



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)**

ANA JULIA SANTIAGO MACHADO FUTANA

**APLICAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISA
EM UM ACERVO LITERÁRIO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
RONDONÓPOLIS-MT**

Rondonópolis - MT
2026

ANA JULIA SANTIAGO MACHADO FUTANA

**APLICAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISA
EM UM ACERVO LITERÁRIO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
RONDONÓPOLIS-MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Rondonópolis como requisito para obtenção do título Mestre em Educação.
Orientador(a): Tatiane Silva Santos.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

F949a Futana, Ana Julia Santiago Machado.
APLICAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA EDUCAÇÃO
INFANTIL [recurso eletrônico] : PESQUISA EM UM ACERVO
LITERÁRIO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS-MT
/ Ana Julia Santiago Machado Futana. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 96 f.,
il. color., pdf). – 2026.

Orientador(a): Tatiane Silva Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto
de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Educação infantil. 2. Literatura. 3. Biblioteca. 4. Relações étnico-
raciais. 5. Representações. I. Santos, Tatiane Silva, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "APLICAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISA EM UM ACERVO LITERÁRIO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS/MT"

AUTORA: MESTRANDA ANA JULIA SANTIAGO MACHADO FUTANA

Dissertação defendida e aprovada em 26 de FEVEREIRO de 2026.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. TATIANE SILVA SANTOS (Presidente da Banca/ORIENTADORA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. SHIRLENE ROHR DE SOUZA (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. LUCY MIRANDA DO NASCIMENTO (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

4. KENIA ADRIANA DE AQUINO (Examinadora Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 26/02/2026.



Documento assinado eletronicamente por Tatiane Silva Santos, Docente - UFR, em 02/03/2026, às 12:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUCY MIRANDA DO NASCIMENTO**, **Usuário Externo**, em 02/03/2026, às 18:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Shirlene Rohr de Souza**, **Docente - UFR**, em 03/03/2026, às 09:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0643160** e o código CRC **E768A77D**.

ANA JULIA SANTIAGO MACHADO FUTANA

**APLICAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISA
EM UM ACERVO LITERÁRIO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
RONDONÓPOLIS-MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Rondonópolis como requisito para obtenção do título Mestre em Educação.
Orientador(a): Tatiane Silva Santos.

Aprovado em: 26 de Fevereiro de 2026.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Orientadora Tatiane Silva Santos
UFR

Profa. Dra. Shirlene Rohr de Souza
Examinadora
UFR

Profa. Dra. Lucy Miranda do Nascimento
Examinadora
Externo

Rondonópolis - MT
2026

Agradeço

Dirijo os meus agradecimentos, em primeiro lugar, a Deus, a força maior que me concede a vida e a oportunidade de viver cada etapa desta caminhada. Sigo abençoada e realizada pelo que a jornada tem me oferecido até aqui.

Minha gratidão se volta às minhas raízes, que me ensinaram a resistir muito antes que eu compreendesse o sentido pleno da palavra. Às vozes ancestrais que perpassam esta pesquisa, lembrando-me, a cada página, que o conhecimento não é um território neutro, mas um campo de disputa que exige posicionamento.

Agradeço à minha família que, mesmo de formas indiretas, sempre acreditou no meu potencial. Ao meu esposo, Domingos Futana, pelo ombro acolhedor nos momentos de angústia, pelas reflexões que tanto me ajudaram a amadurecer ideias e, sobretudo, por seu incentivo constante a seguir adiante, mesmo quando o caminho parecia perder o sentido.

Não poderia deixar de registrar meu profundo agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu), a todos os professores que contribuíram decisivamente para meu crescimento acadêmico, e à minha orientadora, Dra. Tatiane Silva Santos, pela paciência e preciosas correções que guiaram a realização e conclusão deste trabalho.

À banca examinadora, professoras Dra. Lucy Miranda do Nascimento e Dra. Shirlene Rohr de Souza. Agradeço por aceitarem o convite para composição da banca, por suas leituras atentas e análises preciosas. Tê-las neste processo foi uma honra. Sou grata pela escuta e pela partilha.

Neste momento, permito-me dirigir um agradecimento à pessoa que trilhou este caminho: a mim mesma. Agradeço pela resistência silenciosa nos momentos de dúvida, pela coragem de continuar quando tudo pedia uma pausa e pela humildade de reconhecer que cada passo dado foi também um aprendizado. Reconheço, com simplicidade, o esforço sincero de quem buscou não apenas cumprir uma tarefa, mas crescer com ela. Que todas as vezes que eu ler este texto, possa me lembrar de todos os momentos que pareciam não ter fim e das vezes que duvidei de minha capacidade como mulher, jovem, soteropolitana e negra. Mas em meio a tudo isso, entendi que é possível, foi possível e valeu a pena.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Livro <i>A linguagem dos pássaros: mito dos índios Kamaiurá</i> (1986)	51
Imagem 2 – Livro <i>A linguagem dos pássaros: mito dos índios Kamaiurá</i> (1986)	52
Imagem 3 – Livro <i>A linguagem dos pássaros: mito dos índios Kamaiurá</i> (1986)	53
Imagem 4 – Livro <i>A linguagem dos pássaros: mito dos índios Kamaiurá</i> (1986)	54
Imagem 5 – Livro <i>Pedro e a onça</i> (2013)	56
Imagem 6 – Livro <i>Pedro e a onça</i> (2013)	57
Imagem 7 – Livro <i>Pedro e a onça</i> (2013)	58
Imagem 8 – Livro <i>Pedro e a onça</i> (2013)	59
Imagem 9 – Livro <i>Piqui e uma aventura além da mata</i> (2015)	60
Imagem 10 – Livro <i>Piqui e uma aventura além da mata</i> (2015)	61
Imagem 11 – Livro <i>Piqui e uma aventura além da mata</i> (2015)	62
Imagem 12 – Livro <i>Piqui e uma aventura além da mata</i> (2015)	63
Imagem 13 – Livro <i>Piqui e uma aventura além da mata</i> (2015)	64
Imagem 14 – Livro <i>A menina do feijão succulento</i> (2008)	65
Imagem 15 – Livro <i>A menina do feijão succulento</i> (2008)	66
Imagem 16 – Livro <i>A menina do feijão succulento</i> (2008)	67
Imagem 17 – Livro <i>A menina do feijão succulento</i> (2008)	68
Imagem 18 – Livro <i>A menina do feijão succulento</i> (2008)	69
Imagem 19 – Livro <i>Nerina a ovelha negra</i> (2014)	70
Imagem 20 – Livro <i>Nerina a ovelha negra</i> (2014)	71
Imagem 21 – Livro <i>Nerina a ovelha negra</i> (2014)	72
Imagem 22 – Livro <i>Meu pai vai me buscar na escola</i> (2016)	73
Imagem 23 – Livro <i>Meu pai vai me buscar na escola</i> (2016)	74
Imagem 24 – Livro <i>Meu pai vai me buscar na escola</i> (2016)	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de crianças em cada turma	39
Quadro 2 – Categoria 1 – Protagonismo indígena	42
Quadro 3 – Categoria 2 – Protagonismo negro	43
Quadro 4 – Categoria 3 – Presença superficial de personagens negros	45
Quadro 5 – Livros analisados da Categoria 1 e 2	50

RESUMO

A presente investigação, “Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 na Educação Infantil: pesquisa em um acervo literário de uma escola municipal de Rondonópolis-MT”, consiste em um estudo que parte do acervo de obras literárias de uma unidade escolar de educação infantil. O objetivo deste estudo é a ampliação do debate sobre o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08, que discorrem sobre a obrigatoriedade do estudo de história afro-brasileira e indígena nas escolas, a partir da análise das representações da diversidade étnico-racial do acervo em questão. As referidas leis são base para o enfrentamento ao preconceito e valorização da diversidade étnico-racial; em nossa análise, tomaremos a leitura como principal fonte de intervenção nesse processo. Os objetivos específicos da investigação abrangem um estudo crítico em torno do conceito “democracia racial” (Gonzalez, 2020), que foi a base da estrutura de exploração do trabalho no país. A investigação traçou o seguinte percurso: primeiro, verificou-se a quantidade de livros constituída no acervo da escola e os perfis gerais destes livros; em seguida, fez-se uma seleção de livros com personagens negros e indígenas; por fim, a pesquisa apresenta uma análise de tais exemplares, dando ênfase às questões de representatividade por meio do conteúdo e ilustração das obras. A pesquisa qualitativa se ampara em revisão bibliográfica a partir da comparação e verificação de conceitos. Considerando que os estudos raciais devem estar presentes em todos os ambientes de formação, especialmente na Educação Infantil, o aporte teórico parte de obras como: *Por um feminismo afro-latino-americano* de Lélia Gonzalez (2020), *O pacto da branquitude* de Cida Bento (2022), *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser* de Sueli Carneiro (2023), *Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina* de Quijano (2005), dentre outros. Por meio de análise crítica do acervo, os resultados revelaram uma predominância de obras sem representatividade negra ou indígena (cerca de 600 livros), contra apenas 10 obras com protagonismo indígena e 20 com protagonismo negro. A autoria mostrou-se majoritariamente branca (60% das obras indígenas e 85% das de protagonismo negro). Identificou-se também avanços nas ilustrações e valorização da ancestralidade. Conclui-se que há uma divergência significativa entre o discurso antirracista e a composição real do acervo, o que limita o cumprimento efetivo da legislação educacional voltada para a diversidade étnico-racial.

Palavras-chave: Educação infantil. Literatura. Biblioteca. Relações étnico-raciais. Representações.

RESUMEN

La presente investigación, “Aplicación de las leyes 10.639/03 y 11.645/08 en la Educación Infantil: investigación en un acervo literario de una escuela municipal de Rondonópolis-MT”, consiste en un estudio que parte de la colección de obras literarias de una unidad escolar de educación infantil. El objetivo de este estudio es ampliar el debate sobre el cumplimiento de las leyes 10.639/03 y 11.645/08, que discuten el estudio obligatorio de la historia afrobrasileña e indígena en las escuelas, a partir del análisis de las representaciones de la diversidad étnico-racial en la colección en cuestión. Estas leyes son la base para combatir los prejuicios y valorar la diversidad étnico-racial; En nuestro análisis tomaremos la lectura como principal fuente de intervención en este proceso. Los objetivos específicos de la investigación abarcan un estudio crítico en torno al concepto de democracia racial (González, 2020) que fue la base de la estructura de explotación laboral en el país. La investigación siguió el siguiente camino: primero se verificó la cantidad de libros de la colección de la escuela y los perfiles generales de estos libros; luego, se realizó una selección de libros con personajes negros e indígenas; Finalmente, la investigación presenta un análisis de tales ejemplos, enfatizando cuestiones de representatividad a través del contenido y la ilustración de las obras. La investigación cualitativa se apoya en una revisión bibliográfica basada en la comparación y verificación de conceptos. Considerando que los estudios raciales deben estar presentes en todos los ámbitos formativos, especialmente en la Educación Infantil, el aporte teórico proviene de obras como: *Por um feminismo afro-latino-americano* de Lélia Gonzalez (2020), *O pacto da branquitude* de Cida Bento (2022), *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser* de Sueli Carneiro (2023), *Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina* de Quijano (2005), entre otros. A través del análisis crítico de la colección, los resultados revelaron un predominio de obras sin representación negra o indígena (alrededor de 600 libros), frente a sólo 10 obras con protagonismo indígena y 20 con protagonismo negro. La autoría fue mayoritariamente blanca (60% de las obras indígenas y 85% de las de protagonismo negro). También se identificaron avances en ilustraciones y apreciación de la ascendencia. Concluyendo que existe una divergencia significativa entre el discurso antirracista y la composición real de la colección, lo que limita el cumplimiento efectivo de la legislación educativa orientada a la diversidad étnico-racial.

Palabras clave: Educación infantil. Literatura. Biblioteca. Relaciones étnico-raciales. Representaciones.

ABSTRACT

The 10.639/03 and 11.645/08 Laws in Early Childhood Education: A Study of the Literary Collection of a Municipal School in Rondonópolis, Mato Grosso. This research, “Application of Laws 10.639/03 and 11.645/08 in Early Childhood Education: research in a literary collection of a municipal school in Rondonópolis-MT” is a study based on the collection of literary works at an early childhood education school. The aim of this study is to broaden the debate on the implementation of Laws 10.639/03 and 11.645/08, which address the mandatory teaching of Afro-Brazilian and Indigenous history in schools, by analyzing the representations of ethnic-racial diversity in the collection in question. These laws are fundamental in confronting prejudice and promoting the appreciation of ethnic-racial diversity. In our analysis, we regard reading as a primary source of intervention in this process. The specific objectives of the investigation include a critical study of the concept of racial democracy (Gonzalez, 2020), which underpinned the structure of labor exploitation in Brazil. The research followed this path: first, we identified the number of books in the school’s collection and their general profiles; next, we selected books featuring Black and Indigenous characters; finally, we conducted an analysis of these works, emphasizing issues of representation through both content and illustrations. The qualitative research is supported by a bibliographic review, comparing and verifying key concepts. Given that racial studies should be present in all educational environments, especially in Early Childhood Education, the theoretical framework draws from works such as: *Por um feminismo afro-latino-americano* by Lélia Gonzalez (2020), *O pacto da branquitude* by Cida Bento (2022), *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser* by Sueli Carneiro (2023), *Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina* by Quijano (2005), among others. Through critical analysis of the collection, the results revealed a predominance of works without black or indigenous representation (around 600 books), compared to only 10 works with indigenous protagonism and 20 with black protagonism. The authorship was mostly white (60% of indigenous works and 85% of those with black protagonism). Advances in illustrations and appreciation of ancestry were also identified. Concluding that there is a significant divergence between the anti-racist discourse and the actual composition of the collection, which limits the effective compliance with educational legislation aimed at ethnic-racial diversity.

Keywords: Education. Early childhood education. Literature. Ethnic-racial relations. Representations.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 EDUCAÇÃO, MEMÓRIAS E IDENTIDADES DE UMA POPULAÇÃO HISTORICAMENTE SILENCIADA	14
2.1 DISPOSITIVOS DE RACIALIDADE E A NATURALIZAÇÃO DAS HIERARQUIAS RACIAIS	15
2.2 PACTOS DA BRANQUITUDE E MANUTENÇÃO DOS PRIVILÉGIOS	20
2.3 INVISIBILIDADE DAS MULHERES NEGRAS: UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	28
3 AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E A CRIANÇA NEGRA	32
3.1 A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA E INDÍGENA NA LITERATURA BRASILEIRA	34
3.2 AS BIBLIOTECAS NO ESPAÇO ESCOLAR BRASILEIRO	36
4 LITERATURA INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O ACERVO ESCOLAR DA ESCOLA CORA CORALINA	38
4.1 CONTEXTO ESCOLAR DA EMEI CORA CORALINA	39
4.2 LITERATURA INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ANÁLISE CRÍTICA DA REPRESENTAÇÃO	41
4.2.1 Livro <i>A linguagem dos pássaros: mito dos índios kamaiurá</i> – Categoria 1	46
4.2.2 Livro: <i>Pedro e a onça</i> – Categoria 1	50
4.2.3 Livro: <i>Piqui e uma aventura além da mata</i> – Categoria 1	53
4.2.4 Livro: <i>A menina do feijão succulento</i> – Categoria 2	55
4.2.5 Livro: <i>Nerina, a ovelha negra</i> – Categoria 2	61
4.2.6 Livro: <i>Meu pai vai me buscar na escola</i> – Categoria 2	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	67
ANEXO 1 Termo de Autorização	70
APÊNDICE 1 Lista de Livros do acervo da escola – fornecido pela a Instituição	71

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação intitulada: Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 na Educação Infantil: pesquisa em um acervo literário de uma escola municipal de Rondonópolis-MT, é parte indispensável no desenvolvimento da dissertação voltada à linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Cultura”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis – UFR. Esta pesquisa apresenta discussões voltadas à temática da representatividade na literatura, mais especificamente sobre a forma sobre como os livros infantis influenciam diretamente a vida das crianças, podendo causar impacto na relação de visão de mundo, tanto de forma positiva como de forma negativa, o que se dá por meio do conteúdo do material, das ilustrações apresentadas e a forma como é realizada a mediação dessas leituras.

Conforme definido nos principais pontos do Art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Literatura Infantil vai muito além da aquisição de habilidades linguísticas, mas também estimula a imaginação, a ampliação do repertório cultural, a criação de laços com os pares, a promoção à diversidade que existe no Brasil, ao ensino da Arte como componente indispensável e necessário, como também da música, do teatro e a construção de uma base sólida para o futuro, sendo imprescindível a inclusão da instrução sobre os povos africanos e indígenas.

Levando em consideração a importância da literatura no processo de desenvolvimento infantil, é preciso observar com cuidado as obras que são entregues às crianças, a fim de que todos os requisitos mencionados na LDB possam promover uma construção integral na formação educacional, social e cultural da criança. Além dos estímulos à imaginação e à criatividade, a literatura tem o poder de impactar diretamente na representação social e de identidade, por este motivo, é vital que as crianças se vejam representadas nas histórias, seja através da diversidade de gêneros, raças, classes sociais, culturas e modos de vida.

Com o intuito de valorizar a diversidade de culturas presente em nossa sociedade, a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 no seu artigo 26-A, instituiu que nas instituições de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, tornou-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. O artigo primeiro, ressalta que o conteúdo programático das aulas deve incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas, pertinentes à História do Brasil.

Complementando a lei mencionada, foi sancionada um pouco mais tarde a Lei 11.645/08 com a inclusão do estudo de história e da cultura indígena. Em seu artigo primeiro, a referida lei reforça que o conteúdo programático das aulas deve incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos e também a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o indígena na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas sociais, econômicas e políticas, pertinentes à história do Brasil.

Estas leis foram originadas por meio de muitas lutas dos diversos movimentos da população negra e que perduram até os tempos atuais, com o objetivo de que os educandos não só tenham acesso à literatura diversa, mas que essa literatura seja construtiva e representativa, além de garantir aos estudantes a formação crítica, partindo da descolonização dos saberes e valorizando as contribuições que os países africanos e as culturas indígenas trouxeram ao país. Com tamanha importância no Brasil, estas leis visam promover a inclusão de temas que são fundamentais e essenciais para essa valorização da diversidade cultural e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e uma educação com práticas pedagógicas antirracistas.

No entanto, é preciso ressaltar que, mesmo com a existência destas leis, não é garantido o seu cumprimento efetivo, visto que dependem de uma implementação ativa e comprometida nas escolas, desde a formação adequada de professores, ao compromisso das instituições em promover a valorização da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Infelizmente, os dados da pesquisa mostram que ainda é difícil fazer com que a escola inclua de verdade a história e a cultura negra e indígena no que é ensinado. Existe uma resistência em mudar o currículo, que ainda valoriza mais a cultura europeia. Muitas instituições acabam realizando essa implementação de forma parcial, apresentando aos estudantes atividades folclóricas estereotipadas ou apenas em datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra.

Por este motivo, quando se fala em literatura, fica evidente a necessidade de uma análise e estudo crítico partindo dos acervos das escolas, garantindo não só o acesso a materiais de qualidade, mas que promovam o pleno desenvolvimento intelectual, emocional e cultural do educando que está envolvido no processo de ensino/aprendizagem na escola. Logo, estudar o acervo literário de uma escola nos permite avaliar o grau de representatividade que é oferecido aos estudantes, para que os leitores se vejam refletidos nas histórias, fortalecendo, dessa forma, a valorização das múltiplas identidades.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as representações da diversidade étnico-racial em um acervo de livros infantis de uma escola de Educação Infantil no município de Rondonópolis- MT. Para alcançar esse propósito, estabeleceram-se três objetivos específicos inter-relacionados; verificar o cumprimento das leis 10639/03 e 11645/08, a partir da observação dos temas tratados no conteúdo dos livros e/ou nas ilustrações; refletir sobre o papel da leitura no letramento étnico-racial de crianças da Educação Infantil e entender o impacto das referidas leis na aquisição de acervo literário nas escolas.

Tais objetivos convergem para responder a questão central que norteia este estudo: Como a composição do acervo literário de uma escola contribui (ou não) para o combate ao racismo e valorização da diversidade na Educação Infantil? A pergunta de pesquisa busca assim, elucidar de que forma a seleção de obras literárias pode servir como prática pedagógica para promover a tão comentada equidade racial desde os primeiros anos escolares.

Com a finalidade de investigar essa problemática, o estudo parte do pressuposto teórico de que existem inúmeras formas de discriminação que agem brutalmente contra o povo negro e indígena, por isso, a Seção 2 desta pesquisa, trata a discussão sobre a racialidade no Brasil. Inicialmente, aborda como o racismo e a discriminação se amparam em ideias que fazem parecer comum a divisão entre as pessoas negras e brancas, como se fosse uma equação trivial compreensível. Na sequência, o desenvolvimento da subseção seguiu com a discussão de como a branquitude age de maneira intencional para continuar no poder e não abrir mão dessa realidade de hierarquização.

Na obra *O Pacto da Branquitude* (2022), Cida Bento aborda a questão em discussão e apresenta, em várias passagens, trechos de entrevistas com personagens que declaram abertamente a segregação e revelam as estruturas e o funcionamento do racismo. Por sua vez, Lélia Gonzalez em *Por um feminismo latino-americano* (2020), discute sobre como as mulheres negras são quase sempre ignoradas ou pouco valorizadas, especialmente quando trata-se do ambiente escolar, o que afeta muito a forma como elas aprendem, sentem-se e desenvolvem-se neste espaço. O objetivo da subseção é compreender como o racismo faz parte das estruturas da nossa sociedade e como ele continua influenciando o ambiente escolar até hoje, mesmo depois de tanto tempo após a abolição.

Assim como Bento (2022) e Gonzalez (2020) argumentam que o racismo organiza as estruturas sociais, no ambiente escolar não é diferente. Esses mesmos mecanismos operam nos livros que são destinados às crianças, por isso, esta questão foi desenvolvida na Seção 3, compreendendo as potencialidades da prática de leitura, e que ela pode contribuir para a

desnaturalização das desigualdades assim como reforçá-las. Aqui são apresentados os diversos conceitos de infância segundo o historiador Philippe Ariès (1960), bem como a importância da leitura literária na Educação Infantil. Como destaca Maria Cristina S. de Gouvêa (2015), ler vai além de assessor textos; é uma atividade que forma representações e influencia diretamente a maneira como as crianças veem a si mesmas e aos que estão à sua volta.

Já a Seção 4, diferentemente das Seções 2 e 3 (que discutiram os fundamentos teóricos), avança para a análise do acervo de livros, apresentando o estudo crítico das obras selecionadas para a pesquisa, visando a representação múltipla da cultura negra e indígena, buscando identificar como tais obras representam personagens negros e indígenas nas histórias, partindo das seguintes questões: suas representações são autênticas ou apenas reproduzem estereótipos? Os autores que as escrevem, são autores brancos ou autores pertencentes aos grupos representados e qual a real contribuição dessas obras para uma educação antirracista?

Perante o exposto, a presente pesquisa revela a urgência de investigar a forma como os acervos literários estão compostos e como essa composição pode impactar a vida das crianças; como estas obras podem servir como meio para o combate ou para a reprodução do racismo. Ao fazer o estudo das representações étnico-raciais nos livros infantis, avalia-se o efetivo cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, mas também como a literatura (quando manuseada construtivamente) pode contribuir na formação das identidades de crianças negras e indígenas.

