimento.

Você fornecerá nome, endereço e telefone para contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Nome:
Endereço:
Telefone de contato:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa e que concordo com a participação.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

ANEXO A – Convenções de Transcrição

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
=	elocuções contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
Sublinhado	ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
°palavra°	palavra em voz baixa
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
: ou **::**	alongamentos
[	início de sobreposição de falas
]	final de sobreposição de falas
( )	fala não compreendida
(( ))	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada, reconstrução de um diálogo
hh	aspiração ou riso
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação

Fonte: Convenções baseadas nas pesquisas de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), incluindo símbolos sugeridos por Schifrin (1987) e Tannen (1989).