2 EDUCAÇÃO, MEMÓRIAS E IDENTIDADES DE UMA POPULAÇÃO HISTORICAMENTE SILENCIADA

O peso da escravização, base da economia colonial, marcou a humanidade e ainda recai sobre as pessoas negras que carregam essa herança viva como marca em seus corpos, memórias e identidades. Os vestígios das feridas deixadas pela escravização transcendem os séculos em que esse sistema brutal foi implementado, criando imensas desigualdades e o silenciamento de um povo que luta diariamente para se ressignificar num contexto novo dentro das estruturas sociais estabelecidas.

Desse modo, a forma como se manifestam os dispositivos de opressão racial e de gênero, requerem uma análise profunda para compreender como as memórias de escravização e os pactos de dominação conseguem produzir e reproduzir as narrativas identitárias e estabelecer relações de poder até os dias atuais. Para compreender como a escola pode trabalhar em diferentes frentes a questão racial, é preciso compreender como o racismo se estrutura na sociedade brasileira e como fundamenta as relações até os dias de hoje.

Em consonância com essa discussão, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (1928-2018), um dos fundadores do pensamento decolonial, explica o conceito de “colonialidade do poder” para analisar como a dominação colonial europeia estabeleceu a raça como critério fundamental de hierarquização social. Segundo Quijano em *Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina* (2005), o racismo não é um resíduo histórico, mas uma estrutura ativa e permanente que reproduz desigualdades. Dessa forma, conforme aponta o autor, o racismo no Brasil não se reduz a comportamentos individuais ou atitudes discriminatórias isoladas, mas constitui um fenômeno enraizado nas próprias bases sociais, políticas, culturais e econômicas do país.

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo (Quijano, 2005, p. 117).

Desde o período colonial e escravocrata, foram construídos diversos tipos de hierarquias raciais que ainda hoje moldam o acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento social do povo negro. Esse processo histórico estabeleceu-se por meio da naturalização do processo da branquitude, como uma forma de negar a identidade, história e a cultura, tanto negra como a indígena. Com isso, construiu-se uma falsa ideia de que as desigualdades entre negros e brancos não passavam de invenções e criou-se o mito da

democracia racial (Gonzalez, 2020, p. 310) compactuando assim, com o silenciamento destes povos e os efeitos do racismo estrutural, dificultando ações efetivas de combate às organizações raciais.

Nesse contexto, a escola ocupa um lugar estratégico, pois é um dos principais espaços de socialização e construção do ser na sociedade atual. Para o trabalho efetivo de mudança, é necessário implementar uma educação antirracista que atravesse o currículo, a formação docente, os materiais didáticos, os projetos pedagógicos e as relações no ambiente escolar. Para isso, conforme orienta a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a escola tem o dever de valorizar a heterogeneidade e combater práticas discriminatórias, promovendo o respeito, a equidade e a justiça social.

2.1 DISPOSITIVOS DE RACIALIDADE E A NATURALIZAÇÃO DAS HIERARQUIAS RACIAIS

O período pós-escravização no Brasil não representou, de fato, a inclusão da população negra na sociedade de maneira igualitária. Pelo contrário, foi marcado por um processo de exclusão que reforçou as desigualdades herdadas do regime escravocrata e estruturou um modelo social que ainda hoje impacta a vida da população negra. A “abolição da escravização” em 1888, apesar de ser celebrada como um marco de liberdade, não veio acompanhada de políticas públicas que garantissem condições dignas de vida e trabalho para os ex-escravizados¹.

Conforme destaca Campos (2018, p. 358), o Estado, por séculos legitimou e lucrou com a escravidão, não ofereceu medidas de “reparação” ou inserção das pessoas negras na estrutura social, resultando na marginalização de um grupo que já havia sido brutalmente explorado. Sem acesso à terra, educação ou qualquer meio de ascensão social, os negros libertos continuaram sendo explorados em trabalhos precarizados, péssima remuneração, baixo reconhecimento; e permaneceram à margem da sociedade. Enquanto isso, as elites brancas consolidaram seus privilégios, ocupando mais espaços de poder e mantendo o

¹ É importante destacar que, infelizmente, no Brasil, o trabalho análogo à escravidão persiste como uma das expressões mais brutais dessa herança colonial. Diversas mulheres negras, em particular, seguem vulneráveis a essa violação, muitas vezes em contextos de trabalho doméstico invisibilizados. Em 2022, por exemplo, Madalena Gorgiano, uma idosa negra de 70 anos, foi resgatada após trabalhar 38 anos sem remuneração, sob condições degradantes, em uma residência de classe alta no Rio de Janeiro. E ela não foi a única. Casos como o dela evidenciam como o racismo estrutural e a lógica de exploração continuam a moldar relações no país, afetando sobretudo corpos racializados e periferizados.

controle sobre os recursos econômicos e políticos do país.

Essa exclusão, profundamente enraizada nas estruturas sociais, políticas e históricas do Brasil, foi amplificada por uma série de discursos ideológicos que, ao longo do tempo, buscaram justificar a hierarquização racial como uma “ordem natural”, ou seja, como se fosse algo inevitável das relações sociais, uma ordem pré-estabelecida da natureza humana, algo que não pode ser mudado porque surgiu para ser assim, no entanto, essas argumentações foram e são utilizadas com o intuito de fugir da real responsabilidade que o conjunto social é submetido: a emancipação (Carneiro, 2023, p. 37).

Sueli Carneiro (2023, p. 38) explica que essa “naturalização racial” é um processo perigoso porque faz parecer que existe uma ligação natural entre a aparência das pessoas, sua inteligência e o lugar que ocupam na sociedade. Essa ideia faz com que o racismo pareça algo normal, quando na verdade é resultado de desigualdades construídas ao longo da história. Isso atrapalha a reflexão crítica sobre as injustiças que ainda existem no Brasil e ajuda a manter um sistema que dá mais vantagens para alguns grupos, principalmente os brancos e deixa outros, como as pessoas negras, sempre em desvantagem.

Esse discurso de que o indivíduo por sua cor negra pode ter uma menor capacidade intelectual do que a de um indivíduo branco, foi por muito tempo propagado, inclusive durante o Iluminismo (movimento intelectual e filosófico que ocorreu na Europa, principalmente nos séculos XVII e XVIII), que, apesar de ter sido um período de avanços intelectuais, também contribuiu para essa naturalização. Segundo Carneiro (2023, p. 99) Immanuel Kant (1724-1804) e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) dois filósofos do idealismo alemão, promovem, por sua vez, essa ideia de inferioridade racial quando usaram a conceituação de “razão” e “ciência” para justificar hierarquias raciais, reforçando mais uma vez o que Carneiro argumenta.

Com isso, idealiza-se a meritocracia como justificativa para reforçar esses discursos que ignoram as múltiplas barreiras históricas, econômicas e sociais que moldam as oportunidades e o acesso à educação, ao trabalho, à saúde e aos serviços públicos, fatores esses que são negados aos negros e negras. A meritocracia apaga a compreensão das raízes profundas do racismo, que é resultado de um sistema de exploração, violência e marginalização de um povo. Esse pensamento alimenta também a crença de que a discriminação racial é algo que não muda, o que bloqueia o reconhecimento da necessidade de ações afirmativas, políticas públicas e mudanças legislativas que combatam a segregação e promovam uma verdadeira inclusão social.

Além disso, a perpetuação das desigualdades raciais também se mantém devido à falta

de representatividade das pessoas negras em espaços de poder, mídia e, principalmente nos âmbitos de produção de conhecimento como o setor acadêmico/escolar. Essa insuficiência só reforça a ideia de que as contribuições do negro são menores ou menos importantes para a sociedade, o que acaba favorecendo a exclusão dessas pessoas. Em *Pequeno Manual Antirracista* (2019, p. 64), a professora Djamila Ribeiro, argumenta sobre a importância de estudar autores negros, levando em consideração a quantidade de não brancos existentes no país. A questão se torna muito mais séria quando até os dias atuais, grande parte do conhecimento que aprendemos na escola, nas universidades e até nos livros é produzido e controlado apenas por um grupo específico.

A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo? É sobre isso que a escritora Chimamanda Ngozi Adichie alerta ao falar do perigo da história única. O privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser enfrentado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder. É danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que construíram (Ribeiro, 2019, p. 65).

Essa falta de representação se torna um problema coletivo quando, sobretudo, só um grupo conta a história apresentando narrativas parciais enquanto o outro lado fica invisível e silenciado. Enquanto esse privilégio não for enfrentado, a história continuará sendo contada apenas pela perspectiva daqueles que detêm o poder, fazendo com que a sociedade desconheça a contribuição dos povos que a construíram (negros e indígenas), apagando a memória, negando direitos e limitando a possibilidade de construção de uma verdadeira democracia.

Sueli Carneiro (2023, p. 87) retoma o termo *epistemicídio*, já discutido antes pelo autor Boaventura de Sousa Santos (2010), referindo-se ao apagamento e a desvalorização dos saberes que foram produzidos pelos africanos e indígenas. Segundo a autora, não se trata apenas de ignorar, mas de destruí-los ativamente, considerando-os “inferiores” ou “não científicos”. Isso acontece quando a cultura branca europeia é tratada como universal, quando a história do povo negro é reduzida apenas ao período de escravização, quando a medicina indígena não é reconhecida ou ainda quando não há descolonização no ensino resultando na falta de conteúdos voltados para as práticas das tradições, gerando a exclusão de maneira programada e intencional destes povos.

Essa urgência teórica encontrou respaldo institucional com o Parecer CNE/CP nº 003/2004 (Brasil, 2004), que materializa na política educacional as demandas apontadas por pesquisadores como Carneiro. Aprovado em 10 de março de 2004, o documento - que atende

aos propósitos da Indicação CNE/CP 6/2002 e regulamenta alterações na LDB (Lei 9.394/96) - estabelece diretrizes concretas para efetivar uma educação antirracista. Ao determinar que as escolas criem ambientes que favoreçam a inclusão e permanência de estudantes negros e indígenas, o Parecer opera na prática aquilo que a academia defende: a transformação do currículo pensando no combate ao racismo estrutural, complementado posteriormente pela Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008) que incluiu também a cultura indígena.

Os estudos de Carneiro (2023, p. 309) ajudam a pensar nessa necessidade de uma educação que rompa com a lógica da invisibilização e promova a valorização das culturas afrodescendentes. A inclusão dessa temática nos currículos escolares é essencial para desconstruir o mito da democracia racial e combater a reprodução de estereótipos raciais que é apresentado diariamente aos estudantes.

Neste mesmo sentido, o Parecer CNE/CP nº 003/2004 é uma manifestação clara da necessidade de uma educação antirracista no Brasil, ao estabelecer diretrizes essenciais para que as escolas criem um ambiente que favoreça a inclusão e a permanência dos estudantes negros no sistema educacional, determinando que as instituições de ensino devem adotar práticas que garantam que esses alunos não sejam rejeitados ou desencorajados a prosseguir com seus estudos, o que implica uma mudança profunda nas estruturas pedagógicas e nas abordagens de ensino.

A implementação dessa diretriz exige dos educadores um compromisso que vai além do domínio técnico do conteúdo curricular. É necessário que haja uma postura ativa na criação de um espaço escolar que seja inclusivo, acolhedor e que promova uma reflexão crítica sobre as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira. A educação, portanto, precisa ser um meio de desconstrução dos estigmas raciais e de fomento ao respeito e valorização da identidade negra.

Essa perspectiva educacional se conecta diretamente com a reflexão de Frantz Fanon em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2020, p. 221), na qual ele afirma que a superação do racismo não pode se restringir a mudanças superficiais ou apenas institucionais. Para Fanon (2020, p. 222), a transformação real e duradoura exige uma reconfiguração radical das relações sociais entre os opressores e os oprimidos, implicando uma revisão profunda dos valores, práticas e estruturas de poder que perpetuam as desigualdades. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, ao destacar a importância da educação antirracista, não se limita a buscar a reparação de injustiças passadas, mas também chama à responsabilidade a sociedade como um todo, especialmente os descendentes daqueles que historicamente se beneficiaram da escravização.

A manutenção dos privilégios brancos pós-abolição, revela que a escravização deixou sequelas estruturais, não meramente simbólicas. Exige-se, portanto, que os grupos beneficiados por essa ordem injusta atuem como agentes ativos na desmontagem do racismo, seja por meio de políticas públicas que vão contra a distinção, seja pelo confronto direto às discriminações cotidianas.

Reconhecer e valorizar as culturas negras não se resume apenas a uma política de inclusão, mas é ato descolonizador que expõe a falácia da harmonia racial. Quando a educação revela as práticas de exclusão, como a falha curricular com a história africana e indígena (Lei 11.645/2008), ela cumpre seu papel emancipatório, confrontando as narrativas dominantes. Contudo, essa transformação esbarra na resistência dos privilegiados, que insistem em naturalizar desigualdades. Como aponta Pinheiro em *Como ser um educador antirracista* (2023, p. 57), a branquitude contemporânea não herda culpa, mas herda a obrigação de lutar contra o racismo, não pela bondade, mas porque usufrui de um sistema que ainda comanda corpos negros.

Ao analisar esse processo, Carneiro (2023, p. 89) evidencia que a racialidade não se restringe a uma dimensão biológica ou fenotípica, mas se constitui enquanto uma tecnologia de poder que estrutura relações sociais, impactando desde a formulação das leis e políticas públicas até a produção de saberes e representações culturais. Dessa forma, o dispositivo de racialidade atua na reprodução de estereótipos, na segregação socioeconômica e na exclusão de pessoas negras dos espaços de poder, consolidando uma lógica de dominação que vem persistindo ao longo da história da humanidade.

Melhor dizendo, o racismo não se limita a atos individuais, mas é algo que está presente na coletividade, enraizado e institucionalizado, perpetuado por meio de leis, políticas públicas práticas institucionais e construções ideológicas. Ou seja, a sociedade está estruturada de maneira que favorece a ideia de superioridade de um grupo sobre o outro. Assim, a autora evidencia que o racismo não é apenas um fenômeno interpessoal, mas um mecanismo estruturante da sociedade, presente nos mais diversos âmbitos sociais, culturais e políticos.

Assim como explica Carneiro (2023), o racismo é um mecanismo que se perpetua diariamente por meio de influências como a mídia, a indústria cultural e o sistema educacional. Ele acaba apresentando exemplos concretos para ilustrar estereótipos raciais: mulheres negras são retratadas como naturalmente destinadas ao trabalho doméstico, homens negros como criminosos ou marginalizados, e homens brancos como líderes em cargos de referência. Além disso, a escola contribui quando opta por omitir as contribuições negras na

história, na literatura e ciência, criando uma percepção distorcida da realidade, tornando o racismo invisível e normalizado.

2.2 PACTOS DA BRANQUITUDE E MANUTENÇÃO DOS PRIVILÉGIOS

Partindo do pressuposto de que, mesmo com a pós-escravização, a branquitude ainda opera como uma aliança que preserva no poder as pessoas brancas, a ativista brasileira Cida Bento, em *O pacto da branquitude* (2022, p. 18), aprofundou a análise sobre o assunto ao discutir que o mito da democracia racial é uma das bases desse pacto, pois, cria-se uma narrativa que deslegitima as demandas por reparos históricos e justiça racial. O pensamento de que todas as pessoas podem usufruir dos mesmos benefícios e chegar nos mesmos lugares, tenta se justificar com a falsa ideia de igualdade entre todas as raças, é como se as pessoas brancas que estão no poder, só estivessem naquela posição porque são merecedoras para ocupar determinado espaço, e se as pessoas negras também querem estar ali, precisarão se esforçar um pouco mais.

No ramo de atividades trabalhistas, por exemplo, esse pacto se manifesta na exclusão de pessoas negras dos espaços de poder e prestígio, reservando-lhes apenas as posições precarizadas e subalternizadas. As elites brancas, ao defenderem o mito da igualdade racial, conseguem sustentar um sistema no qual as desigualdades estruturais permanecem invisíveis para muitos:

Assim vem sendo construída a história de instituições e da sociedade onde a presença e a contribuição negras se tornam invisibilizadas. As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regularmente e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistema de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas (Bento, 2022, p.18).

A reflexão de Bento (2022) permite observar que o apagamento das pessoas pretas nos espaços (escola, empresas, governo, etc.) não surgiu do dia para a noite, é fruto de como a história vem se constituindo até os dias atuais. Isso acontece porque há uma padronização branca, com o objetivo de que a linhagem permaneça, onde as regras e os valores são definidos por pessoas não pretas, influenciando em todas as esferas da vida social: desde ao campo do mercado de trabalho, da Educação, da política e no governo.

Esse padrão é sustentado por uma espécie de “pacto” (uma aliança velada entre pessoas brancas em defesa de seus privilégios). A consequência imediata desse pacto é a

exclusão sistemática da população negra, que não é incorporada de forma equitativa e democrática. Assim, a própria estrutura da sociedade passa a reproduzir e a legitimar essa exclusão, que se expressa de múltiplas formas e em diferentes esferas.

No mercado de trabalho, essa questão fica evidente nos processos seletivos que os candidatos são submetidos. As exigências são elaboradas de determinada forma que quase sempre dão vantagens para pessoas de pele clara, exigindo um perfil considerado “neutro”, em outras palavras, esse perfil é de uma pessoa associada à ancestralidade europeia, branca e com cabelos lisos, sujeitos com tais características já estão na linha de frente sem serem considerados nada além. Criando barreiras invisíveis no campo profissional contra pessoas negras, privilegiando mais uns do que outros por aparência.

Sobre este tema, fala-se muito em “competição justa” e “igualdade nas oportunidades”, mas na prática, as regras desse jogo só beneficiam um grupo: pessoas brancas. Enquanto elas correm em pistas planas, pessoas negras precisam superar obstáculos extras: o preconceito velado, redes de contato menos privilegiadas e estereótipos que as colocam sempre em desvantagem. O resultado disso é que mesmo quando qualificados, profissionais negros são frequentemente desprezados e colocados a posições inferiores, com menos visibilidade ou chances de crescimento. Essa dinâmica mantém intacta a hierarquia racial: no topo, os brancos; na base, os negros.

As organizações constroem narrativas sobre si próprias sem considerar a pluralidade da população com a qual se relacionam, que utilizam seus serviços e que consomem seus produtos. Muitos dizem prezar a diversidade e a equidade, inclusive colocando esses objetivos como parte de seus valores, de sua missão e do seu código de conduta. Mas como essa diversidade e essa equidade se aplicam se a maioria de suas lideranças e de seu quadro de funcionários é composta quase exclusivamente de pessoas brancas? (Bento, 2022, p. 17).

Assim, é possível perceber a contradição entre os discursos diante da teoria e prática nas instituições empresariais quando o assunto é inclusão e diversidade, tornando isso muito evidente quando a manutenção do organograma se preocupa em conservar uma característica específica, ainda que se discuta a inclusão social nesses espaços. Por isso, Bento (2022, p. 21) considera que, fazendo isso, é garantido que as mesmas permaneçam nesses lugares de poder, convidando mais pessoas brancas a ocuparem esses recintos.

Essa incoerência causa tamanha falta de representatividade que gera também a exclusão de negros na dinâmica institucional, perpetuando assim, a forte ligação da branquitude, tendo a preferência e ao mesmo tempo deixando para trás a negritude. Utilizam-se dessa estratégia apenas como uma ferramenta de marketing ou de negociação

institucional, no entanto, não efetivam ou implementam mudanças que desafiem o racismo estrutural, preservando seus benefícios e apartando mais uma vez as pessoas negras dos espaços em que deveriam estar.

No livro em questão, Bento (2022, p. 73) traz à tona um elemento fundamental: a discrepância entre as promessas de inclusão e a realidade que se desenrola dentro das organizações. Segundo relata a autora, a construção de narrativas de inclusão, que muitas vezes se limitam a discursos superficiais, é uma forma de manter a falsa ilusão de um ambiente corporativo justo e equitativo, se estende desde as interações cotidianas até as estruturas mais complexas do mercado de trabalho, revelando um sistema que, apesar de afirmar promover a variedade, continua a marginalizar grupos racialmente desfavorecidos, deixando claro que há uma rede invisível de proteção entre as pessoas brancas.

Lembro-me de um caso relatado por meu irmão anos atrás, quando ele assumiu a liderança da área de contabilidade de uma grande empresa. Entre as contratações que fez à época, estavam três pessoas negras, e um colega o questionou se ele pretendia “enegrecer a empresa”. O fato é que, enquanto o departamento era composto exclusivamente de pessoas brancas, questionamentos sobre raça não existiam, mas bastou a contratação de três funcionários negros - no meio de quarenta brancos - para que se sentissem ameaçados (Bento, 2022, p. 73).

Esse pacto que promove a desigualdade social e racial não se dá apenas por meio de atitudes explícitas e amplamente reconhecidas, como a discriminação e o racismo aberto, mas também por formas mais sutis e muitas vezes até difíceis de perceber. Bento (2022, p. 72) traz alguns exemplos sobre essas práticas discriminatórias presentes no mercado de trabalho, destacando como as instituições empresariais “avaliam” os candidatos negros. Um dos exemplos mencionados na obra, é a forma como essas organizações estabelecem critérios de seleção que privilegiam perfis associados à branquitude para cargos de maior prestígio e responsabilidade.

O que se observa é que, muitas vezes, as características consideradas desejáveis para esses postos de liderança, como aparência e comportamento, estão intimamente relacionadas a estereótipos ligados à branquitude. Diferentemente da negritude, que é associada a cargos mais baixos ou de menor visibilidade, com os indivíduos negros sendo frequentemente vistos como “não aptos” ou “incapazes” de ocupar funções de maior destaque. Essa lógica reflete uma estrutura racialmente hierarquizada em que a competência e a capacidade são determinadas por características raciais e não por habilidades ou qualificações reais, perpetuando um ciclo de exclusão e discriminação nesse ambiente corporativo.

Além de destacar como as organizações favorecem a homogeneidade, Bento (2022, p.

18) também salienta sobre a problemática do conceito falso de meritocracia. Este conceito parte da ideia de que todas as pessoas começam a partir de um mesmo ponto de partida e têm acesso igual às mesmas oportunidades, ignorando as desigualdades históricas e estruturais que moldam a realidade de diferentes grupos sociais. A meritocracia, muitas vezes usada como justificativa para a distribuição desigual de recursos e oportunidades, desconsidera as profundas disparidades sociais, econômicas e culturais que afetam, em especial, as pessoas negras.

Ao não reconhecer as barreiras históricas do racismo, da exclusão social e das condições de vida desiguais, a meritocracia se torna um instrumento de legitimação da desigualdade, mantendo a ilusão de que o sucesso é inteiramente fruto do esforço individual, sem levar em conta os contextos desiguais que moldam as trajetórias de vida de cada pessoa. Esse discurso, portanto, contribui para a perpetuação das injustiças sociais ao encobrir as verdadeiras causas das diferenças de oportunidades.

No sistema educacional brasileiro, os pactos da branquitude operam de modos muito semelhantes, já que se multiplicam de forma velada. A sub-representação negra é marcante em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino superior, tornando-se ainda mais crítica quando observamos os cargos de poder: apenas 2% dos reitores das universidades públicas são negros (INEP, 2022), e menos de 15% dos professores titulares nas instituições federais se autodeclararam pretos ou pardos (ANPEd, 2021).

A escola ainda é monocultural, ou seja, seu currículo e suas práticas pedagógicas privilegiam apenas uma visão de mundo: a europeia, que foi historicamente colocada como “superior” durante muito tempo, senão, até o presente momento. Isso faz com que outras culturas, especialmente as africanas, indígenas e afro-brasileiras, sejam apagadas ou tratadas como secundárias. Ao invés de ser um espaço que celebra a diversidade, a escola acaba reproduzindo desigualdades. Ela poderia (e deveria) ser multicultural, garantindo que todos, independentemente de raça, etnia ou origem, tivessem as mesmas oportunidades de aprender e se reconhecer no que é ensinado.

Mas, na prática, o que se vê é um ambiente que limita existências: impõe uma única perspectiva e ignora que o Brasil é feito de muitos saberes, histórias e vozes. O aluno passa 16 anos na escola (da educação infantil ao ensino médio) aprendendo apenas uma história: a do homem branco, ocidental e cristão como único protagonista. Enquanto isso, saberes indígenas, africanos e suas matrizes religiosas ficam invisibilizados ou aparecem como “curiosidade”, não como conhecimento central e ainda carregam, nestas narrativas eurocêntricas, o peso de serem “amaldiçoados”.

Esse argumento sobre as religiões de matriz africana de “serem amaldiçoadas” ou serem “coisas do diabo” é consequência de uma construção ideológica formada pela Igreja Católica que desde a colonização portuguesa usou a doutrina e seus preceitos religiosos para dominar a cultura africana e indígena, na justificativa de “salvar almas”, com o intuito de “evangelizar” para dominar o povo. Enquanto isso, os saberes indígenas, africanos e suas religiões, como o xamanismo dos povos ameríndios, o candomblé, a umbanda e as tradições iorubás, não são considerados como conhecimentos essenciais para entender como o Brasil se formou.

Essa herança continua muito ativa no currículo escolar, onde o calendário de aulas é tomado por feriados cristãos (como Natal, Corpus Christi e Semana Santa), o que reforça o domínio da religião ocidental e estereotipa datas importantes como o Dia da Consciência Negra (20 de novembro), o Dia dos Povos Indígenas (19 de abril) ou o Dia Nacional de Zumbi e da Liberdade de Cultos Africanos (20 de janeiro). O calendário escolar deveria ter como pauta central a diversidade, incluindo essas “educações” e não escondendo ou fingindo que não existem. Além disso, essas temáticas não devem ser abordadas apenas nestas datas, mas precisam discorrer no ano inteiro para que haja o real cumprimento das Leis e conscientização de professores e alunos.

Sendo assim, a pergunta intrigante é: se a escola é laica por lei, por que seu calendário ainda privilegia apenas datas cristãs? Por que seus conteúdos ignoram as filosofias iorubá, os conhecimentos guaranis ou a história do Islã no Brasil? Estas perguntas são realizadas pela pesquisadora Pinheiro (2023, p. 101), que realiza a reflexão de que descolonizar o currículo significa incluir a variedade de diferentes etnias como pauta obrigatória, não opcional. É sobre tratar culturas não-europeias como fontes de conhecimento, não como “folclore”. Assim, segundo a autora, a escola deixaria de ser uma máquina de apagamento para se tornar um espaço onde todos os estudantes se veem e se reconhecem.

Diante desse cenário estrutural, o Parecer CNE/CP nº 003/2004 (Brasil, 2004) representa um marco ao reconhecer oficialmente que o racismo opera na arquitetura do sistema educacional, com o papel de exigir que as instituições de ensino questionem as relações de poder racializadas e ajude a propor uma pedagogia antirracista que valorize efetivamente a pluralidade cultural que existe no país.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras (Brasil, 2004, p. 3).

Como mencionado no trecho acima, o direito à igualdade com respeito à diversidade vai para além de discursos meramente “inclusivos”. A maneira como a população negra é vista só reforça estereótipos e desvaloriza a identidade e sua experiência, por isso, é necessário repensar, reconstruir o olhar, os gestos, as posturas que condicionam a persistência dessa desumanização que anulam o outro de forma brutal. Segundo o documento, a valorização da variedade de etnias não é e nem deve ser sinônimo de folclorização ou até mesmo exotização, mas, de um verdadeiro respeito sobre o processo histórico e social que evidencia os negros deste país.

Por outro lado, diante da necessidade de refletir criticamente sobre o racismo e seus efeitos nas identidades e relações sociais, como Bento (2022, p. 55) destaca que é fundamental compreender como as diferentes formas de discriminação se entrelaçam e afetam diversas camadas da sociedade. Nesse mesmo contexto, a argumentação de Lélia Gonzalez (2020, p. 94) oferece uma contribuição significativa ao apontar como o racismo e o sexismo se combinam para agravar ainda a estrutura caótica, agora, enfrentada pelas mulheres negras.

Em seu artigo “Mulher negra” (2020, p. 94), Gonzalez ressalta o duplo fardo que essas mulheres carregam, vivendo uma experiência singular de violência colonial e resistência, que revela a ligação das opressões raciais e de gênero. A análise de Gonzalez, ao valorizar o conhecimento produzido por mulheres negras e suas perspectivas históricas, complementa a urgência de Bento em promover uma transformação social que não apenas combata o racismo, mas que também desafie as estruturas coloniais e patriarcais, para que venha ser proporcionado um espaço de resistência e de valorização das vozes marginalizadas.

Perante os argumentos das autoras apresentadas, é possível notar que o silenciamento de um povo não ocorre de forma espontânea, mas é o resultado de muitos processos históricos profundos que tendem a excluir as memórias e impossibilitar as narrativas próprias, deste modo, a escravização não deve ser analisada como um fenômeno histórico isolado, mas como um brutal acontecimento que apresenta suas consequências até a contemporaneidade. É essencial analisar seus impactos não apenas do momento em que ocorreu, mas também em como seus efeitos continuam a se manifestar e se reproduzir ao longo do tempo, moldando as estruturas sociais, econômicas e culturais até os dias de hoje.

A fim de combater essa realidade do silenciamento, criaram-se algumas regulamentações para tal inclusão, no entanto, para isso, surgiram diversos movimentos negros organizados, com o objetivo de reivindicar direitos e garantir o acesso à cidadania, que sempre foi e é direito das pessoas negras. Leonardo Campos e Gabriela Tebet no artigo “Movimentos Negros e o direito à Educação: das lutas pelo acesso à implementação da Lei

10.639/2003 no contexto escolar brasileiro” (2018, p. 361), trazem a informação que, após a abolição da escravidão em 1888, a população negra enfrentou enormes desafios para ter seus direitos básicos reconhecidos. Sem acesso à terra, à educação e ao trabalho digno, muitos negros continuaram marginalizados, enfrentando discriminação e exclusão social.

O fim legal da escravidão não significou a inclusão automática dos ex-escravizados na sociedade brasileira e as desigualdades persistiram por décadas, reforçando a necessidade de luta por justiça e igualdade. Essas organizações atuaram na luta pelo direito à educação, à participação política, ao trabalho e à moradia. Além disso, buscavam combater a discriminação racial e desconstruir estereótipos que inferiorizavam a população negra. Com o passar do tempo, esses movimentos ganharam força, pressionando o Estado e a sociedade para a criação de mais políticas públicas que promovessem a igualdade racial (Campos; Campos, 2018, p. 362).

Nesse cenário, um marco importante foi a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, em São Paulo, que foi se espalhando pelos estados do país. O movimento surgiu com a intenção de expor o racismo existente na sociedade, contestar a falsa ideia de que o Brasil vivia uma democracia racial e exigir que os afro-brasileiros tivessem seus direitos respeitados. Esse movimento resultou na publicação do “Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial” (1978), um documento que reforçou a necessidade de intensificar a luta contra o racismo e promover a inclusão da população negra na sociedade brasileira.

Durante os anos 1980, a mobilização em torno da Constituinte se ampliou, com diversas manifestações e articulações de movimentos sociais. Essas reivindicações buscavam garantir que negros e brancos tivessem as mesmas oportunidades, especialmente no mercado de trabalho, onde a discriminação era evidente. Além disso, organizações parceiras dos Movimentos Negros também desempenharam um papel importante, promovendo ações de conscientização e levando para as escolas o ensino da história e da cultura afro-brasileira. Assim, a educação passou a ser vista como uma ferramenta essencial para reduzir desigualdades e garantir a inclusão social da população negra (Campos; Campos, 2018, p. 363).

Ainda que a luta continue, as mobilizações da população negra ao longo dos séculos XX e XXI foram essenciais para muitas conquistas importantes, como a criação de leis contra a discriminação racial, políticas de cotas no ensino superior e no mercado de trabalho, além da valorização da cultura afro-brasileira na educação com o objetivo de conscientizar a população e cobrar do Estado, políticas educacionais que fossem efetivas no combate à

discriminação, incluindo a negritude nesse contexto.

Uma das grandes conquistas do Movimento Negro foi a Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que definiu um marco importante na sociedade brasileira ao tornar obrigatório o ensino da história afro brasileira e africana em todas as instituições de ensino a nível nacional, destacando o rompimento histórico da invisibilização das contribuições e o legado da população negra que forçosamente foi trazida para o Brasil sem a chance de poder contar a sua própria história e muito menos vivenciar a sua cultura.

Anos mais tarde, foi elaborado o Parecer CNE/CP nº 003, que constitui-se um documento normativo que fornece diretrizes detalhadas para a implementação da Lei nº 10.639/2003, auxiliando as práticas pedagógicas no contexto escolar, orientando educadores sobre a aplicação dos conteúdos relacionados à temática étnico-racial em sala de aula, visando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, configurando-se como um instrumento essencial na promoção da educação antirracista.

É fundamental destacar que tanto o Parecer quanto a Lei refletem decisões políticas que possuem desdobramentos diretos no campo educacional, influenciando desde a formação inicial e continuada dos professores até o desenvolvimento de uma consciência cidadã crítica entre os educandos. Dessa forma, essas normativas não apenas regulamentam a prática pedagógica, mas também desempenham um papel central na construção de uma sociedade mais equitativa e diversa.

Ambos têm a mesma finalidade: promover a educação sobre a cultura e história afro-brasileira, reconhecendo que não basta apenas oferecer espaço para a negritude em ambientes escolares, mas é necessário valorizar a história e a cultura do povo negro, a fim de reparar os danos e devolver seus direitos, e isso, não se restringe apenas aos negros, mas é de responsabilidades de todos promover uma sociedade justa e equânime, já que a sociedade brasileira é composta por diferentes grupos étnicos raciais.

Essas regulamentações normativas são de fundamental importância para assegurar que todas as pessoas, independentemente de sua cor, etnia ou origem, possam usufruir de condições igualitárias de acesso aos direitos sociais, econômicos e culturais que são essenciais para uma vida digna no Brasil. Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades históricas e estruturais, a implementação de políticas que promovam a igualdade racial é imprescindível para garantir que grupos historicamente marginalizados tenham as mesmas oportunidades de participação plena na vida social, política e cultural do país.

Além disso, ao promover um acesso equitativo às diversas culturas que compõem o tecido social brasileiro, as normativas contribuem para o fortalecimento da identidade coletiva e para o respeito à pluralidade cultural, reconhecendo a diversidade como um valor essencial para o desenvolvimento de uma sociedade justa e inclusiva. Dessa forma, essas legislações não apenas buscam corrigir as injustiças passadas, mas também criam um caminho para a construção de um futuro em que as desigualdades raciais sejam efetivamente superadas, permitindo que todos os cidadãos, independentemente de sua origem, possam compartilhar de uma convivência harmoniosa e de um projeto comum de nação.

2.3 INVISIBILIDADE DAS MULHERES NEGRAS: UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Lélia Gonzalez, no artigo “A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem político-econômica” (2020, p. 49), argumenta que a marginalização da população negra no Brasil foi mediada por uma construção ideológica que sustentava a subalternidade dos corpos negros, especificamente das mulheres. Gonzalez destaca como a colonização impôs estruturas de poder racializadas, onde as mulheres negras eram duplamente oprimidas: como negras e como mulheres. Abdias do Nascimento também registrou sobre isso em *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado* (1978). O processo de miscigenação, a mistura de diferentes etnias e raças nada mais foi do que uma violentação contra os corpos dessas mulheres por um pequeno grupo branco que as dominava.

Para a solução deste grande problema - a ameaça da “mancha negra” - já vimos que um dos recursos utilizados foi o estupro da mulher negra pelos brancos da sociedade dominante, originando os produtos de sangue misto: o mulato, o pardo, o moreno, o pardavasco, o homem-de-cor, o fusco, mencionados anteriormente. O crime de violação cometido contra a mulher negra pelo homem branco continuou como prática normal através das gerações (Nascimento, 1978, p. 69).

A dinâmica de exploração romantiza as relações entre brancos e negros no Brasil, não assumindo e reconhecendo a “questão negra”, enquanto esconde as desigualdades estruturais que ainda são existentes. Essa ideia, apresenta um discurso pacífico, na justificativa de que o país é um território inclusivo, sem discriminação, preconceitos ou racismo pelo simples fato de ter sido ocupado por essa mistura entre os distintos povos. No entanto, essa inverdade de narrativa contribui efetivamente para a perpetuação de violência física e psicológica que acompanham o povo negro até a contemporaneidade.

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a

Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, *quando se esforça*, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto (Gonzalez, 2020, p.78).

A irônica forma de expressar sobre o mito da democracia racial é o modo como muitos brasileiros enxergam os negros e negras no país. Essa ideologia, máscara as desigualdades raciais e evidencia um pensamento paternalista, em que o negro é considerado como alguém que precisa ser tolerado e também condicionado a um esforço individual relacionado a méritos e capacidades, com um discurso disfarçado de negação e sutileza que exige que o negro se assemelhe ao branco para ser “bem” aceito.

No contexto geral, a situação já desfavorece a população negra independentemente de sua orientação sexual ou classe. A partir do momento que se aplica com “filtro sexual” que reorganiza a desigualdade no Brasil, o fato se torna minimamente desumano se referindo exclusivamente às mulheres negras em relação às suas condições sociais e ascensão da sociedade brasileira. No contexto do trabalho pós-escravização, essas mulheres continuam ocupando espaços de exploração, em sua maioria como trabalhadoras domésticas, reproduzindo uma relação servil que remete ao período colonial.

Gonzalez (2020, p.158), enfatiza que, para as mulheres negras, a inclusão no mercado de trabalho é concentrada majoritariamente no exercício manual (totalizando cerca de 83%), ocupando lugares designados baixos níveis de escolarização e remuneração, enquanto em comparação às mulheres brancas, que ocupam cerca de 61,5%, sendo possível afirmar que trabalhadoras negras vivem em situações mais limitadas quando se trata de trabalhos não manuais.

Dados da obra *Por um feminismo afro-latino-americano* (2020) mostram que, infelizmente, a realidade que Lélia Gonzalez denunciava nos anos 70 e 80 ainda persiste. As mulheres negras continuam sendo empurradas para trabalhos mais pesados e menos valorizados, como diaristas, ajudantes gerais, trabalhadoras rurais e operárias. Hoje, cerca de 78% delas estão nesse tipo de ocupação. É uma pequena melhora em relação aos 83% que Gonzalez citava, mas ainda é um número altíssimo, e reflete uma barreira que vai muito além da escolha profissional: falta acesso à faculdade, a cursos técnicos e a oportunidades que permitam mudar de vida. Já entre as mulheres brancas, a situação é diferente. Em 2022, cerca de 55% estavam em trabalhos manuais, uma queda em relação a 2020. Essa mobilidade, ainda que lenta, mostra como o racismo estrutural segue funcionando: enquanto algumas conseguem ascender com mais facilidade, a grande maioria das mulheres negras permanece presa a um ciclo de subemprego e baixa renda.

Segundo Gonzalez (2020), pode-se considerar que a “discriminação de sexo e raça faz das mulheres negras o segmento mais explorado e oprimido da sociedade brasileira, limitando suas possibilidades de ascensão [...]” (Gonzalez, 2020, p. 160). No âmbito da educação não é diferente, pois o problema persiste. A população negra começa a trabalhar desde muito cedo para sobreviver, ocasionando, muitas vezes, o abandono escolar. No mesmo artigo citado, Gonzalez descreve uma pesquisa realizada com mulheres negras que revela o descaso perante a escola para com estudantes negras, além da dificuldade para a permanência dessas pessoas nessas instituições de ensino.

Uma das mulheres que entrevistei, Maria, relatou as dificuldades de uma menina pobre, de pai desconhecido, confrontada com o sistema de ensino unidimensional (isto é, eurocêntrico), centrado em valores que não os dela. Quando falou das dificuldades no aprendizado, Maria também criticou a atitude dos professores (autoritários e colonialistas) que já de saída desprezavam a pobreza e a negritude em favor das práticas e métodos de “conhecimento *par excellence*”: aqueles da classe, raça e sexo dominantes. (Gonzalez, 2020, p. 161)

É evidente que, assim como toda a estrutura social está voltada para valores eurocêntricos, muitas instituições de ensino acabam reproduzindo essa lógica ao desvalorizar e desconsiderar as vivências das populações negras e periféricas. Quando outras formas de saber e ser são invalidadas ou ignoradas, ocorre a perpetuação de violências simbólicas que impactam diretamente a identidade e a trajetória desses grupos. Nesse sentido, o relato de Maria (a entrevistada) nos provoca a repensar o currículo escolar, as políticas pedagógicas e a atuação dos educadores, evidenciando a necessidade de transformações que garantam uma educação mais representativa e equitativa.

O Parecer CNE/CP nº 003/2004 reforça essa discussão ao destacar que uma educação antirracista, transformadora e inclusiva exige o reconhecimento da população negra em sua singularidade, respeitando sua descendência e compreendendo as lutas que enfrentam, marcadas por processos históricos de desqualificação. Dessa forma, o documento orienta que o professor esteja atento a práticas discriminatórias dentro do ambiente escolar, como apelidos depreciativos, brincadeiras ofensivas, piadas e atitudes que ridicularizam estudantes negros. Além disso, ressalta que a escola deve criar condições que evitem a rejeição ou o desestímulo desses alunos em relação à continuidade dos estudos.

O silenciamento das mulheres negras, em particular, dentro da literatura infantil escolar, evidencia a interseccionalidade entre racismo e sexismo, pois além de serem representadas de forma estereotipada ou subalterna, muitas vezes elas são completamente apagadas dessas narrativas. Isso gera um impacto direto na autoestima e na construção da identidade das crianças negras, que não se veem refletidas positivamente nos espaços de aprendizagem.

Em seu artigo “A categoria político-cultural da amefricanidade”, Gonzalez (2020, p. 127) utiliza o termo *Amefricanidade* como forma de os africanos expressarem sua afrodescendência mantendo a resistência e aperfeiçoando a cultura latino-americana no Brasil. Como mencionado anteriormente, a escravização se constituiu num processo de total apagamento e reconfiguração da história e identidade do povo negro. Este processo, sustentou-se através da violência, imposição e dominação territorial e mental.

Dentro da construção histórica do povo negro, persistem as cicatrizes deixadas por este processo, a construção de sua identidade ainda depende de toda uma estrutura social que muitas das vezes não consegue visualizar essa luta, criando uma definição diferente do que deveria ser, ou seja, um olhar eurocentrado, portanto, a amefricanidade para Gonzalez seria o resgate dessa complexidade da cultura afro-latino-americana. O Parecer nº 003/2004, também nos mostra que esse tipo de estrutura na educação não é e não pode ser apenas uma política educacional, mas uma maneira estratégica que luta pela justiça histórica.

O Parecer desafia a romper com os pilares dessa segregação, exigindo uma educação transformadora no intuito de desconstruir e desnaturalizar os estereótipos que nos impede de fazermos parte de uma real democracia. Na luta por essa real democracia, há uma necessidade de ações concretas que desafiem as estruturas de poder a fim de valorizar a pluralidade e ao mesmo tempo a singularidade que existe na sociedade brasileira, por isso, é fundamental fortalecer as políticas que implementam a Lei 10.639/2003, como também as diretrizes do Parecer nº 003/2004.

Estas diretrizes e normas auxiliam não só a enxergar essa pluralidade que existe no país, como também a combater o racismo, a fim de trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, contribuindo para a construção da identidade negra e assegurando seus direitos da educação. Cabe lembrar que a discussão sobre a questão racial não se limita apenas às pessoas negras, mas sim a todo e qualquer cidadão, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, uma vez que a sociedade é multicultural e pluriétnica.

Assim, as reflexões contidas no Parecer nº 003/2004, em diálogo com os escritos de Carneiro (2023), Bento (2022) e Gonzalez (2020), apontam para a urgência de se construir uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo e com a criação de condições reais de inclusão. O legado da escravização, articulado pelo pacto da branquitude e sustentado pela ideologia da democracia racial, continua sendo um dos principais pilares das desigualdades no Brasil. As autoras supracitadas nos alertam para a consolidação dessas estruturas, rompê-las e construir uma sociedade que enfrente de forma honesta as marcas do racismo e da exclusão. Dessa maneira, a reflexão sobre o racismo se torna essencial para repensar as estruturas de poder e atuação das organizações, visando uma sociedade mais inclusiva e representativa para todos.

3 AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E A CRIANÇA NEGRA

As concepções de infância sofreram muitas alterações ao longo da história em diferentes comunidades e foram se transformando ao longo do tempo, sendo influenciadas por contextos políticos, culturais e econômicos em cada sociedade. Tais mudanças refletem diretamente nas estruturas sociais de cada período, impactando as diferentes formas de compreender e tratar a criança.

O historiador francês Philippe Ariès (1960), argumenta que a infância como um conceito social é uma construção histórica e que nem sempre existiu da forma que entendemos hoje, dado que é uma invenção dos tempos modernos. Segundo o autor, na Idade Média, imaginava-se que a criança era apenas uma página em branco que deveria ser preenchida por um adulto a fim de servir as necessidades de sua família, até que esse conceito começou a se remodelar.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia, o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significava o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou sua ama, ela ingressa na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (Ariès, 1975, p.156).

Segundo o autor, foi no século XX que se começou a valorizar, defender e proteger a criança; além de formular-se os seus direitos básicos, criou-se também políticas e diversos programas com o intuito de garantir a sua cidadania. De uma condição imperceptível, ela passou a ocupar um lugar de destaque na sociedade com o reconhecimento de que cada criança necessitava de um tratamento especial de acordo com sua especificidade.

Gregorin Filho em *Literatura infantil/juvenil, sociedade e ensino* (2003, p. 2) ressalta que, até o século XVII a criança era vista como um adulto em miniatura, havendo poucos aspectos que as distinguiam dos adultos; logo, a infância era um período ignorado e não havia espaço para argumentação ou demonstração de desejos e vontades. Na maioria dos casos, a criatividade e imaginação também eram reprimidas. Assim como o adulto, a criança precisava ser produtiva nos afazeres domésticos e nos diversos tipos de trabalhos no ambiente externo de casa para contribuir com as necessidades da família e, muitas vezes, acabava não frequentando a escola.

É necessário ressaltar que, ao ler as argumentações de Ariès e Gregorin, percebe-se que essas concepções não são válidas para todas as crianças, visto que há uma ideia geral do

que seria a infância. Ao se pensar historicamente na situação das crianças negras no Brasil pode-se notar que, desde sempre, elas apresentam uma realidade completamente diferente. Enquanto crianças brancas desfrutavam do direito de frequentar a escola, ter acesso à educação e à brincadeira, crianças negras estavam sendo escravizadas trabalhando como adultos desde cedo, mesmo após a “abolição”. O mesmo ocorre quando se pensa na infância de uma criança indígena, as concepções vão ser diversas a depender do período e da comunidade analisada.

Ou seja, a condição de ser criança não significa a mesma coisa para todos e, até os dias atuais, persiste uma ideia de generalização. Além das diferenças culturais, essas desigualdades em muitos casos são profundamente marcadas pela desigualdade racial e social, levando crianças (negras) ao trabalho infantil precoce para complementar a renda familiar, ou até mesmo o sustento do lar. Elas são excluídas dos espaços de socialização da infância burguesa, seja em escolas, parques e até mesmo da literatura infantil, sendo representadas de forma estereotipada e invisibilizadas da cultura dominante, cultura essa que incorpora padrões eurocêntricos.

A ideia de infância que se conhece hoje, marcada por uma ideia de proteção, escolarização, lúdico, esporte e lazer, foi construída historicamente como um privilégio branco. No período escravocrata (séculos XVI-XIX), crianças negras eram separadas de suas mães e vendidas como mercadorias, trabalhavam desde os 4-5 anos em serviços domésticos ou no campo, sem nenhum acesso à alfabetização. No período pós-abolição (século XX), continuaram sendo majoritariamente excluídas das escolas, sendo exploradas no trabalho infantil doméstico e agrícola, enquanto suas brincadeiras e cultura eram criminalizadas.

Essa desigualdade não foi acidental, mas estrutural: a infância como direito básico do ser humano foi construída sobre a negação da humanidade das crianças negras. Como demonstra Gomes (2012, p. 256), mesmo no período atual, essa herança se reflete na dificuldade de representar crianças negras na literatura infantil como sujeitos plenos de direitos e afetos. Essa divisão racial deixou marcas tão profundas que até hoje, muitos livros infantis tratam crianças negras como exceção, não como protagonistas de suas próprias histórias.

De acordo com Maria Cristina S. de Gouvêa (2015, p. 80), assim como no próprio conceito de infância, a literatura infantil brasileira levou séculos para incluir personagens negros em suas narrativas, e ainda assim, quando presentes, os personagens eram representados de forma que refletisse estrutura escravocrata, (sem desejos, sem voz, trabalhando ou de escanteio) como se suas vidas se resumissem a isso. Essa exclusão se

perpetuou por séculos e ainda segue os parâmetros da branquitude, se reafirmando nos estudos e nos dados apresentados por pesquisadores da área.

Nos textos pesquisados, produzidos entre 1900 e 1920, o negro era um personagem quase ausente, ou referido ocasionalmente como parte da cena doméstica. Era personagem mudo, desprovido de uma caracterização que fosse além da referência racial. Ou então personagem presente nos contos que relatavam o período escravocrata, como na obra: *Contos pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto, de 1906, em que os autores descrevem com ternura a figura submissa de Mãe Maria (Gouvêa, 2015, p. 84).

Como demonstra Gouvêa (2015) em sua análise, na literatura infantil brasileira criou-se um padrão estrutural de representação que desde sempre se limitou a reduzir personagens negros a estereótipos colonialistas, operando por meio de dois mecanismos: a invisibilização ou a caricaturização racial. Este último se manifestava tanto pelo exagero de traços físicos quanto pela construção de personagens descritos de forma ridicularizante. Notavelmente, mesmo narrativas aparentemente “inocentes” ou afetivas, como aquelas que romantizam figuras maternas negras, reproduziam a subalternidade de forma naturalizada.

Essa forma excludente para com os personagens negros na literatura apaga histórias e os transformam em seres inexistentes. Como explica a pesquisadora Pinheiro (2023, p. 46), a presença nos ensina, assim como os livros infantis ensinam as crianças, no entanto, com tais representações, as crianças negras são ensinadas desde muito cedo que pessoas brancas sempre vão estar no lugar de dominância, já as negras, no espaço de inferioridade.

3.1 A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA E INDÍGENA NA LITERATURA BRASILEIRA

A representação da criança negra e indígena na literatura brasileira, revela um histórico de invisibilidade e estereotipagem, refletindo a intensidade racista que a estrutura da sociedade apresenta. Aníbal Quijano (2005, p. 122), descreve a “colonialidade do poder” como um padrão que persiste desde os tempos da colonização europeia e segue influenciando até os dias atuais, impondo uma hierarquia racial que desumaniza os povos originários, tornando a infância negra e indígena subalternizados.

Monteiro Lobato, que foi escritor, editor, jornalista brasileiro e branco, é considerado por muitos, uma figura central na literatura infantil brasileira. Uma de suas muitas obras clássicas, são as histórias do “Sítio do Picapau Amarelo” (1995), onde há uma personagem negra que trabalha como doméstica para uma família: a Tia Nastácia. É nítido o quanto a

personagem é apresentada de maneira estereotipada, reforçando a subalternidade, a colonialidade do poder, reduzindo a negritude a um único papel: o de servir.

O povo... Que é o povo? São essas pobres tias velhas, como Nastácia, sem cultura nenhuma, que nem ler sabem e que outra coisa não fazem senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos, mais adulteradas ainda. – Pois cá comigo – disse Emília – só aturo essas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras – coisa mesmo de negra beicuda, como tia Nastácia. Não gosto, não gosto e não gosto [...] (Lobato, 1995, p. 26-27).

O trecho acima demonstra como o racismo transparece na obra de Lobato. Emília, uma boneca branca, é considerada “esperta” e descreve Tia Nastácia, referindo-a como uma pessoa sem inteligência e cultura. E a verdade é que essa visão não é uma “jogada” ou “inocente”, mas, reflete a concepção de um branco colonizador sobre o negro colonizado, e, infelizmente, são livros como este que, na maioria dos casos, estão nas prateleiras das bibliotecas brasileiras, de periferia e, se não forem usados pedagogicamente para estudar e combater o racismo na literatura, podem reforçar ainda mais a falta dessa representação.

É importante reconhecer que a construção dessa personagem tem muita relação com o contexto histórico da sociedade no geral, no entanto, a desigualdade racial que desumaniza as pessoas negras e reduzem-nas a imagens caricaturizadas e corroboram para o fortalecimento dessa ideia de que a pessoa negra precisa ficar sempre atrás da pessoa que é branca. Isso implica, por exemplo, na utilização dessas obras como ponto de partida para discutir a história do racismo no Brasil e a necessidade de ampliar o repertório literário infantil com autores e personagens que realmente representam a pluralidade étnico-racial do país de forma digna e afirmativa.

Enquanto Gonzalez (2020, p. 94) denuncia a invisibilidade das mulheres negras como uma forma de epistemicídio, ou seja, o apagamento sistemático de saberes não europeus que também atinge as crianças, Nilma Lino Gomes (2017, p. 35) defende a urgência de representações afirmativas como antídoto a essa lógica de apagamento. É fato que, na literatura infantil contemporânea, os avanços surgem, especificamente no século XXI com o aumento significativo de obras que abordam questões de cunho étnico-racial escritas por pessoas negras.

Esse desenvolvimento significou muito para a história da literatura brasileira, pois, com o aumento na autoria de negros e indígenas nas representações, a cultura afro começa a ser visibilidade de maneira positiva nessa esfera. Esse movimento desafiou o eurocentrismo, apresentando também o outro lado da história que não foi contada. É no século XXI, que a

ancestralidade começa a ser valorizada e a resistência cultural ganha mais força, inserindo personagens negros e indígenas como protagonistas ativos, dotados de criatividade, inteligência e conhecimento, vozes que, em sua maioria, são silenciadas e marginalizadas.

Chimamanda Ngozi Adichie em seu livro *O perigo de uma história única* (2009), é uma referência fundamental para discutir a representação e o antirracismo na literatura. Em sua obra, ela explica que sempre gostou de ler e escrever histórias e que, apesar de ser uma mulher negra, ter sido criada e rodeada por pessoas do mesmo tom de pele desde a sua infância, sempre teve muita dificuldade em imaginar e projetar personagens que não fossem brancos, de cabelos lisos e loiros com olhos azuis. Para ela, o que se distanciava disso, lhe causava estranhamento.

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de ser encontrados quanto os estrangeiros, mas, por causa de escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, minha percepção da literatura passou por uma mudança. Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia (Adichie, 2009, p. 8).

Fica nítido, a partir do que observa a autora, o quanto a literatura tem o poder de influenciar, pois, se trata de um espaço que pode excluir naturalmente a existência de um grupo. Adichie só percebe essa diferença quando começa a ter acesso a obras que inserem de maneira afirmativa personagens da cultura africana, e é por isso que ela afirma que: “O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros” (Adichie, 2009, p. 9). Essa afirmação só ilustra o quanto os estudantes necessitam ter acesso a diferentes repertórios para que seu imaginário seja ampliado, descartando possibilidades de hierarquias que limitam o sujeito a ser o autor de sua própria história.

Da mesma forma, esta reflexão vale para a perspectiva da ausência de representação dos povos originários. Adichie mostra como essa ausência de personagens negros limitou a sua imaginação e isso acabou impactando negativamente não só a sua escrita, como também a sua autoestima, ao fato de se ver, enquanto mulher negra, num espaço tão privilegiado que é o campo vasto da literatura. Daniel Munduruku, que é indígena, escritor, professor, ator e ativista, questiona em seu livro: *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira* (2000), sobre a apropriação cultural, argumentando que histórias indígenas devem ser narradas por vozes originárias para evitar distorções.

E mais: o desconhecimento da vida e da cultura dos muitos povos que já habitavam o território tem servido de justificativa para a exclusão dos indígenas. Marcado em seus primórdios pela dizimação de grupos inteiros, esse processo de exclusão continua existindo de outras formas. Os estereótipos disseminados no imaginário social, as caricaturas veiculadas em programas humorísticos, tudo isso implica processos culturais complexos que repercutem fortemente na educação, tanto na escola quanto na família (Munduruku, 2000, p. 11).

Munduruku trás algo grave e atual que é a exclusão dos povos originários. Na sua grande maioria, pelas esferas da sociedade “deixá-los de lado”, a sociedade, inclusive os estudantes, acabam desconhecendo a realidade destes povos, no entanto, é necessário afirmar que esse apagamento não é por acaso, assim como a as pessoas negras, essa situação advém de violências, massacres e dominação. Programas de humor, caricaturas ou histórias repletas de estereótipos criam imagens e concepções distorcidas. E, infelizmente, essas imagens entram nas escolas, no cotidiano das famílias e também nos livros, influenciando de maneira negativa o olhar sobre o outro e o olhar sobre si.

No contexto das Leis 10.639/03 e 11.645/08, isso significa que livros infantis devem incluir narrativas que valorizem a ancestralidade, como mitos indígenas, em vez de folclorizar culturas. Por exemplo, a análise de obras na seção 4 desta dissertação mostra que representações autênticas, como em *A linguagem dos pássaros* (Fittipaldi, 1986), podem fomentar identidades positivas, no entanto, exemplos como estes ainda são raros. Assim, percebe-se que a representação da criança negra e indígena na literatura não passa de um reflexo das desigualdades raciais que existem na sociedade brasileira, exigindo essa verdadeira descolonização do currículo como uma maneira de incluir todos os estudantes e reparar historicamente o que um dia foi destruído, mas que respinga até os dias atuais.

Para que haja mudanças curriculares, é imprescindível um investimento constante na ampliação e atualização dos acervos, incluindo narrativas que representam a realidade da minoria, logo, exige-se uma formação docente crítica e continuada para que a seleção de livros seja potente na contextualização de saberes. Assim, o livro infantil deixa de ser um mero reflexo de uma sociedade que só reproduz estereótipos, passando a se tornar um instrumento ativo de emancipação.

3.2 AS BIBLIOTECAS NO ESPAÇO ESCOLAR BRASILEIRO

A escola é um espaço social e político, onde o conhecimento não é construído sozinho, e sim, na interação com o outro, no coletivo. Esse ambiente não é e nunca fez parte da neutralidade, já que age num sistema que dá mais garantia a um do que para outros. A escola

desde sempre teve o seu papel influenciador na sociedade em todas as esferas: social, cultural, política e estrutural, podendo contribuir tanto para a transformação e emancipação, como também para a perpetuação de hierarquias raciais e exclusão.

Além da sala de aula, outro espaço que merece bastante atenção por seu benefício extremamente educativo é a biblioteca. A biblioteca escolar se constitui como um pilar essencial no meio pedagógico, já que ela pode auxiliar no desenvolvimento da imaginação, na ampliação de repertório, na criatividade, no combate à exclusão digital e racial, e, em muitos casos, pode até servir de refúgio para estudantes que a todo momento são marginalizados pela sociedade. Mas, a questão é que nenhuma dessas vantagens se torna realidade quando a escola não vê a importância de ter esse espaço bem apresentado ou até mesmo quando há escassez de livros.

A Lei 14.837, sancionada em 2024, ressalta em seu Artigo 3º, sobre a importância da biblioteca escolar, elencando o conceito, os objetivos e apresentando o quanto o seu intuito é abrangente e muito mais que um simples “depósito de livros”:

Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar o equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo, cujos objetivos são disponibilizar e democratizar a informação ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes; 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; constituir-se como espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem; e 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).

Para além de um mero espaço, a biblioteca é um equipamento cultural essencial para os estudantes, pois, se trata de uma estrutura que faz parte do processo de ensino-aprendizagem e por isso, é tão necessário um olhar atento e cuidadoso. Reconhece a biblioteca como agente de democratização e informação que auxilia nas habilidades de leitura e escrita, e que, se alinhada ao currículo, contribui para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Portanto, é responsabilidade da escola assegurar que todos os espaços estejam equipados (inclusive a biblioteca) para o benefício dos estudantes. Contudo, na maioria das instituições, observa-se uma carência significativa de livros, conteúdos de tais obras, estética do ambiente e profissionais incapacitados para atender, refletindo na desigualdade estrutural. Enquanto algumas escolas enfrentam desafios até mesmo para organizar e oferecer um local

adequado, outras carecem de materiais que possibilitam o desenvolvimento de uma educação antirracista, o que acaba priorizando exclusivamente a cultura europeia e dominante, o que perpetua o eurocentrismo e marginaliza os saberes periféricos.

Conforme orienta o Parecer CNE nº 003/2004 p. 08, a escola tem o dever de criar condições para que os estudantes de minoria racial (negros e indígenas) se sintam e sejam de fato, representados e valorizados, e isso também inclui a seleção de obras literárias que além de apresentar personagens desses grupos em papéis protagonistas e ativos na sociedade, mostram também os saberes da história e cultura afro-brasileira ou indígena.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, a sua identidade e a seus direitos (Parecer CNE/CP, 2004, p. 8).

E para que a biblioteca escolar exerça efetivamente essa função formadora, é fundamental que a composição do acervo seja realizada de modo intencional e crítico. Isso implica um processo seletivo que vá além da aquisição de livros, exigindo dos responsáveis (sejam bibliotecários, gestores ou equipes pedagógicas), uma postura reflexiva e criteriosa. É recomendável que, durante a seleção, sejam considerados aspectos como: a identidade do autor (se pertence aos grupos representados, por exemplo), o conteúdo cultural da obra (se aborda temáticas africanas, afro-brasileiras ou indígenas de forma afirmativa) e sua pertinência em relação à realidade dos estudantes. Essas indagações orientam a construção de um acervo que representa pessoas negras e indígenas da sociedade, dialogando com as experiências e identidades das crianças, transformando a biblioteca em um espaço verdadeiramente significativo e inclusivo.

Além disso, a biblioteca escolar precisa ser um espaço que luta contra o epistemicídio, que confronte essa imposição que busca mostrar apenas um lado da história. Ao disponibilizar livros de autores negros e indígenas, a escola enriquece o repertório cultural dos estudantes, contribui para a descolonização do currículo e reforça a autoestima dos estudantes, visto que, a autoidentificação fortalece e motiva a busca pelo saber, e, isso ainda se intensifica quando essas obras são escritas por mãos negras e indígenas.

Nessa direção, refletir acerca da instituição biblioteca a partir da decolonialidade envolve ir contra a um sistema de dominação hegemônico/eurocêntrico, marcado pelas grandes narrativas ocidentais e de modernização que silenciam e subalternizam o outro. Uma biblioteca decolonial seria, pois, o espaço ético e político de múltiplos discursos e de

desvelamento e reflexão das relações de saber-poder. Tal transformação implica modificação do olhar e de suas ações, um movimento de decolonização desse olhar e dessas ações, que não tem um desfecho, com a inclusão de textos e autores invisibilizados, “esquecidos”, não legitimados a fazer parte desse espaço de poder, mas, sim, um começo. A presença da materialidade do livro das múltiplas autorias, sujeitos, culturas, conhecimentos subalternizados pelo pensamento colonial podem romper com o modelo que contribuiu para as invisibilizações e silenciamentos, e constituíram uma instituição e um acervo com os mesmos textos e autorias (Tanus; Souza, 2022, p. 4).

No entanto, apesar de ser necessário, reconhece-se que essa tarefa não é algo simples como possa parecer. A seleção de um acervo representativo exige tempo, dedicação, recursos financeiros e conhecimento específico, tanto sobre a literatura quanto sobre as realidades étnico-raciais que se deseja representar nas unidades. Mas, apesar dos desafios, esse esforço é indispensável, pois a qualidade e a intencionalidade do acervo são determinantes para que a biblioteca cumpra seu papel social e educativo, transformando-se em um espaço de encontro, identidade e emancipação para todos os estudantes.

4 LITERATURA INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O ACERVO ESCOLAR DA ESCOLA CORA CORALINA

A literatura infantil desempenha um papel fundamental no processo da formação identitária e na construção do imaginário social, pois auxilia na percepção das crianças sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. No entanto, no Brasil, a falta de representatividade de personagens negros e indígenas e a reprodução de narrativas eurocêntricas reforçam a marginalização dessa população e contribuem para a perpetuação do racismo estrutural.² Quando um livro só mostra personagens brancos ou retrata culturas indígenas de forma superficial, está mandando uma mensagem relacionada à hierarquização: está ensinando que algumas pessoas são mais importantes que outras.

É por isso que a escolha dos livros usados na escola é tão significativa. Se uma criança negra só vê protagonistas brancos nos livros, pode achar que sua história não merece ser contada. Da mesma forma, histórias indígenas foram representadas muitas vezes de forma simplificada e como “lendas do passado”. Molefi Asante, filósofo estadunidense e negro, muito conhecido por seus estudos de afrocentrismo, apresenta em seu livro *Afrocentricidade: a Teoria da Mudança Social* (1980), uma abordagem pautando-se no princípio fundador, ou seja, a África como centro, diferentemente do que argumenta a educação ocidental tradicional que impõe a cultura europeia como a única realidade válida e que a considera como o ponto de partida da história do mundo.

Contrapondo essa ideia, Asante (2009) convida a trocar a lente e ter novos olhares, propondo a descolonização do conhecimento eurocentrado. Seu objetivo não é dizer que a cultura europeia é inferior, mas mudar a perspectiva de que ela é a única detentora de saber. É fundamental começar a história de África destacando suas grandiosas civilizações, ciências, filosofias e artes, para valorizar o legado africano pelo o que era antes da colonização. Nesse sentido, o período de escravização deve ser tratado como um ato que interrompeu a trajetória das pessoas negras, mas não como o início dela, evitando narrativas que reduzam a identidade negra a uma história de sofrimento.

Perante o exposto, esta seção mostra o *corpus* da pesquisa, com a presença dos livros selecionados para o estudo. Será apresentado o contexto escolar da EMEI Cora Coralina, como o número de turmas, quantitativo e perfil das crianças a partir do Projeto Político

² É necessário enfatizar que, embora existam diversos grupos (não só étnico-raciais) no Brasil que também enfrentam desigualdades e invisibilidade na literatura, esta dissertação se limita à população negra e indígena. Tal escolha se deu pelo foco nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que implementam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino.

Pedagógico - PPP, que orienta as práticas dos educadores e comunidade. Em seguida, detalhamos o processo de investigação, desde as visitas à escola até a seleção de obras que compõem o acervo literário. Por fim, realizou-se o estudo crítico dos livros infantis, investigando o modo como estão representados os personagens negros e indígenas nas narrativas e se dialogam (ou não) com as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

4.1 CONTEXTO ESCOLAR DA EMEI CORA CORALINA

Segundo dados consultados no Projeto Político Pedagógico (Rondonópolis, 2024), doravante PPP, a Escola Municipal de Educação Infantil Cora Coralina está localizada na região urbana e periférica da cidade de Rondonópolis, Mato Grosso. Na EMEI Cora Coralina atende-se a um total de 270 crianças com idades entre 4 e 5 anos, distribuídas em 12 turmas, sendo seis turmas pertencentes ao 4º agrupamento e seis ao 5º agrupamento do I Ciclo da Educação Infantil. Cada agrupamento conta com três turmas no período matutino e três no período vespertino, totalizando assim as 12 turmas, conforme detalhado na tabela abaixo:

Quadro 1 – Quantidade de crianças em cada turma

Agrupamento	Faixa etária	Período	Nº de turmas	Total de crianças
4º agrupamento	4 anos	Matutino	3	67
4º agrupamento	4 anos	Matutino	3	68
5º agrupamento	5 anos	Vespertino	3	67
5º agrupamento	5 anos	Vespertino	3	68
Total	4 e 5 anos	-	12 turmas	270 crianças

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Entre os bairros mais característicos que cercam a escola, destacam-se o Parque São Jorge, João Antônio Fagundes I e II, Sagrada Família, Residencial Azaléia, Residencial Margaridas, Parque das Rosas, André Maggi, Cidade de Deus II e Francisca Garceti. A EMEI está inserida em uma região composta por residenciais novos que cercam a área, geralmente caracterizados por casas financiadas, ruas asfaltadas, iluminação pública, rede de esgoto e proximidade com serviços essenciais como postos de saúde e linhas de ônibus, refletem um padrão de infraestrutura mais moderno e planejado.

Segundo o PPP (Rondonópolis, 2024), há no entorno da escola alguns contrastes, como a diferença entre os quintais das casas mais antigas, arborizados na maioria das vezes, em comparação com os quintais menores e mais vazios das casas nos novos residenciais que

estão surgindo na cidade. A maior parte da população atendida pela escola trata-se de casais jovens com um ou dois filhos, sendo que muitas das crianças matriculadas na Cora são os filhos mais velhos desses casais. O documento consultado diz que na escola há diferentes tipos de famílias, às vezes só mãe e filhos; pai e filhos, avós e netos etc. Esta comunidade escolar é bem diversificada, composta por uma ampla gama de membros, incluindo donas de casa, prestadores de diferentes tipos de serviços, profissionais liberais, trabalhadores da saúde, do comércio e da construção civil, funcionários públicos, comerciantes, autônomos, entre outros.

No Projeto, estão descritos diferentes eixos educativos, como: a Educação Inclusiva, que integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento educacional especializado; a Educação Ambiental que auxilia na exploração das crianças com a intencionalidade educativa nas vivências de conhecer e compreender as diferentes relações com a natureza e no campo de experiência; os espaços, tempos, quantidades, relações e transformações que além de conduzir as crianças à compreensão crítica das relações entre a sociedade e a natureza, também conta a construção da sustentabilidade socioambiental e as Relações de Gênero e Sexualidade que, de acordo com o Projeto tem o intuito de refletir sobre as questões referentes às relações de gênero e sexualidade, questionando a respeito do lugar que homens e mulheres ocupam na sociedade. (Rondonópolis, 2024, p. 57).

Dentre todos os tópicos descritos acima, está presente a “Educação de relações Étnico-raciais”, que será objeto de análise deste trabalho. A discussão inicia-se da seguinte forma:

Para validar as concepções que orientam o currículo para a diversidade em nossa EMEI, nos embasamos nas DCNEIs, 2009, na PMEI, 2016 e no DRC – MT, 2018. Uma escola inclusiva precisa partir de concepções que partam da Educação para os Direitos Humanos, assegurando às crianças uma Educação Infantil livre de preconceitos e desigualdades, que seja contra a barbárie e o terror (Rondonópolis, 2024, p. 57).

Após esta introdução, o documento justifica que o currículo agrega as questões étnico-raciais e que são para além das exigências da legislação (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004):

Uma vez que a criança constrói seus conceitos básicos de identidade desde muito cedo e o meio cultural ao qual ela está inserida contribui significativamente para essa construção. Deste modo, para que a identidade de uma criança seja construída de formas positivas ela precisa interagir com um meio que tenha representações positivas (Rondonópolis, 2024, p. 60).

E, por fim, o documento ainda esclarece que a escola visa propor uma pedagogia antirracista, que cuida para que todas as professoras e demais funcionários estejam

qualificados e sensíveis às relações étnico-raciais no sentido de buscar o respeito e correção das manifestações preconceituosas que ocorre nos ambientes escolares. No Projeto Pedagógico da escola não são citados projetos específicos de trabalho com as referidas leis, a menção a elas é realizada de forma geral, conforme indicam os textos selecionados acima para o debate sobre o tema.

4.2 LITERATURA INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ANÁLISE CRÍTICA DA REPRESENTAÇÃO

O acervo de livros da EMEI Cora Coralina foi localizado na Sala da Coordenação em um armário de aço de tamanho médio, sala esta que, além de ser um espaço utilizado pela coordenadora, também é usufruído pelas professoras que atuam na unidade. Foram realizadas duas visitas ao acervo da EMEI: a primeira no dia 21 de maio às 14h e a segunda visita ocorreu no dia 13 de setembro de 2024 no mesmo horário. Na primeira visita, a equipe diretiva e algumas professoras estavam presentes na sala e permaneceram até o momento de finalizar a investigação. Após uma explicação sobre a pesquisa, foi entregue um termo de autorização (anexo) para que a diretora assinasse se estivesse de acordo e então fosse iniciada a verificação destes livros.

O acervo literário foi dividido em três categorias, conforme a representação étnico-racial identificada: Categoria 1 - Protagonismo indígena com 10 obras que centram narrativas em personagens ou culturas indígenas, abordando tradições, histórias ou saberes originários; Categoria 2 - Protagonismo negro com 20 obras com protagonistas negros tanto no texto quanto nas ilustrações; Categoria 3 - Presença superficial de personagens negros com um total de 34 obras em que personagens negros aparecem como coadjuvantes, sem desenvolvimento narrativo ou relevância para a trama; e, os demais livros (em média 600 obras) com a ausência de representatividade, são livros que não incluem negros ou indígenas.

Dentro de cada categoria, foram selecionadas obras com duas abordagens distintas: representações antirracistas e representações estereotipadas, partindo do pressuposto crítico de que a representatividade é fundamental, pois influencia diretamente como crianças negras e indígenas se reconhecem (ou não) nas narrativas literárias. Essa construção simbólica possui impactos concretos na formação de suas identidades e isso tem consequências reais na construção das subjetividades. Por isso, este estudo buscou identificar como esses livros representam personagens negros e indígenas nas histórias e tentou responder algumas questões: as representações são autênticas ou apenas reproduzem estereótipos? Os autores que

as escrevem, são autores brancos ou autores pertencentes aos grupos representados? Qual a contribuição dessas obras para uma educação antirracista?

Quadro 2 – Categoria 1 – Protagonismo indígena

Nº	Título	Autor	Ilustrador	Editora	Ano
1	<i>A linguagem dos Pássaros: mito dos índios Kamaiurá</i>	Ciça Fittipaldi	Ciça Fittipaldi	Melhoramentos	1986
2	<i>O segredo do tio Iberê</i>	Célia Chueire	Luciano Tasso	Comunicação	2012
3	<i>Pedro e a onça</i>	Paulo Valente	Kammal João	Rocco Pequenos Leitores	2013
4	<i>Curupira, brinca comigo?</i>	Lô Carvalho	Susana Rodrigues	Bamboozinho	2013
5	<i>Wangari Maathai: a mulher que plantou milhões de árvores</i>	Franck Prévot	Aurélia Fronty	Galerinha Record	2013
6	<i>Encantos da Amazônia</i>	Luciana Garcia	Maria Eugênia	PRUMO	2013
7	<i>Doze lendas brasileiras</i>	Clarice Lispector	Suryara	Rocco Pequenos Leitores	2014
8	<i>Piqui e uma aventura além da mata</i>	Dilea Frate	Cris Alhadeff	Nova Fronteira	2015
9	<i>O barco</i>	Mary França, Eliardo França	Eliardo França	Ática	2015
10	<i>Kuarup: a festa dos mortos</i>	Jô Oliveira	Jô Oliveira	Thex	Nada consta

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A tabela 2 da categoria 1, apresenta o *corpus* com um pequeno número de livros para se discutir as representações de personagens de povos originários no mundo literário infantil. Cerca de 40% das 10 obras são de autoria indígena ou escrita por pesquisadores da área, no entanto, os outros 60% das narrativas são de autores não indígenas.

Quadro 3 - categoria 2 – Protagonismo negro

Nº	Título	Autor	Ilustrador	Editora	Ano
1	<i>Uma, duas, três Marias</i>	Maria da Graça Rios	Graça Lima	Formato	2001
2	<i>Usos e costumes</i>	Nareide Schilaro Santa Rosa	Ana Viola	Moderna	2001
3	<i>A menina do Feijão Suculento</i>	Stela Barbieri, Fernando Vilela	Fernando Vilela	Escala Educacional	2004
4	<i>Não é brincadeira</i>	Shirley Souza	Fábio Sgroi	Escala Educacional	2006

5	<i>Meu nome não é gorducho</i>	Shirley Souza	Fábio Sgroi	Escala Educacional	2008
6	<i>A menina e o tambor</i>	Sonia Junqueira	Mariângela Haddad	Autêntica	2009
7	<i>O almoço</i>	Mario vale	Gustavo Campos	Saraiva	2009
8	<i>Cadê?</i>	Graça Lima	Graça Lima	Lacerda Editores	2009
9	<i>A colcha de retalhos</i>	Conceil Corrêia da Silva, Nye Ribeiro	Ellen Pestili	Editora do Brasil	2010
10	<i>Meninas negras</i>	Madu Costa	Rubem Filho	Maza Edições	2010
11	<i>A onça e o Saci</i>	Pedro Bandeira	Psonha	Moderna	2011
12	<i>O patinho feio</i>	Mary França e Eliardo França	Rogério Borges	Moderna	2012
13	<i>Ainda bem que tudo é diferente</i>	Fabio Gonçalves Ferreira	Dawson Neto	Cedic	2012
14	<i>O menino e o tuim</i>	Rubem Braga	Maurício Veneza	Galerinha Record	2013
15	<i>Nerina, a ovelha negra</i>	Michele Lacocca	Michele Lacocca	Ática	2014
16	<i>Cachinhos, conchinhas, flores e ninhos</i>	Maurilo Andreas	Giselle Vargas	Rona	2015
17	<i>Meu pai vai me buscar na escola</i>	Elias José	Junião	Zit	2016
18	<i>A bisa fala cada coisa!</i>	Carmen Lucia Campos	Marília Bruno	Panda Books	2016
19	<i>A canção do balão</i>	Maria Antonia Pietrucci Gonzalez	Jader de Melo	Cuore	2018

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Ao realizar o estudo crítico da Categoria 2 (Protagonismo Negro) percebe-se avanços na representação de personagens negros na literatura infantil, mas esses dados também expõem os desafios que seguem persistentes. Embora essas obras destaquem protagonistas negros, apenas 15% delas são de autoria negra, enquanto 85% foram produzidas por autores não negros. Como argumenta Grada Kilomba em *Memórias da Plantação* (2023, p. 47), a autoria negra é fundamental para construir narrativas autênticas sobre a negritude. A escritora não questiona o direito de brancos escreverem sobre personagens negros, mas alerta para os riscos dessas histórias sobre negros contadas por vozes não negras que tendem a distorcer, omitir ou romantizar as vivências.

Essa discussão é crucial para repensar a composição de acervos escolares. Se a maioria dos livros com protagonistas negros ainda é escrita por autores brancos (como mostra a

Tabela 2), como garantir que as crianças tenham acesso a diversas representações para que consigam se projetar nelas? Mais essencial que pessoas negras estejam nesses espaços produzindo suas próprias histórias, é compreender que essa não é uma simples prática, mas é um ato de emancipação. Para o estudo, nesta Categoria, foram selecionados três livros, elencando um olhar crítico para as narrativas: *A menina do feijão succulento* (2008), *Nerina a ovelha negra* (2014) e *Meu pai vai me buscar na escola* (2016).

Quadro 4 – Categoria 3 – Presença superficial de personagens negros

Nº	Título	Autor	Ilustrador	Editora	Ano
1	<i>Nem todo mundo brinca assim!</i>	Ivan Alcântara	Newton Foot	Escala Educacional	2004
2	<i>Com o rei na barriga</i>	Regina Drummond	Dorotéia Vale	Scipione	2004
3	<i>Um tesouro para todos</i>	Ivan Alcântara	Newton Foot	Escala Educacional	2007
4	<i>Barbie conhece o Brasil</i>	Fabiane Ariello	Nada consta	Fundamento	2007
5	<i>Azul banana</i>	Geraldo Peçanha de Almeida	Paulino Fernandes Marques	Autores Associados	2008
6	<i>Boas maneiras</i>	Françoise de Guilbert	Anne Wilsdorf	Larousse do Brasil	2008
7	<i>A caminho da escola</i>	Fabia Terni	Michele Lacocca	Studio Nobel	2009
8	<i>Odeio esse apelido</i>	Carmen Lucia Campos	Maykow Rafaini e Reinaldo Correale	Escala Educacional	2010
9	<i>Legal é ter cuidado</i>	Fabio Gonçalves Ferreira	Alisson Damasceno	Cedic	2010
10	<i>Todos podem participar</i>	Ivan Alcântara	Newton Foot	Escala Educacional	2010
11	<i>Onde vive o arco-íris</i>	Walmir Ayala	Ivan Zigg	Leitura	2011
12	<i>De quem é a árvore?</i>	Patrícia Castilho	Claudiney Almeida	Cedic	2011
13	<i>Voa pipa, voa</i>	Regina Rennó	Regina Rennó	Lê	2011
14	<i>Gata menina</i>	Luciana Sandroni	Lícia Vignoli	Scipione	2011
15	<i>Imaginação e outras histórias</i>	Antônio Cedraz	Antônio Cedraz e Sidney Falcão	Martin Claret	2012
16	<i>O que não cabe no meu mundo: mentira</i>	Fabio Gonçalves Ferreira	Alexandre Cardoso	Cedic	2012
17	<i>O menino misterioso</i>	Álvaro Ottoni	Vitor Bellicanta	José Olympio	2012
18	<i>Boi da cara preta</i>	Sérgio Caparelli	Caulos	L&PM	2012
19	<i>Pula boi!</i>	Marilda Castanha	Marilda Castanha	Scipione	2012

20	<i>Autismo: uma realidade</i>	Ziraldo	Miguel Mendes	A&R	2013
21	<i>O livro de números do Marcelo</i>	Ruth Rocha	Alberto Llinares	Salamandra	2013
22	<i>Parlendas para brincar</i>	Josca Ailine Baroukh	Camila Sampaio	Guia dos Curiosos Comunicações	2013
23	<i>Tem de tudo nessa rua</i>	Marcelo Xavier	Marcelo Xavier	Saraiva	2013
24	<i>A ciranda do cravo e da rosa</i>	Sandra Lopes	Simone Matias	PRUMO	2013
25	<i>Avô de todo mundo</i>	Nye Ribeiro	Rita Duque	Roda & Cia	2014
26	<i>Viver sem violência é um direito.</i>	Tina Xavier	Acaciéliton Antunes	UFMS	2014
27	<i>Do meu corpo eu cuido</i>	Tina Xavier	Lorena Martins	UFMS	2014
28	<i>Meninas e meninos têm direitos</i>	Tina Xavier	Acaciéliton Antunes	UFMS	2014
29	<i>O menino que quase morreu afogado no lixo.</i>	Ruth Rocha	Mariana Massarani	Salamandra	2015
30	<i>Medo de criança</i>	Ana Claudia Aguiar	Tel Coelho	Marca Página	2016
31	<i>Se a criança governasse o mundo...</i>	Marcelo Xavier	Marcelo Xavier	Pigmento	2018
32	<i>A pizza perfeita</i>	Editora EKO	Ellen Appleby	EKO	2018
33	<i>APSOP</i>	Bia Bedran	Ivan Zigg	Nova Fronteira	2018
34	<i>O ladrão de Bagdá</i>	Nada consta	Nada consta	DCL	Nada consta

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No Quadro 4 da categoria 3, cerca de 65% dos livros os personagens negros aparecem, mas de maneira secundária, coadjuvantes, ou reproduzem algum estereótipo. Já os outros 35%, aparecem sem nenhum tipo de vínculo com a narrativa. Não há autoria negra em nenhuma delas, todas as obras foram escritas e ilustradas por pessoas brancas. Ao comparar essa porcentagem com a quantidade de livros que há algum tipo de representação da figura negra, percebe-se que um número bem maior, ou seja, existe uma falha nessa representação diante das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Quadro 5 – Livros analisados da Categoria 1 e 2

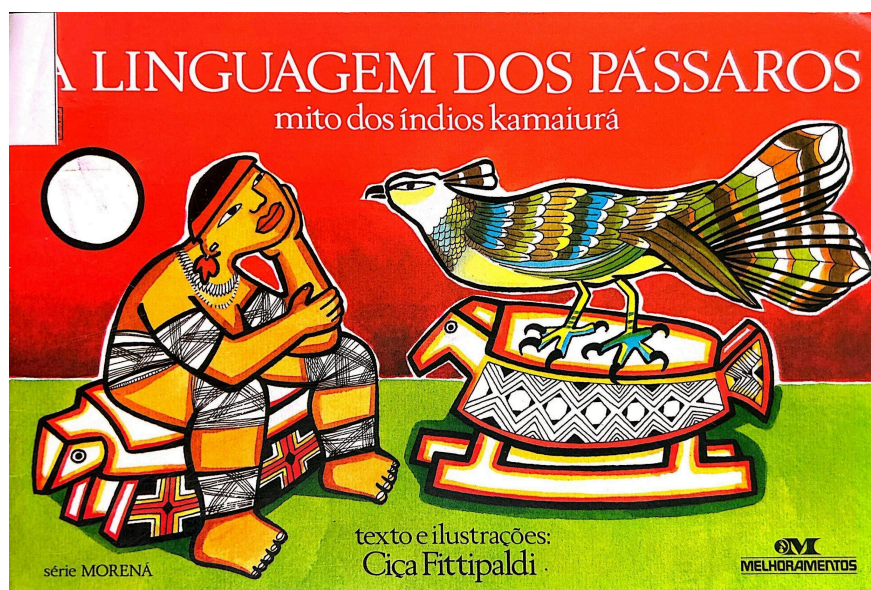
Livros analisados			
Categoria	Título da Obra	Autor(es)	Ano de Publicação
Categoria 1	<i>A linguagem dos pássaros: mito dos índios Kamaiurá</i>	Ciça Fittipaldi	1986
	<i>Pedro e a onça</i>	Paulo Valente	2013
	<i>Piqui e uma aventura além da mata</i>	Dilea Frate	2015
Categoria 2	<i>Nerina, a ovelha negra</i>	Michele Iacocca	2014
	<i>A menina do feijão succulento</i>	Stela Barbieri, Fernando Vilela	2004
	<i>Meu pai vai me buscar na escola</i>	Junião	2016

Fonte: dados da pesquisa (2026).

Após a classificação e verificação das obras, foram selecionadas três obras da Categoria 1 e 2 para o estudo, visando a delimitação e melhor aproveitamento da pesquisa, como mostra a tabela 5.

4.2.1 Livro: *A Linguagem dos Pássaros: mito dos índios kamaiurá* - Categoria 1

Imagem 1: Livro *A linguagem dos pássaros: mito dos índios Kamaiurá*



Fonte: a autora (2025).

O livro *A linguagem dos pássaros: mito dos índios Kamaiurá* foi publicado no ano de 1986 em São Paulo pela editora Melhoramentos. Ele reconta uma narrativa tradicional do povo Kamaiurá, grupo indígena do Alto Xingu do estado de Mato Grosso. A escritora Ciça Fittipaldi, é uma pesquisadora branca, nasceu em São Paulo, mas atualmente mora em Goiânia.

A autora estudou Desenho e Plástica na Universidade de Brasília, tornando-se ilustradora posteriormente, especializada em livros infantis, como: *A gula da avó e da onça*

(1996); *As virações da formiga* (1998); *As peripécias do jabuti* (2007) *Kaaliawiri: a árvore da vida* (2024). Conhecida por seu trabalho com culturas indígenas, especialmente no Xingu, Ciça já realizou pesquisa de campo com o povo Kamaiurá antes da publicação da obra: *A linguagem dos pássaros: mito dos índios Kamaiurá* (1986). O livro explica como os pássaros adquiriram cantos diferentes, tratando-se de uma narrativa sobre a diversidade, comunicação e o equilíbrio na natureza, temas centrais para os Kamaiurá.

Imagem 2: Livro *A linguagem dos pássaros: mito dos índios Kamaiurá*



Fonte: a autora (2025).

A história narra como os pássaros adquiriram cantos diferentes e que, de acordo com a lenda, no início, todas as aves emitiam o mesmo som, sem distinção: “Os pássaros não tinham língua própria. Nem piu, nem fiu-fri-frió, nem tu-tu-tunhó, nem bem-te-vi, nem nada. Falavam que nem gente...” (Fittipaldi, 1986, p. 02). Isso porque havia um indígena chamado Avatsiú que guardava todas as línguas dentro dele. Inconformados com a situação, os pássaros resolveram pedir ajuda aos indígenas para acabar com Avatsiú e cada um possa ter a sua própria linguagem.

– Nós não gostamos de Avatsiú que está sempre caçando papagaio, mutum, arara, japu, periquito, tucano, tudo que é parente nosso. Os outros passarinhos concordavam. – Ainda por cima – continuou o uiraçu – ele está com as nossas falas dentro dele e não solta de jeito nenhum. Vai daí que temos que dar um jeito nisso. – É isso mesmo! Vamos acabar com Avatsiú! – disseram os pássaros. – E este moço pode nos ajudar – completou uiraçu. – Afinal, ele é gente que nem Avatsiú (Fittipaldi, 1986, p. 4).

Em seguida, se reuniram e começaram a enfeitar todo o corpo do homem com penas para que ficasse parecido com um pássaro:

Imagem 3: Livro *A linguagem dos pássaros: mito dos índios Kamaiurá*



Fonte: a autora (2025).

No dia seguinte, foram à aldeia de Avatsiú e esperaram ele sair da toca para atacar. No entanto, o plano deu errado. O homem perdeu a direção e acabou sendo visto por Avatsiú que o pegou, arrastou para dentro de casa e o matou. Todos os pássaros ficaram muito tristes com o acontecido, mas ainda assim, decidiram tentar novamente, mas agora, com o filho do indígena que tinha morrido:

– Vim buscar você pra ajudar meu povo a acabar com Avatsiú. – Vou sim, que ele também sumiu com meu pai. Mas primeiro vou falar com minha mãe. A mãe dele ouviu tudo, muito triste. Chorou até o choro acabar e daí concordou. Mas com conselho: – Para pegar o Avatsiú, não pode vir pela frente que ele te vê. Seu pai morreu assim. Tem que chegar por trás dele. O moleque catou dois balaios e foi (Fittipaldi, 1986, p. 5).

Imediatamente começaram com a arrumação, coloram novamente as penas no menino, treinaram ele para que tudo sáisse como planejado. Estavam confiantes que dessa vez daria certo. Todos, de novo, à aldeia de Avatsiú, se colocaram atrás da casa dele e esperaram ele sair de casa. Quando Avatsiú saiu, o menino o surpreendeu, agarrou fortemente com as unhas enquanto os gaviões o ajudavam. Levaram Avatsiú para o alto e soltaram. Ele caiu e se arreventou no chão. Em seguida, todos os passarinhos correram para lá e pegaram as falas que estavam dentro de Avatsiú.

Os primeiros a falar como pássaros foram os gaviões. O beija-flor começou a falar na língua que ele mesmo fez. A anhuma também. Depois viram que não estava dando muito certo: o beija-flor falando muito grosso, a anhuma muito fino. Resolveram trocar. A pomba também trocou com o mutum. A da pomba era alta demais. A do mutum, fraquinha (Fittipaldi, 1986, p. 14).

Imagem 4: Livro *A linguagem dos pássaros: mito dos índios Kamaiurá*



Fonte: a autora (2025).

Ao realizar a leitura da obra, pela riqueza de detalhes e elementos culturais representativos do povo Kamaiurá, percebe-se que a autora realizou uma pesquisa para a escrita do livro, o que acabou evitando distorções de imagem sobre o mito, preservando o significado original, apresentando mais um saber indígena sobre a relação entre o ser humano e a natureza. Nas imagens, é possível perceber as pinturas corporais, os cocares e elementos presentes na comunidade que representam fortemente a especificidade do povo em questão. O livro foi publicado originalmente em 1986, mas ainda mantém relevância por transparecer a representação cultural autêntica dos povos originários, adequada para o ensino dessas culturas no ambiente escolar infantil.

É importante destacar que, atualmente, o termo “índio”, utilizado na época da publicação, foi substituído por expressões como “povos indígenas” ou pela especificação do grupo étnico (no caso, os Kamaiurá), refletindo assim, avanços na sensibilidade linguística e no combate ao epistemicídio, conforme discutido por Carneiro (2023, p. 94). Essa atualização não apenas corrige imprecisões históricas, como também reforça o cumprimento das Leis

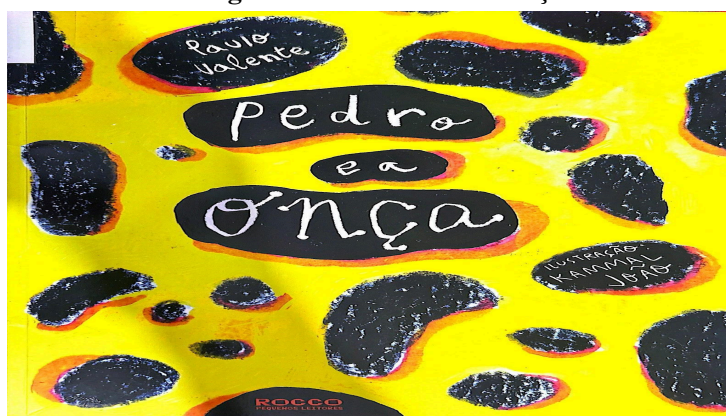
10.639/03 e 11.645/08, que exigem narrativas inclusivas para valorizar a diversidade étnico-racial na educação infantil.

No final do livro, a autora apresenta um resumo da história do povo Kamaiurá, enfatizando que essa nação indígena de língua tupi faz parte da reserva conhecida como Parque Nacional do Xingu, onde vivem cerca de quinze nações de idiomas diferentes. Em cada casa, há um “chefe”, e o principal alimento que consomem é o peixe, beiju de mandioca e outros itens que também são oferecidos aos visitantes, ilustrando uma cultura de hospitalidade e sustentabilidade. Além disso, o texto explica que os Kamaiurá são habilidosos em fabricar arco-preto, cestas, arremessador de flechas, canoa de casca de jatobá, rede de dormir e de pescar, e flauta jakuí, demonstrando sua criatividade ancestral e relação harmoniosa com a natureza (Fittipaldi, 1986, p. 14).

A festa mais importante para o povo, é o KWARUP, que é uma homenagem aos mortos, que ficam representados por troncos de árvores pintados e enfeitados com vestes rituais, simbolizando a continuidade espiritual e a resistência cultural. Essa descrição não só enriquece o entendimento da diversidade indígena, mas também serve como recurso pedagógico para desconstruir estereótipos e promover identidades positivas na formação das crianças (Fittipaldi, 1986, p. 14).

4.2.2 Livro: *Pedro e a onça* - Categoria 1

Imagem 5: Livro *Pedro e a onça*

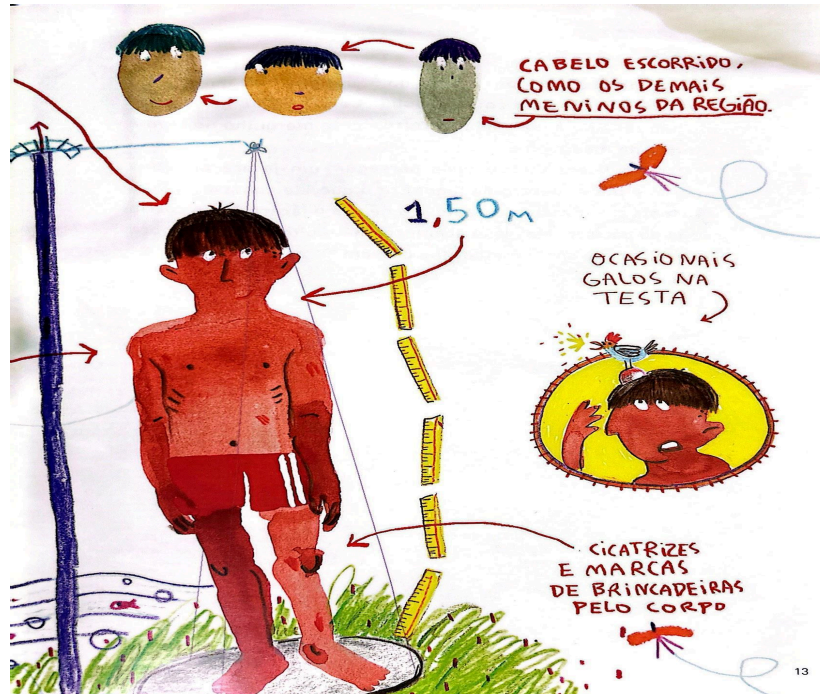


Fonte: a autora (2025).

O livro *Pedro e a onça* foi escrito por Paulo Gurgel Valente, que é escritor, economista e branco. Já as ilustrações, foram feitas por Kammal João, artista plástico, graduado em comunicação visual e pardo. A obra foi publicada no ano de 2013, pela editora Rocco: pequenos leitores, na cidade do Rio de Janeiro, partindo de uma inspiração da obra *Pedro e o lobo* de Sergei Prokofiev. Kammal João procurou se manter bem fiel às ilustrações do livro

original, utilizando uma técnica artística diferente para caracterizar cada personagem com grafite, tinta guache, colagem, lápis de cor etc.

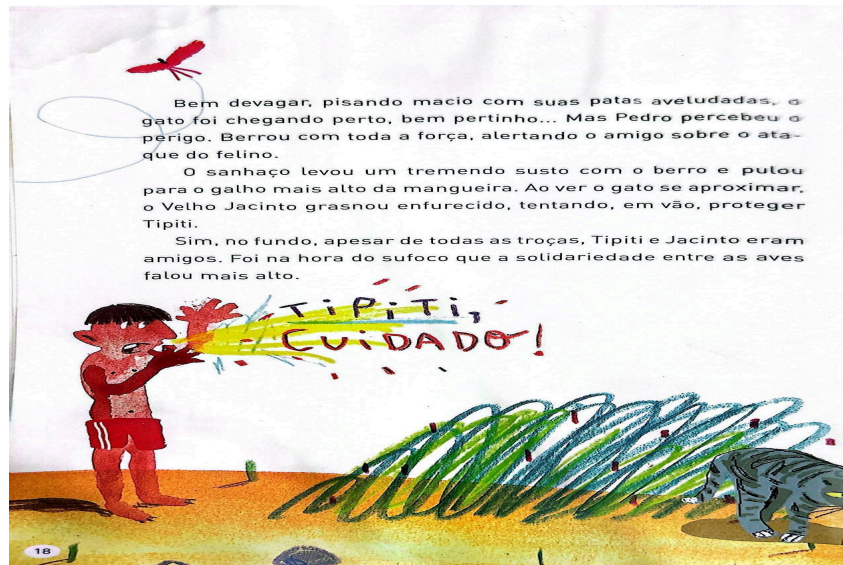
Imagem 6: Livro *Pedro e a onça*



Fonte: a autora (2025).

A história acontece no Pantanal, rio Araguaia, no estado de Mato Grosso, com o personagem Pedro (descrito como um jovem Karajá). O menino é apresentado com uma ótima relação com a natureza. Na narrativa, Pedro acordou cedo para aproveitar o feriado e saiu andando pelas terras do cerrado, como de costume, em busca de novas aventuras com seus amigos: Jacinto (o pato manco) e Tipiti (um pequeno sanhaço cinza-azulado). Enquanto estavam todos brincando e contando histórias no lago, uma onça-pintada apareceu e rapidamente engoliu Jacinto.

Imagem 7: Livro *Pedro e a onça*



Fonte: a autora (2025).

Para salvar seu amigo e impedir mais ataques da onça-pintada, Pedro utiliza sua inteligência, corre para sua casa, pega uma corda e sobe numa árvore rapidamente, pede para Tipiti distrair a onça enquanto ele faz uma armadilha para capturá-la. O menino deu um laço na corda e conseguiu laçar o animal pelo rabo. Nesse instante, dois caçadores que seguiram os rastros da onça, saíram de dentro da mata atirando, mas Pedro gritou, pedindo para que não atirasse no animal e dizendo que precisava de ajuda para devolvê-la ao Pantanal.

Nesta narrativa, percebe-se que o menino Pedro é indígena, representado com traços autênticos nas ilustrações (cabelo liso e escuro, traços fenóticos característicos da cultura indígena). Ele toma decisões importantes na história, como ajudar o seu amigo, e não ocupa um papel secundário ou de coadjuvante. Isso é um avanço, já que muitas histórias infantis ainda colocam personagens indígenas em papéis passivos ou associados a estereótipos, referindo-se às suas características físicas ou a uma simplificação desrespeitosa a respeito de suas vestimentas, tradições essas que são ricas de significado cultural.

Imagem 8: Livro *Pedro e a onça*



Fonte: a autora (2025).

Além disso, é perceptível o respeito diante das ilustrações, evitando caricaturas (quando excessivas, acabam levando a representação visual à distorção das imagens). Um ponto negativo na obra, é apresentado na página 35, como demonstra a imagem acima, onde os caçadores estão pintados integralmente de preto e isso acaba construindo um visual problemático. Essa escolha estética reforça o racismo enraizado na sociedade, vinculando a cor preta à condição de maldade ou ameaça. A associação não é neutra, pois está embasada num discurso ocidental, construindo significados sociais por meio da representação, ou seja, as cores e as imagens não são apenas descritivas, mas carregam consigo valores culturais.

Nesse sentido, Lélia Gonzalez em seu livro *Por um feminismo afro-latino-americano* (2020, p. 242) explica que:

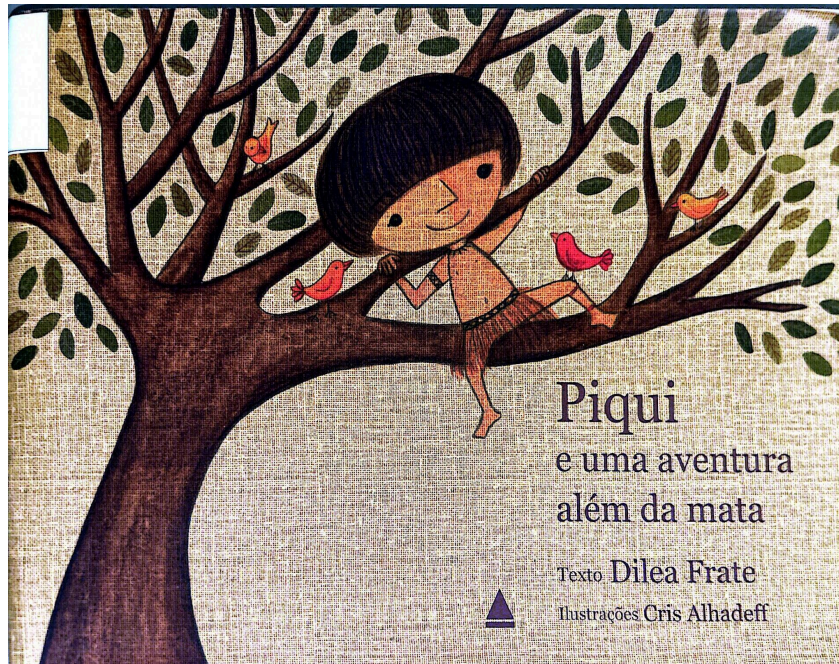
Um dos modos mais eficazes de domesticação utilizados pelas classes dominantes brancas tem sido o de estabelecer uma relação direta do termo negro com tudo aquilo que é mau, indesejável, feio, sujo, sinistro, maldito etc. Quem de nós já não está cansado de ouvir a expressão “os anos negros da ditadura”? Ou então, como diz o poeta famoso, numa música não menos famosa, que “a coisa aqui tá preta”? Os exemplos nesse sentido são tantos que não vale a pena reproduzi-los; nós, negras e negros, os conhecemos de sobra (Gonzalez, 2020, p. 242).

É possível notar que a imagem dos caçadores, vinculados à cor preta, fortalece tudo aquilo que já está enraizado na sociedade, como explica a citação de Gonzalez. Na cultura ocidental, opera-se muito com o binarismo, “luz = bem, escuridão = mal”, no entanto, essa “maneira de enxergar” reforça práticas preconceituosas e racistas quando se aplica às pessoas,

visto que transmite a mensagem de que o branco é bom e o preto ruim. Por isso, até pode parecer inofensivo, mas é necessário o cuidado na escolha estética de um material, pois, é através dessas escolhas que símbolos culturais podem ser reforçados, sejam positivos ou negativos.

4.2.3 Livro: *Piqui e uma aventura além da mata* - Categoria 1

Imagem 9: Livro *Piqui e uma aventura além da mata*



Fonte: a autora (2025).

A obra *Piqui e uma aventura além da mata*, foi escrita pela jornalista e escritora branca, Dilea Frate no ano de 2015 no Rio de Janeiro e publicada pela editora Nova Fronteira. As ilustrações foram feitas por Cris Alhadef que também é branca, apresentando um menino chamado Piqui do povo Guarani Kaiowá (indígenas que na sua maioria, vivem na região do Estado de Mato Grosso) que embarca em uma jornada na floresta, explorando a mata e enfrentando desafios com coragem e respeito à natureza. A autora não aprofunda sua narrativa na descrição de tradições indígenas específicas, apenas segue uma estrutura clássica de “aventura infantil”.

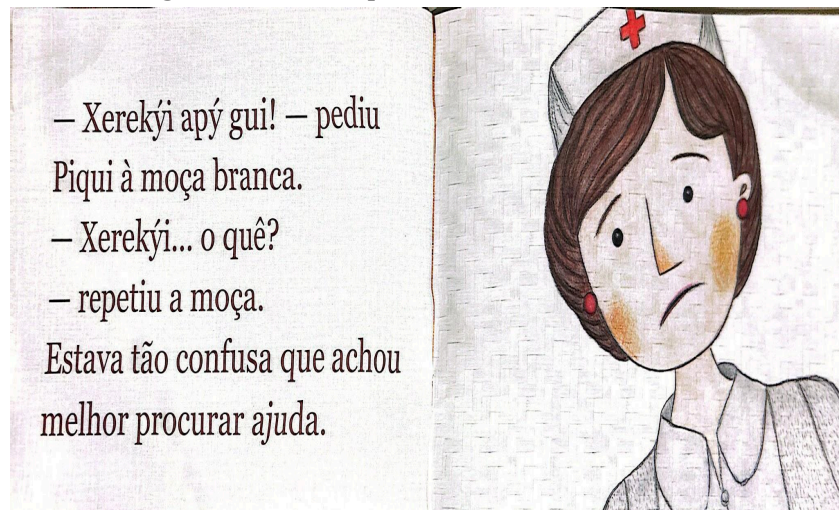
Imagem 10: Livro Piqui e uma aventura além da mata



Fonte: a autora (2025).

A narrativa inicia-se na aldeia de Piqui, quando o protagonista, curioso, aproxima-se de uma estrada de ferro sem compreender sua função. Ao avistar a luz intensa de um trem em movimento, fenômeno desconhecido em sua experiência, Piqui confunde-o com um animal e, em um ato impulsivo, tenta agarrar-se à locomotiva. No entanto, o impacto o fez desmaiar, e ele acordou em um ambiente completamente estranho: um hospital. Ali, depara-se com uma enfermeira branca e, em desespero, grita em sua língua materna: *Xerekýi apý gui!* (“Tirem-me daqui!”).

Imagem 11: Livro Piqui e uma aventura além da mata



Fonte: a autora (2025).

A enfermeira não o compreendeu e vai em busca de ajuda do médico, mas, aquela língua, ele também não sabia, e juntos, os dois vão atrás de um dicionário. Aproveitando a distração, Piqui foge com cinco amigos que vieram resgatá-lo, deixando os funcionários do hospital perplexos com a situação e vai aproveitar o restante do dia com seus amigos no lugar de costume. Na realização da leitura desta obra, é perceptível o diálogo fracassado entre Piqui, a enfermeira e o médico. Essa incapacidade de comunicação transcende a diferença linguística, simbolizando esse histórico entre a sociedade dominante e os povos originários.

Imagem 12: Livro *Piqui e uma aventura além da mata*



Fonte: a autora (2025).

A incompreensão da profissional é imediata, evidenciando a barreira linguística e cultural. Esse diálogo mal sucedido vai muito além de um simples mal-entendido. Isso é o que Sueli Carneiro em *Dispositivo de racialidade* (2023, p. 99), argumenta sobre o epistemicídio, destacando como esse processo acontece nas relações, formando uma condição de aniquilamento dos saberes, da linguagem e conseqüentemente a singularidade, ou seja, mata a língua, a cultura e silencia o povo.

Imagem 13: Livro *Piqui e uma aventura além da mata*



Fonte: a autora (2025).

Apesar dos desafios encontrados na obra, percebe-se avanços significativos na representação visual, se comparado aos livros com protagonismo indígena (observados nesta pesquisa). As ilustrações apresentam traços indígenas realistas, distanciando-se de caricaturas, tratando a natureza como um espaço sagrado, reconhecendo a pluralidade do povo, sem generalizar ou romantizar a cultura.

4.2.4 Livro *A menina do feijão succulento* - Categoria 2

Imagem 14: Livro *A menina do feijão succulento*



Fonte: a autora (2025).

A obra *A menina do feijão succulento* foi escrita por Stela Barbieri, que é artista, educadora e branca. O livro é ilustrado pelo artista plástico, escritor Fernando Vilela que também é branco. A obra foi publicada em 2008 pela editora Escala Educacional na cidade de São Paulo. O livro narra a história de uma menina muito destemida, corajosa e negra com o cabelo cheio de fitas chamada Mahura que vive com sua mãe em uma comunidade tranquila onde as famílias trabalhavam com plantação e criação de animais.

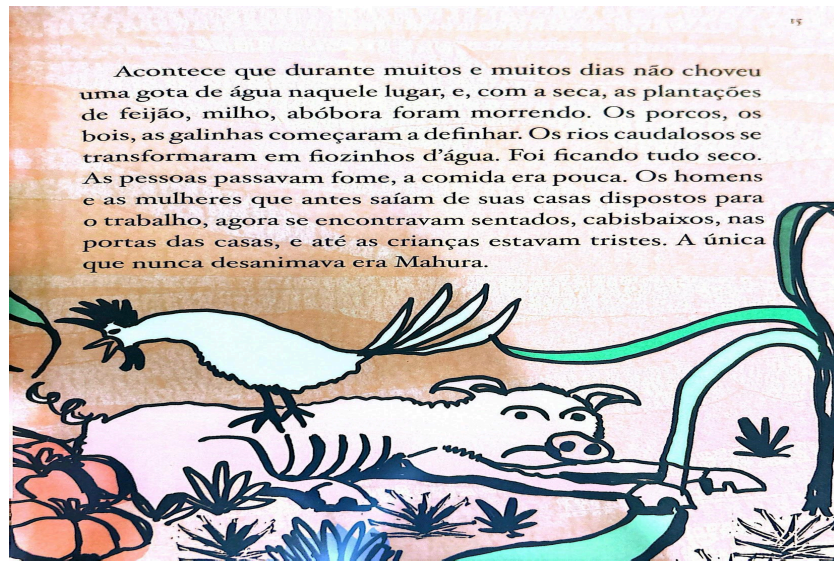
Imagem 15: Livro *A menina do feijão succulento*



Fonte: a autora (2025).

Durante um período de seca e muita escassez de alimentos no local, os animais estavam morrendo pela falta de água e as pessoas ficando sem ter o que comer e vendo suas reservas se esgotarem, então, Mahura incomodada com a situação, teve uma ideia e decidiu convencer sua mãe a plantar feijões em seu quintal. No início, a mãe resistiu, pois, seria muito difícil ter que ir até o rio para pegar água e regar as sementes, visto que ficava longe de onde elas moravam. Mas ainda assim, Mahura insistiu e sua mãe aceitou, mesmo convicta que poderia não dar certo.

Imagem 16: Livro *A menina do feijão suculento*



Fonte: a autora (2025).

Após alguns dias, os feijões brotaram e começaram a crescer, Mahura muito satisfeita, esperou germinar totalmente e convidou todos os membros da comunidade para compartilhar do feijão que iria fazer com sua mãe. À medida que as famílias chegavam, curiosas para acompanhar o processo de preparo, ocorreram atitudes espontâneas de economia solidária:

– Eu e minha mãe vamos fazer um feijão suculento. As crianças começaram a contar para os pais a notícia, e todas as pessoas das outras roças ficaram curiosas para saber como seria esse tal feijão. Chegavam a ficar com água na boca de imaginar quão deliciosa seria aquela comida. Levadas por um impulso incontornável, as famílias foram chegando à casa de Mahura. Levaram o cachorro, o papagaio, os periquitos, os filhos, os avós, todos sem exceção queriam ver como era o prato anunciado (Barbieri, 2008, p. 25).

Cada pessoa contribuiu com o que tinha, uma cebola aqui, um tempero ali, um pedaço de carne seca, convertendo o simples ato de cozinhar em uma prática sociocultural completa. “Quando o cheiro do feijão já estava uma verdadeira maravilha, a mãe de Mahura disse: – Aí, mas este feijão suculento ia ficar mais gostoso se a gente comesse com arroz! Uma mulher gritou bem animada: – Eu tenho! – E foi buscar.” (Barbieri, 2008, p 34). E assim, foi finalizada a refeição para começarem a servir.

Imagem 17: Livro *A menina do feijão succulento*



Fonte: a autora (2025).

O feijão é um símbolo de sustento, ancestralidade e coletividade, destacando a profunda relação dos povos afro-brasileiros com a natureza e a criatividade. A expressão popular “colocar mais água no feijão”, ou o ato de adicionar mais ingredientes à refeição como descrito na narrativa, transforma a feijoada em um potente exemplo de resistência cultural. A partir dos descartes da casa-grande, como orelha, pé e rabo de porco, os escravizados utilizavam essa precariedade para criar uma refeição com significado simbólico, reinventando a sobrevivência em um ato de afirmação identitária.

Imagem 18: Livro *A menina do feijão succulento*



Fonte: a autora (2025).

Não é por acaso que esse banquete se consolidou como um prato típico brasileiro; ela é a materialização de uma escassez que se reinventa em arte. Essa prática, conforme Lélia Gonzalez (2020, p. 94), reforça a ancestralidade africana na culinária brasileira, contribuindo para a formação de identidades positivas na educação infantil e cumprindo as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que valorizam narrativas afro-brasileiras como ferramentas de empoderamento. Além disso, o feijão é essencial em algumas práticas religiosas afro-brasileiras, assumindo significados e funções específicas: o feijão-fradinho no preparo do acarajé é dedicado a Iansã, enquanto o feijão-preto é associado a Ogum.

A história narra de maneira positiva a representatividade visual colocando a menina negra como a protagonista, inteligente, curiosa e corajosa, afirmando o seu lugar na sociedade. Assim, o livro visibiliza a negritude, auxiliando o professor a realizar a mediação sobre a discussão da cultura afro-brasileira no espaço escolar de maneira eficaz e proveitosa. Nota-se também que as ilustrações de Fernando Vilela na obra, valorizam esteticamente a cultura quando não cria uma exotização ou estereótipos racistas.

A protagonista Mahura é uma menina negra com traços faciais realistas, cabelos crespos com várias fitas coloridas, diferentemente de obras que enaltecem frequentemente a cultura eurocêntrica quando adicionam apenas personagens brancos, e, se apresentam personagens negros, acabam clareando a cor de pele para que fique o mais próximo possível

de uma pessoa branca. A paleta de cores é formada por tons terrosos e vibrantes, incluindo assim, elementos da cultura afro.

4.2.5 Livro: *Nerina, a ovelha negra* - Categoria 2

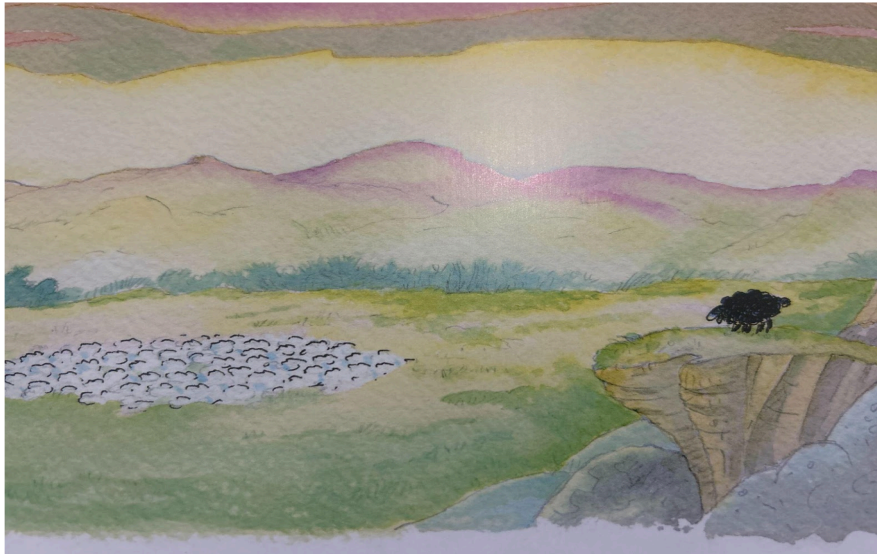
Imagem 19: Livro *Nerina a ovelha negra*



Fonte: a autora (2025).

A obra *Nerina, a ovelha negra* é um livro de imagem elaborado por Michele Iacocca que é ilustrador, tradutor italiano e branco, muito conhecido por trabalhar com charges e diversos quadrinhos. A narrativa é de 2011, foi publicada na cidade de São Paulo pela editora Ática. Dessa vez, a história se desenrola no campo com um rebanho de ovelhas brancas e apenas uma ovelha negra. Nerina é a única ovelha negra do grupo e por isso é excluída por ser diferente do “padrão”, conforme se observa na ilustração abaixo:

Imagem 20: Livro *Nerina a ovelha negra*



Fonte: a autora (2025).

As demais ovelhas marginalizam Nerina, excluindo-a de brincadeiras e espaços coletivos por sua pelagem negra, mas, essa dinâmica de rejeição, no entanto, é subvertida quando um lobo feroz ameaça o rebanho. Nesse momento, a diferença de Nerina, que antes era motivo de exclusão, transforma-se em vantagem: sua pelagem escura se camufla na escuridão, permitindo que surpreenda o lobo e salve o grupo. Esse desfecho não apenas resolve o conflito narrativo, mas simbolicamente desestabiliza o preconceito inicial das ovelhas. Após o episódio, o rebanho, passa a reconhecer o valor de Nerina e a incluí-la plenamente na comunidade.

Imagem 21: Livro *Nerina a ovelha negra*



Fonte: a autora (2025).

A partir da leitura da obra, percebe-se que há questões muito subjetivas de diferença, preconceito escancarado e visível. Ainda que o autor pretendesse tratar de “inclusão”, toda a estrutura narrativa leva para um outro lado: reforçar a segregação. Fica evidente que essa narrativa infantil apresenta exemplos do racismo velado ao longo de todo o seu desenvolvimento. Primeiro, a ovelha negra é marginalizada pelo simples fato de ser diferente, associando sua cor à alteridade indesejável. Posteriormente, ela é “aceita” pelo grupo apenas após espantar o lobo, o que ocorre devido à cor preta que, para ele, expressa medo e ameaça, reforçando hierarquias raciais.

Quando Nerina é aceita apenas quando sua cor se torna instrumento para afastar o lobo, há por trás desse discurso toda uma lógica cruel de aceitação em troca de alguma coisa, ou seja, para ser aceita e reconhecida como ovelha, precisou ser validada de alguma forma, como se precisasse provar o seu valor para merecer ser incluída. Essa representação perpetua o eurocentrismo, ao valorizar traços associados à branquitude como “bom, bonito”, enquanto a negritude é reduzida a um símbolo de “perigo, feio, ruim”. Numa perspectiva étnico-racial, essa narrativa ilustra como a literatura infantil pode reproduzir preconceitos históricos, como o colonialismo que associou a cor negra à inferioridade, conforme discutido por Frantz Fanon em “Pele Negra, Máscaras Brancas” (1952, p. 107).

Jurema Werneck em *Racismo institucional: uma abordagem conceitual* (2012, p. 12), ao discutir a “linha de cor” de W. E. B. DuBois, revela a base estrutural que normaliza a exigência de que pessoas negras precisam fazer muito mais para serem minimamente aceitas. A hierarquia racial descrita, em que os mais claros ocupam posições superiores e os mais escuros são mantidos na inferioridade, estabelece um padrão de valoração desigual, no qual a meritocracia opera de forma perversa, associando privilégio a indicadores de valor racialmente distorcidos. Assim, a aceitação de pessoas negras não se dá por direito, mas como uma concessão condicional.

Bento (2022, p. 47) também explica que esse tipo de aceitação sempre depende de sua utilidade para o grupo branco dominante, funcionando como uma tolerância condicional que não questiona as estruturas de poder. No caso de Nerina, mesmo quando permitida sua integração, mantém-se o pacto narcísico da branquitude, isto é, a necessidade de a pessoa negra adaptar-se aos preceitos brancos para ser aceita, sem jamais desafiar seu lugar secundário.

4.2.6 Livro: Meu pai vai me buscar na escola - Categoria 2

Imagem 22: Livro *Meu pai vai me buscar na escola*



Fonte: a autora (2025).

Publicado em 2016 pela editora Zit, no Rio de Janeiro, *Meu pai vem me buscar na escola* é uma obra escrita e ilustrada pelo cartunista negro Junião, cofundador e diretor de projetos da Ponte Jornalismo³ e destacou-se na atuação em reportagens sobre direitos humanos. O livro apresenta, por meio de uma narrativa sensível e cotidiana, a relação entre um pai e seu filho, ambos negros, em cena que desloca estereótipos recorrentes sobre a paternidade negra. A história é conduzida pelo olhar atento da criança, que observa, imagina e sonha enquanto aguarda o pai no espaço escolar para voltar para casa.

³ A Ponte Jornalismo é uma organização que não apresenta fins lucrativos, criada em 2014, que produz jornalismo independente focado em direitos humanos, segurança pública, justiça, raça, gênero e cultura, dando voz a grupos marginalizados e denunciando violações do Estado, como violência policial e racismo, para fortalecer a democracia, levando em conta as narrativas de periferias, mulheres, população LGBTQIA+ e pessoas que estão sendo privadas de liberdade.

Imagem 23: Livro *Meu pai vai me buscar na escola*



Fonte: a autora (2025).

A paternidade ativa e afetiva representada na obra constitui um contraponto direto às narrativas que associam a população negra à ausência paterna. Um trecho exemplar dessa construção ocorre quando, diante de uma chuva intensa, o menino afirma: “— Começa a chover. A chuva é muito forte! Mas papai está preparado.” (Junião, 2016, p. 11). A fala da criança, reforçada pelas ilustrações que transmitem alegria, segurança e serenidade, evidencia a confiança no cuidado paterno. Esse gesto simbólico, expressa a proteção e a presença constante, desmontando visões estereotipadas que deslegitimam o lugar do homem negro no âmbito familiar.

Imagem 24: Livro *Meu pai vai me buscar na escola*



Fonte: a autora (2025).

A rotina que se desdobra no livro, o caminho para casa, o banho, a refeição, a espera na varanda pela mãe e a repetição desse ritual do dia seguinte, reforça a normalização da presença paterna negra no cotidiano doméstico. Longe de ser um detalhe acidental, essa representação cumpre um papel político e ao mesmo tempo pedagógico quando mostra a paternidade exercida com zelo e continuidade, o que ajuda a construir uma visão mais diversa da sociedade e fortalece histórias que mostram o carinho e o cuidado presentes nas famílias negras.

É possível perceber que há representatividade na história, a começar pelos personagens, ambos são negros e protagonistas, não atuando como segundo plano ou coadjuvantes. Para Pinheiro em *Como ser um educador antirracista* (2023, p. 83), a educação antirracista começa com a presença positiva da criança negra em materiais didáticos e literários, com o intuito de romper com os estereótipos que só marginalizam a imagem do povo. Além disso, a figura do pai negro, presente e responsável, acaba atuando como espelho assertivo para a valorização da autoestima e identidade.

Além disso, as ilustrações criadas pelo cartunista negro Junião, mostram um potente recurso antirracista ao representar com sensibilidade e autenticidade. O pai e o filho são retratados com traços realistas com tons de pele e características que afirmam a negritude sem o uso de “clareamentos”. Essa exibição positiva, ancorada na autoria negra, dialoga diretamente com a Lei 10.639/03 ao oferecer às crianças, especialmente as negras, referências identitárias que fortalecem e normalizam o imaginário infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se discute sobre aplicações de Leis, observa-se uma barreira significativa entre o discurso e a prática. Ao longo desta investigação notou-se, por um lado, o normativo das Leis 10.639/2003 e 11.545/2008, e, de outro, a realidade do material que crianças da Educação Infantil têm acesso. O estudo crítico e reflexivo do *corpus*, revelou um cenário de estereótipos e sub-representações que vai contra os princípios de uma educação multiculturalista e antirracista. Constatou-se que o acervo escolar reproduz, de maneira geral, discriminação racial, com personagens negros e indígenas frequentemente marginalizados ou idealizados, o que reforça o racismo estrutural e questiona o efetivo cumprimento das Leis.

Obras como *A Linguagem dos Pássaros* (1986) e *A Menina do Feijão Suculento* (2008) demonstraram potencial para promover identidades positivas, destacando a importância da leitura como ferramenta pedagógica. Diferentemente de *Nerina* (2014), que transparece a lógica do racismo explicitamente, onde a personagem negra é inicialmente excluída e só é aceita após provar sua “utilidade” ao grupo branco. O documento Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEI Cora Coralina demonstra um compromisso com uma “pedagogia antirracista”, no entanto, observa-se que o acervo da escola, apresenta uma contradição com relação ao discurso apresentado pela falta de representação de personagens e isso constata que a democracia racial não passa de uma enganação, o que reforça a ideia apresentada por González (2020).

Com base nas referências analisadas, constata-se a importância da biblioteca escolar que se revela como multidimensional e estruturante para o projeto educativo. Ela se constitui, conforme define a Lei nº 14.837/2024, como um equipamento cultural obrigatório cujos objetivos vão da democratização da informação à constituição de um espaço de ensino-aprendizagem. A biblioteca é um local de abertura de mundo, capaz de promover intervenções significativas que formam sujeitos éticos e políticos rumo a uma sociedade democrática. Para cumprir essa missão transformadora, no entanto, como discutido no artigo sobre a decolonização dos acervos (Tanus; Souza, 2022), é imprescindível que o acervo seja representativo e reparador, incluindo ativamente autorias negras e diversas. Somente assim a biblioteca escolar supera sua função burocrática e se torna, de fato, um espaço de encontro com a palavra escrita, de fortalecimento identitário e de emancipação, integrando-se ao processo de ensino-aprendizagem.

Os dados apresentados pela pesquisa reforçam a urgência de políticas educacionais que integrem a diversidade étnico-racial de forma ativa, impactando não apenas o currículo,

mas também a formação de professores e a seleção de materiais, destacando a necessidade de ações afirmativas nas escolas para combater o apagamento histórico, promovendo uma educação mais equitativa e justa, que reforça o papel da educação como agente de transformação social, reafirmando que o combate ao racismo começa pela valorização de narrativas diversas que valorizem a autoria dos diferentes grupos representados

É evidente que o pacto da branquitude nem sempre é um ato explícito, mas é um projeto que mantém os brancos no centro do poder e isso se concretiza na literatura infantil quando autores brancos dominam narrativas indígenas e negras. Nesse caso, a crítica é justamente porque não há uma vivência real desses grupos, o que na maioria das vezes, suaviza a narrativa e evita os debates raciais para o público branco permanecer confortável, e, como ressalta a escritora baiana Pinheiro em seu livro *Como ser um educador antirracista* (2023, p. 20), a representatividade é essencial para que pessoas, especificamente crianças negras, possam se reconhecer em todo e qualquer espaço e sem isso, fica impossível se projetar.

REFERÊNCIAS

ADICHIE Chimamanda. **O perigo de uma história única**. [S. l.: s. n.]. 2012. 1 vídeo (18 min). publicado pelo canal Bruno Alves. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>. Acesso: 02 de abril.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1975. p. 279. Disponível em: <https://taylorillack.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/333887505-livro-aries-philippe-historia-social-da-crianca-e-da-familia-pdf.pdf> acesso: 09 de julho de 2025.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: A teoria da mudança social**. Tradução de Ana Marta L. N. Gonçalves. São Paulo: Educ – Editora da PUC-SP, 2009.

ANPEd – **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Relatório sobre Diversidade na Educação Superior 2021. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. p. 45. Disponível em: <https://anped.org.br/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

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

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Censo da Educação Superior 2022: Divulgação dos Resultados. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. **Lei no 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, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 04 de janeiro de 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 003/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 10 de março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. IBGE. **Censo 2022**: pela primeira vez desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Agência de Notícias IBGE, 28 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 6 set. 2024.

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*, Brasília, DF, 9 abr. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14837.htm. Acesso em: 09 fev. 2026.

CAMPOS, L. L.; de CAMPOS, Tebet, G. G. Movimentos negros e o direito à educação: das lutas pelo acesso à implementação da lei 10.639/2003 no contexto escolar brasileiro. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 10(Ed. Especi), 355–380, 2018. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/463> fim

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro, Zahar, 2023.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Tradução de Érico Nogueira. Rio de Janeiro: Ubu Editora, 2020.

FITTIPALDI, Maria Ciça. **A linguagem dos pássaros:** mito dos índios Kamaiurá. São Paulo: Edições Loyola, 1986. Série Morená.

FRATE, Dilea. **Piqui e uma aventura além da mata.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

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

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano:** Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. *In:* GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 153-178.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In:* GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 121-136.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 563-585, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>. Acesso em: 25 de julho de 2025.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil/juvenil, sociedade e ensino.** *In:* Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, 16., 2016, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, 2016. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog11_01a.pdf. Acesso em: 5 set. 2024.

IACocca, Michele. **Nerina:** a ovelha negra. 1 ed. São Paulo: Ática, 2014.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação:** Episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOBATO, Monteiro. Caçadas de Pedrinho. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MUNDURUKU, Daniel. O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira. 2. ed. São Paulo: Editora Peirópolis, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. Pinheiro, Bárbara Carine Soares Como ser um educador antirracista [livro eletrônico] / Bárbara Carine Soares Pinheiro. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

STELA, Barbieri. **A menina do feijão succulento**. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

TANUS, Gabrielle Francine de S. C.; SOUZA, Gustavo Tanus Cesário de. **Decolonizando os acervos das bibliotecas públicas: formação de coleções de literatura afro-brasileira**. Palavra Clave (La Plata), La Plata, v. 12, n. 1, e170, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/18539912e170>. Acesso em: 02 de fev. 2026.

VALENTE, Paulo. **Pedro e a onça**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2013.

WERNECK, Jurema. **Racismo institucional: uma abordagem conceitual**. Rio de Janeiro: Criola, 2012.

ANEXO 1: TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Anexo

TERMO DE AUTORIZAÇÃO


Universidade Federal de Rondonópolis
Contato: tatiane.santos@unemat.br

Eu, Roseni da Rosa, abaixo assinado e qualificado, tenho ciência e concordo, inequívoca e expressamente, que a aluna de mestrado da Universidade Federal de Rondonópolis Ana Júlia Santiago Machado Futana, realizará sua pesquisa com dados do acervo bibliográfico da EMEI Cora Coralina coletados no ano de 2024:

1. Os dados serão coletados com base no acervo bibliográfico da escola e documentos da Instituição, tais como Projeto Político Pedagógico do ano de 2024 e serão utilizados como *corpus* de sua pesquisa intitulada “A lei 10639/03 na educação infantil: perspectivas a partir da análise do acervo literário em uma escola municipal de Rondonópolis- MT”.

Rondonópolis- MT, 21 de maio de 2024.

Ciente e de acordo,


Roseni da Rosa
Diretora
EMEI Cora Coralina
Portaria 34.481-13/03/24

APÊNDICE 1: Lista de livros do acervo da escola - fornecida pela instituição

Nº	Título	Autor/a	Quant.
1	10 galinhas	Ivo Minkovicius	1
2	199 Animais do zoológico	Edições Usborne	1
3	2 patas e 1 tatu	Bartolomeu Campos de Queirós	1
4	2 Patas e 1 Tatu	Bartolomeu Campos de Queirós	1
5	360 pop-up O oceano	Matteo Gualle, Nadia Fabris	1
6	A abelha adormecida	Sonia Junqueira	1
7	A abelhinha soletradora	Todo Livro	1
8	A árvore de Pirulitos	Benedito Leal	1
9	A baleia que fala feito gente grande	Maria Mazzetti	1
10	A bela Adormecida no bosque	Tatiana Belinky	1
11	A bela e a fera	Histórias Clássicas	1
12	A bisa fala cada coisa!	Carmen Lucia Campos	1
13	A Bruxinha que ficou doentinha	Luiz Antonio Aguiar	1
14	A caixa maluca	Flávia Muniz	1
15	A caminho da escola	Fabia Terni	1
16	A canção do balão	Maria Antonia Pietrucci Gonzalez	1
17	A casa sonolenta	Audrey Wood	1
18	A centopeia	Ana Claudia Ramos	1
19	A chave do Tamanho	Monteiro Lobato	1
20	A cigarra e a formiga	Paul Beaupère e Valérie	1
21	A cigarra e a formiga	Roberto Piumini	1
22	A ciranda do cravo e da rosa		1
23	A Colcha de retalhos	Conceil Corrêa da Silva, Nye Ribeiro	1
24	A conversa das palavras	Jandira Masur	1
25	A decisão do campeonato	Ruth Rocha	1
26	A Despedida de Aisha	Todolivro	1
27	A dieta de Jorge	Márcia Honora	1
28	A escola da tia Maristela	Márcia Honora	1
29	A estrela do futebol	Sally Rippin	1
30	A família do Marcelo	Ruth rocha	1
31	A fazenda de café	Antônio Carlos Robert Moraes	1
32	A festa dos ursinhos	Darly Nicolanna Scornaienchi	1
33	A flauta do tatu	Angela-Lago	1
34	A galinha do vizinho bota ovo amarelinho	Bia Villela	1
35	A galinha dos vizinhos e o Alfabeto da sopinha	Bia Villela	1
36	A guerra dos farrapos	André Diniz	1
37	A higiene	Dr. Françoise - Faugeron	1
38	A história de Abraão	Victor Tavares	1
39	A história de Natiá	Danilo Furlan	1
40	A história dos tributos uma conquista do homem	Francisco Aurélio Ribeiro	1
41	A história vazia da garrafa vazia	Jonas Ribeiro	1

42	A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva	Ana Rita de Paula	1
43	A lebre e a tartaruga	Paul Beaupère e Valérie Videau	1
44	A linguagem dos Pássaros mito dos índios Kamaiurá	Ciça Fittipaldi	1
45	A menina Cláudia e o rinoceronte	Ferreira Gullar	1
46	A menina das Borboletas	Roberto Caldas	1
47	A menina e o tambor	Sonia Junqueira	1
48	A menina furação e o menino esponja	Ilan Brenman	2
49	A obra-prima	Gabriela Rabelo	1
50	A onça e o Saci	Pedro Bandeira	1
51	A outra-história da cigarra e da formiga	Alessandra Pontes Roscoe	1
52	A pequena sereia	Nana Toledo	1
53	A pequena Sereia	Todolivro	1
54	A Pequenininha luz azul	Malba Tahan	1
55	A pizza perfeita	Editora EKO	1
56	A poção da confusão	Ann Rocard e François Ruyer	1
57	A princesa Maribel	Patacrúa e Javier Solchaga	1
58	A Princesa Maribel	Patacrúa e Javier Solchaga	1
59	A rã que queria ser do tamanho do boi	Paul Beaupère e Valérie Videau	1
60	A Raposa e as uvas	Roberto Belli	1
61	A rebelião da pontuação	William Tucci	1
62	A roupa do rei	Mary França e Eliardo França	1
63	A surpreendente jogada de Felipe	Anne Kathrin Behl	4
64	A toalha Vermelha.	Fernando Vilela.	1
65	A traça travessa	Luís Camargo	1
66	A transformação da bruxa	Nato Matos.	1
67	A última árvore do mundo	Lalau e Laurabeatriz	1
68	A última árvore do mundo	Lalau Laura Beatriz	12
69	A Velhinha Maluquete	Ana Maria Machado	1
70	A Velhota Cambalhota	Sylvia Arthof	1
71	A verdadeira história de Papai Noel	Alexandre Lobão escreveu	1
72	A visita	Lúcia Hiratsuka	1
73	A visita	Lúcia Hiratsuka	2
74.	Arca de Noé	Ruth Rocha	1
75	Abra e descubra! O corpo humano	Edições Usborne	1
76	Abraço apertado	Celso Sisto	1
77	Abraço apertado	Celso Sisto	1
78	Abraço Apertado	Celso Sisto	1
79	Abraço de Urso	Cláudia Cotes	1
80	Abtenor, o alfaiate	Rogério Trezza	1
81	Achados e Perdidos	Nye Ribeiro	1
82	Adivinhe se puder	Eva Furnari	1
83	Ah, os pensamentos que você pode ter!	Dr. Seuss	1
84	Alegria	Fabio Gonçalves Ferreira	1
85	Alfabetário	José de Nicola	1

86	Alfredo não tem medo!	Júnior Lafonte	1
87	Alguns Contos & Fábulas	Esopo	1
88	Alô, papai!	Alice Horn, Joelle Turlonias	1
89	Amarre e Desamarre	DCL	1
90	Ambrósio sumiu!	Fernando A Pires Grazielle Hetzel	2
91	A Menina do Feijão Suculento	Stela Barbieri, Fernando Vilela	1
92	Amigável	Ved Prakash	1
93	Amigos da APAE	Revista educativa	1
94	Amor	Fabio Gonçalves Ferreira	1
95	Anão e Gigante	Nilson José Machado	1
96	Animais do oceano	Ciranda Cultural	1
97	Animais do oceano	Editora Leitura	1
98	Animais Selvagens	Todolivro	1
99	Ansiedade	Fabio Gonçalves Ferreira	1
100	Aprenda a contar	Todo livro	1
101	Aprendendo a contar com filhotes brincalhões	Difusão Cultural do Livro	1
102	Aprendendo a contar com sereias felizes	Difusão Cultural do Livro	1
103	Aprender números	Jhenny Tulip	1
104	Apsop	Bia Bedran	1
105	Aquele beijo que eu te dei	Callis	1
106	Aqui é a minha casa	Jérôme Ruillier	1
107	As aventuras de Wiraí	Wilson Marques	1
108	As cores de Corina	Carmen Lucia Campos	2
109	As cores do amor	Luciano Trigo	1
110	As Duas Casas	Edi: Árvore da Vida	1
111	As três histórias mais bonitas do mundo	Carlos Moraes e César	2
112	Asa de Papel	Marcelo Xavier	1
113	Até as princesas soltam pum	Ilan Brenman e Ionit Zilberman	1
114	Até que enfim Serafim!	Júnior Lafonte	1
115	Atum o gato grato	Tháís Laham Morello	12
116	Auau Miau Piu-piu	Cécile Kawano	1
117	Auau Miau Piu-piu	Cécile Boyer	1
118	Aventura na fazenda	Coleção Ana, Bela, Paulo e Tobi	1
119	Aviso ao Rei Leão	Therezinha Casasanta	1
120	Azul Banana	Geraldo Peçanha de Almeida	1
121	Azul e lindo Planeta Terra Nossa Casa	Ruth Rocha e Otávio Roth	1
122	Bammm! A banda mais monstruosa do mundo	Leo Cunha	3
123	Barbie conhece o Brasil	Fabiane Ariello	1
124	Barulho Demais	Max Velthuijs	1
125	Barulho na cozinha	Janet Samuel	1
126	Barulho no Laranjal	Nilson Carvalho Marcellino	1
127	Bééé	Marcelo Moreira	1
128	Beijo, não!	Tatiana Belinky	1

129	Betina fica sozinha	Livia Garcia-Roza	1
130	Bibi Come de tudo	Alejandro rosas	1
131	Bichodário	Telma Guimarães	1
132	Bichos do cerrado	Eunice Puhler	1
133	Belezura Marinha	Lalau e Laurabeatriz	1
134	Boas Maneiras	Françoise de Guibert	1
135	Boi da cara preta	Sérgio Caparelli	1
136	Bolo fofo	Mary França e Eliardo França	1
137	Bom dia todas as cores	Ruth Rocha	12
138	Bom Dia, Todas as Cores	Ruth Rocha	1
139	Bombeiros em ação	F. Valiente	1
140	Bons sonhos, rosas	Brigitte Minne e Na Candaele	1
141	Branca de Neve	Ronne Randall	1
142	Branca de Neve	Sâmia Rios	1
143	Branca de Neve	Monica Stahel	1
144	Branca de neve e os sete anões	Todo livro	1
145	Brinquedos	André Neves	1
146	Bruno e João	Jean-Claude	2
147	Bruxa Um feriado assombroso na floresta	André Vianco	1
148	Bruxa, Bruxa Venha à minha festa	Ardem Druce	1
149	Bruxa, bruxa venha à minha festa	Ardem Druce	1
150	Bruxinha Zuzu	Eva Furnari	1
151	Bruxinha Zuzu e gato Miú	Eva Furnari	1
152	Bullying	Ved Prakash	1
153	Cada bicho com seu capricho	Carlos Machado	2
154	Cada um tem a sua parte	Ivan Alcântara	1
155	Cadê?	Guto Lins	1
156	Cadê as roupas do Papai Noel?	Martin Chatterton	1
157	Cadê você elefantinho?	Sam Taplin	1
158	Cadê?	Graça Lima	1
159	Caillou aprende a reciclar	Kim Thompson	1
160	Caillou cuida de Rosie	Marion Johnson	1
161	Caillou no jardim	Marion Johnson	1
162	Caio usa o troninho	Liesbet Slegers	1
163	Caio Vai à Biblioteca	Liesbet Slegers	1
164	Calma Camaleão!	Laurent Cardon	1
165	Camila e seu ursinho estranho	Nancy Delvaux e Aline de Pétigny	1
166	Camila está namorando	Nancy Delvaux	1
167	Camila: Papai e mamãe estão brigados	Nancy Delvaux e Aline de Pétigny	1
168	Canto e Dança	Suzana Sanson	1
169	Cara de bolacha	Eliana Martins	1
170	Casas	Roseana Marray	1
171	Ceci quer um bebê	Thierry Lenain	1
172	Chapéu	Paul Hoppe	1

173	Chapéu de papel	Regina Siguemoto	1
174	Chapéus	Mary e Eliardo	2
175	Chapeuzinho Vermelho	Gaby Goldsack	1
176	Chapeuzinho Vermelho	Suely Mendes Brazão	1
177	Charadinhas	Virginia Finzetto	1
178	Charadinhas	Virginia Finzetto	2
179	Charalina	Nelson Albissú	1
180	Chega de sujeira	Índigo	1
181	Sherazade	Editora Brasileitura	1
182	Chiii!	Sonia Junqueira	1
183	Cinco Ovelhinhas	Andrés Guerrero, Ana Guerrero	1
184	Cinderela	Kath Jewitt	1
185	Cinderela	Sâmia Rios	1
186	Ciúme	Fabio Gonçalves Ferreira	1
187	Ciumento	Ved Prakash	1
188	Clara	Ilan Brenman, Silvana Rando	1
189	Clássicos para criança	Revista Caras	1
190	Coach!	Rodrigo Folgueira	1
191	Coach!	Rodrigo Folgueira	1
192	Coisas importantes	Peter Carnavas	1
193	Com o rei na barriga	Regina Drummond	1
194	Como coça!	Lucie Albon	1
195	Como coça!	Lucie Albon	1
196	Como Contar Crocodilos	Margaret Mayo	1
197	Como pegar uma estrela	Oliver Jeffers	1
198	Como Surgiram os vaga-Lumes	Stela Barbieri e Fernando Vilela	1
199	Confiante	Ved Prakash	1
200	Conhecendo os incríveis Dinossauros	Todo livro	1
201	Construtores POP-UP Beto a Pá Mecânica	DCL	1
202	Construtores POP-UP Beto a Retroescavadeira	DCL	1
203	Construtores POP-UP Denis o Basculante	DCL	1
204	Conte e Encontre	Girassol	1
205	Contos de Perrault	Fernanda Lopes de Almeida	1
206	Contos Disney	Difusão Cultural do livro	1
207	Contos tradicionais do Brasil para crianças	Luís da Câmara Cascudo	1
208	Conversa de Gatos	Marco Bagno	1
209	Corajoso	Ved Prakash	1
210	Corpo humano	Júnior Larousse	1
211	Corpo Humano	Girassol	1
212	Cuca, qual é a cor da sua toca?	Laura Beatriz e Lalau	12
213	Cuidado com o Dinossauro	Ciranda Cultural	1
214	Cuidado com o menino!	Tony Blundell	1
215	Curupaco, papaco	Ana Maria Machado	1
216	Curupira, Brinca Comigo?	Lô Carvalho	1

217	Curupira, Brinca Comigo?	Lô Carvalho	1
218	Davi e Golias	Todo Livro	1
219	Davi o menino trapezista	Kathia Vieira	1
220	Davi o menino trapezista	Kathia Vieira	1
221	Davi usa óculos vermelho caqui	Mymi Doinet e Nanou	1
222	De dentro para fora corpo humano	Luann Colombo	1
223	De onde para onde vai a água	C. Vance Cast	1
224	De que cor é o vento?	Anne Herbauts	1
225	Dedicação	Janayna Alves Brejo	1
226	Depois do foram felizes para sempre	Ilan Brenman	1
227	Desculpe	Ved Prakash	1
228	Desejos Estrelados	Anne Marie Ryan, James Newman Gray	1
229	Deu zebra no ABC	Fernando Vilela	2
230	Deus e eu no sertão	Belas Letras	1
231	Dez piratas corajosos	Ciranda Cultural	1
232	Dia de Aventura	Mundo Bitá	1
233	Dinossauros	Júnior Larousse	1
234	Diversão na fazenda	Todo Livro	1
235	Do jeito que você é	Telma Guimarães	1
236	Do meu corpo eu cuido	Tina Xavier	4
237	Do tamanho certinho	Cláudio Cuellar	1
238	Do tamanho de um bonde	Luciano Trigo	1
239	Dois gatos fazendo hora	Guilherme Mansur	1
240	Dois gatos fazendo hora	Guilherme Mansur	1
241	Dora e seus Amigos O baile Real	Ciranda Cultural	1
242	Dorme, menino, dorme	Laura Herrera	1
243	Dr. Eduardo certo ou errado?	Júnior Lafonte	1
244	Duplo	Menena Cottin	1
245	Duplo (2)	Menena Cottin	1
246	É Hora do Almoço	Rebecca Cob	1
247	E o dente ainda dóia	Ana Terra	1
248	E o dente ainda dóia	Ana Terra	1
249	É terminantemente proibido!	Yolanda Reyes	1
250	Educação no trânsito	Júnio Larousse	1
251	Elmer, o elefante xadrez	David Mckee	12
252	Encantos da Amazônia	Luciana Garcia	1
253	Encontrado	Salina Yoon	2
254	Era uma vez o gato xadrez	Bia Vilela	1
255	Era uma vez um gato Xadrez	Bia Villela	1
256	Era uma vez um lobo mal	Bia Vilela	1
257	Era uma vez um lobo mingau	Alessandra Pontes Roscoe	5
258	Era uma vez um macaco animado...	Bia Villela	1
259	Era uma vez, uns três	Telma Guimarães	1
260	Era uma vez...outra vez...	José Arrabal, Sérgio Palmiro	1

261	Esperando mamãe	Lee Tae-jun	1
262	Esse sono que não vem	Lúcia Fidalgo	1
263	Estegossauro	Ciranda Cultural	1
264	Ester a bailarina	Kathia Vieira	1
265	Ester a bailarina	Kathia Vieira	1
266	Estou sempre mudando	Bob Gill e Alastair Reid	1
267	Eu adoro os meus dentes	Ivan Alcântara	1
268	Eu não gosto!	Ilan Brenman	1
269	Eu preciso tanto	Shirley Souza	1
270	Eu preciso tanto	Shirley Souza	1
271	Eu quero! Eu quero!	Shirley Souza	1
272	Eu sou o mais forte	Mario Ramos	1
273	Eu vou ganhar um irmãozinho	Laurence Bourguignon	1
274	Eu, você e tudo que existe	Liliana Iacocca e Siron Franco	1
275	Existe hora pra tudo	Ivan Alcântara	1
276	Fazendo amigos	Ved Prakash	1
277	Fecha os Olhos	Victoria Pérez Escrivá e Claudia Ranuncci	1
278	Feliz	Ved Prakash	1
279	Fique por dentro do fundo do mar	Kate Davies	1
280	Fitá	Karla Tenório Padmini	1
281	Fiz voar o meu chapéu	Ana Maria Machado	1
282	Foi o ovo	Sylvia Orthof	1
283	Foi vovó que disse	Daniel Munduruku	2
284	Folclorices de brincar	Mércia Maria Leitão e Neide Durante	1
285	Fome de Urso	Heinz Janisch e Helga Bansch	1
286	Formas e Cores	Jhenny Tulip	1
287	Formas, um livro esconda e descubra	Todolivro	1
288	Fraternidade	Janayna Alves Brejo	1
289	Furundum	Carlos Brandão e Rubens Matuck	1
290	Gabriel e a fraldinha	Ivna Chedier Maluly	1
291	Gabriel tem 99 centímetros	Annette Huber Mabuella Olten	1
292	Gabriel tem 99 centímetros	Annette Huber, Manuela Olten	1
293	Ganhei um dinheirinho	Cássia D'aquino	1
294	Gata Menina	Luciana Sandroni	1
295	Gato pra cá, rato pra lá	Graça Lima e Sílvia Orthof	12
296	Gergelim	Rafael Curci	1
297	Gildo	Silvana Rando	2
298	Gosto de ser eu mesma	Jennifer Moore-Mallinos	1
299	Gratidão	Janayna Alves Brejo	1
300	Heitor não sai debaixo do cobertor	Mymi doinet e Nanou	1
301	Hipopô	Weberson Santiago	1
302	História em 3 Atos	Bartolomeu Campos de Queirós	1
303	Histórias de princesas	Todo livro	1
304	Histórias escondidas	Odilon Moraes	1

305	Histórias escondidas	Odilon Moraes	1
306	Histórias para ler e aprender	Jefferson Ferreira	1
307	Horta, pomar e jardim, brincadeira não tem fim	Ellen Pestili	1
308	Ian precisa lavar as mãos	Anne Carolina de Souza	1
309	Imaginação e outras histórias	Antonio Cedraz	1
310	Imagine	John Lennon	1
311	Imagine uma menina com cabelos de brasil	Alexandre Bersot	1
312	Isso é Meu	Ved Prakash	1
313	Já pra cama monstrinho!	Mario Ramos	1
314	Já pra cama, monstrinho!	Mario Ramos	1
315	Já pra cama, monstrinho! (2)	Mario Ramos	1
316	Januário, o feirante solitário	Lilian Sypriano	1
317	Jeremias desenha um monstro	Peter Mc Carty	1
318	João e Maria	Record	1
319	João e Maria	Mauricio de Sousa	1
320	João e Maria	Ruth Rocha	1
321	João e o pé de feijão	Ciranda cultura	1
322	João Joaozinho, Joãozito, o menino encantado	Claudio Fragata	2
323	João, pobre João	Luis Díaz	1
324	Joaquim não é tão desastrada assim	Mymi Doinet e Nanou	1
325	Joaquim, o rei pinguim	Armelle Boy	1
326	Juca Brasileiro e o Hino Nacional	Patrícia Engel Secco	1
327	Julinha Relógio	Sérgio Vale	1
328	Kipper e Roly	Mick Inkpen	1
329	Kuarup: A festa dos mortos	Jô Oliveira	1
330	Lá vem o homem do saco	Regina Rennó	1
331	Lá vem o homem do saco	Regina Rennó	1
332	Ladrão de Galinhas	Béatrice Rodriguez	1
333	Lar é onde mora o meu coração	Martha shields	12
334	Lara Sol a menina extraordinária	Kathia Vieira	1
335	Lara Sol a menina extraordinária	Kathia Vieira	1
336	Legal é ter cuidado	Fabio Gonçalves Ferreira	1
337	Letra de forma	Laura Teixeira	1
338	Livro de Estudos	Museu Tinerante	1
339	Livro de estudos	UM SEU	1
340	Livro monta e desmonta Fazenda	Carla Sacrato	1
341	Luanda, filha de Iansã	Lia Zatz	1
342	Lulu	Júlia Morita Schwarcz	2
343	Macaquinho Carinhoso	Todolivro	1
344	Mãe assim quero pra mim	Edy Lima	1
345	Mãe é mãe	Teresa Duran	1
346	Mãe Natureza	Ana Maria Carvalho Laurindo	1

347	Mãenhê!	Ilan Brenman	1
348	Mãenhê!	Ilan Brenman	1
349	Magoar	Ved Prakash	1
350	Mais respeito, eu sou criança!	Pedro Bandeira	1
351	Mal-humorado	Ved Prakash	1
352	Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?	Quentin Gréban	1
353	Mania de Explicação	Adriana Falcão	1
354	Mão e contramão – A aventura do trânsito	Liliana Iacocca	1
355	Mar de sonhos	Dennis Nolan	1
356	Mar de sonhos	Dennis Nolan	1
357	Mar de sonhos	Dennis Nolan	1
358	Maria que ria	Rosinha	1
359	Mariana do contra	Rose Sordi	1
360	Mas e eu?	Emily Johnson e Spike Maguire	1
361	Mas que Mula	Martina Schreiner	1
362	Medo	Fabio Gonçalves Ferreira	1
363	Medo de crianças	Gisele Garcia	1
364	Medo de quê?	Flávia Côrtes	1
365	Meninas e meninos têm direitos	Tina Xavier	1
366	Meninas e meninos têm direitos (2)	Tina Xavier	1
367	Meninas e meninos têm direitos (3)	Tina Xavier	1
368	Meu amigo secreto é...	Fabiane Ariello	1
369	Meu brinquedo é diferente	Todo livro Suelen Catarine	1
370	Meu filho do coração	Kevin Leman e Kevin Lemann II	1
371	Meu Grande livro de perguntas Animais	Marcia Duarte	1
372	Meu pai vai me buscar na Escola	Elias José	12
373	Meu primeiro dia na escola	Edições Usborne	1
374	Meu primeiro Maluquinho em quadrinhos	Ziraldo	1
375	Meu reino por um chocolate	Bruno Nunes	2
376	Meus Oito Anos	Casimiro de Abreu	1
377	Minha Biblioteca de clássicos todolivro	Todolivro	1
378	Minhocas comem amendoins	Élisa Géhin	1
379	Misturichos	Beatriz Carvalho e Renata Bueno	1
380	Misturichos	Beatriz Carvalho e Renata Bueno	2
381	Monstro pescador	Coleção criaturas vorazes	1
382	Morrendo de saudades	Carmen Lucia Campos	1
383	Música	Nereide Schilaro Santa Rosa	1
384	Nadinha de nada	Laura Erber	1
385	Nana	Roseana Murray	1
386	Não!	Marta Altés	1
387	Não!	Marta Altés	1
388	Não diga isso	Ved Prakash	1
389	Não é brincadeira	Shirley Souza	1
390	Não é uma caixa	Antoinette Portis	1
391	Não faça isso	Ved Prakash	1

392	Não vou dormir	Christiane Gribel Orlando	1
393	Não vou dormir	Christiane Gribel	1
394	Não, obrigado	Ved Prakash	1
395	Nem todo mundo brinca assim!	Ivan Alcântara	1
396	Nerina: a ovelha negra	Michele Iacocca	1
397	Nerina: a ovelha negra	Michele Iacocca	1
398	Nicole tem vergonha até de jogar bola	Mymi Doinet e Nanou	1
399	No Jardim com vovó e vovô	Dorothea Ackroyd	1
400	No tempo das cavernas	GINETTE HOFFMANN e FRANÇOISE LEBRUN	1
401	No tempo em que a Televisão mandava no Carlinhos.	Ruth Rocha	1
402	Nuno é maior do que tudo	Mymi Doinet e Nanou	1
403	O abraço Perfeito	Joanna Walsh, Judi Abbot	1
404	O Almoço	Mario vale	1
405	O aniversário	Mary França e Eliardo França	1
406	O aniversário do Kipper	Mick Inkpen	1
407	O artista	Mary França e Eliardo França	1
408	O atraso	Nely A. Guernelli	1
409	O azulão e o sol	Walmir Ayala	1
410	O Baile	Mary França, Eliardo França	1
411	O Barco	Mary França, Eliardo França	1
412	O barulho do tempo	Vivina de Assis Viana	1
413	O bezerrinho de olhos azuis	Solange Rose Pereira	1
414	O Bichinho da Maçã	Ziraldo	1
415	O Bicho Folharal	Angela-Lago	1
416	O botão branco	Martina Schreiner	1
417	O búfalo que não queria ficar abraçado	Thaís Laham Morello	12
418	O Burro Curioso	Helena Kraljic	1
419	O caso do vaso	Tatiana Balinky	1
420	O catador de pensamentos	Monika Feth	1
421	O chapéu maravilhoso de Mila	Satoshi Kitamura	1
422	O charme de Tuca	Márcia Honora	1
423	O corvo e a raposa	Paul Beaupère e Valérie Videau	1
424	O dia em que encontrei meu amigo	Vanessa Alexandre	1
425	O Dilúvio	Clássicos da bíblia	1
426	O elefante caiu	Ivan Zigg	1
427	O Estreito	Caulos	1
428	O gato de botas	Todo livro	1
429	O gato de botas	Clássicos infantis	1
430	O gato e árvore	Rogério Coelho	1
431	O gato que comia couve-flor	Sônia Barros	1
432	O gênio do poço encantado	Stela Barbieri, Fernando Vilela	1
433	O Gigante Egoísta	Liana Leão	1
434	O Grande Livro de Palavras da Ninoca	Lucy Cousins	1
435	O grande mar azul	Sheila Sweeny Higginson	1
436	O Grande Rabanete	Tatiana Belinky	1

437	O homem dos sete mil instrumentos e mil e uma alegrias	Elias José	1
438	O jardim de cada um	Nye Ribeiro	12
439	O jeitinho de cada um	Mary França	2
440	O jogo da fantasia	Elias José	1
441	O jogo das plantas mágicas	Elias José	1
442	O leão e o rato	Paul Beaupère e Valérie Videau	1
443	O lenhador e a pomba	Marília Garcia	4
444	O Livro bonito	Caulos	1
445	O livro comprido	Caulos	1
446	O livro da com-fusão	Ilan Brenman e Fê	1
447	O livro das janelinhas que escondem os opostos	Felicity Brooks	1
448	O livro de números do Marcelo	Ruth Rocha	1
449	O livro do Adeus	Todd Parr	1
450	O livro do palavrão	Selma Maria	1
451	O lobo e o cordeiro	Paul Beaupère e Valérie Videau	1
452	O lobo e os sete cabritinhos	Aurélio de Oliveira	1
453	O macaco e a velha	João de Barro (Braguinha)	1
454	O macaco medroso	Sonia Junqueira	1
455	O mais Gigante	Juan Gedovius	1
456	O médico Mágico	Angela Leite de Souza	1
457	O menino da beira do rio e os indefesos amigos	Fernando de Almeida	1
458	O menino de boné verde A senhora de xale amarelo. E a menina de óculos vermelhos	Danilo Furlan	1
459	O menino e o tuim	Rubem Braga	1
460	O menino Misterioso	Álvsro Ottoni	1
461	O Menino que detestava escova de dentes	Zehra Hicks	1
462	O menino que quase morreu afogado no lixo.	Ruth Rocha	1
463	O mistério da lua	Sonia Junqueira	1
464	O monstro do Kipper	Mick Inkpen	1
465	O nariz de Anaíz	Júnior	1
466	O Noivo da Ratinha	Lúcia Hiratsuka	1
467	O Noivo da Ratinha	Lúcia Hiratsuka	1
468	O Ogro Barra-Ruiva	Béatrice Garel e Muzo	1
469	O olhar da medusa	Rafael Curci	1
470	O ouriço	Gustavo Roldán	1
471	O patinho feio	Mary França e Eliardo França	1
472	O patinho feio	Todo livro	1
473	O pato e o sapo	Sonia Junqueira	1
474	O Pequeno filósofo. Eu quero uma moto vermelha	Michael Piquemal, Thomas Baas	1
475	O Pequeno Leonardo	Julia Hubery e Laura Blakeney	1

476	O pequeno Príncipe para crianças pequenas	Antoine de Saint –Exupéry	1
477	O pequeno rei	Tarot Miura	2
478	O Peralta	Jefferson Galdino	1
479	O peru de peruca	Sonia Junqueira	1
480	O pintor	Gianni Rodari	1
481	O poder da Amizade	Todolivro	1
482	O Ponto	Patricia Intriago	1
483	O ponto e a vírgula	Caulos	1
484	O portal das fadas	Flávia Côrtes	1
485	O primeiro dia de Chu na escola	Neil Gaiman	1
486	O príncipe Desencantado	Jeanne Willis, Tony Ross	1
487	O Príncipe tímido	Elizabeth Dale e Becka Moor	1
488	O que cabe no meu mundo Amizade	Kátia Trindade	1
489	O que é que não é?	Cesar Cardoso	1
490	O que é que tem no seu Caminho?	Bia Villela	1
491	O que é que tem no seu quintal?	Bia Villela.	1
492	O que eu quero	Tatiana Belinky	1
493	O rapto do galo	Fabiana Karla	1
494	O ratinho e os opostos	Monique Félix	1
495	O rato do campo e o rato da cidade	Fábulas de Esopo	1
496	O rei Bigodeira e sua Banheira	Audrey Wood	1
497	O rei que odiava o verão	Agustin Comotto	2
498	O resgate do reino do faz de conta: um livro para educadores	Kathia Vieira	1
499	O rouxinol e o Imperador	Giselda Laporta Nicoleis	1
500	O Sapateiro Anõezinhos	Lais Carr Ribeiro	1
501	O sonho da vaca	Sonia Junqueira	1
502	O Tesouro das Cantigas para Crianças	Ana Maria Machado	1
503	O Traço e a traça	Roseana Murray	1
504	O tupi que você fala	Claudio Fragata	12
505	O urubu e o sapo e o velho tesouro do rei	Sílvio Romero	1
506	O Violino	Carolina Miche	1
507	Obrigado	Ved Prakash	1
508	Odeio esse apelido	Carmen Lucia Campos	1
509	Oficina de Brinquedos com Material Reciclado.	Girassol C.	1
510	Olá Teresinha	Coleção Pintinhas em flor	1
511	Olá, cãozinho!	Anna Jones	1
512	Olá, macaquinho!	Anna Jones	1
513	Olá, panda!	Anna Jones	1
514	Olá, patinho!	Anna Jones	1
515	Olha quem chegou	Carmen Lucia Campos	1
516	Onda	Suzy Lee	1
517	Onde está a ovelha verde	Mem Fox	2
518	Onde vive o arco-íris	Walmir Ayala	1

519	Os Bichos do meu zoológico	Luis Díaz	1
520	Os brinquedos animados	Darly Nicolanna Scornaienchi	1
521	Os Hipopótamos vivem em casas?	Todo Livro	1
522	Os monstros mais medrosos do mundo	Paula Browne	1
523	Os primeiros passinhos	Renata Cavalher, Toni e Laíse Rodrigues	1
524	Os sapatos da mamãe	Ilan Brenman	1
525	Os seres falados	Blandina Franco e José Carlos Lollo	1
526	Os três pequenos Pugs grande gata má	Becky Davies e Caroline Attia	1
527	Os três Porquinhos	Kath Jewitt	1
528	Otimismo	Janayna Alves Brejo	1
529	Ovo	Ana Raquel	1
530	Ovos Nevados	Sylvia Orthof	1
531	Palavras Mágicas	Lucília Garcez	1
532	Para dançar com os anjos	Patrícia Engel Secco	1
533	Pê O pato Diferente	Regina Coeli Rennó	1
534	Pedrinho não gosta de tomar banho	Anne Carolina de Souza	1
535	Pedro e a Onça	Paulo Valente	1
536	Pedro valente: o caçador de palavras	Kathia Vieira	1
537	Pedro valente: o caçador de palavras	Kathia Vieira	1
538	Pedro vira porco-espinho	Janaina Tokitaka	1
539	Pepeu O pintinho Carijó	Gerusã Rodrigues Pinto	1
540	Pequeno 1	Ann e Paul Rand	1
541	Pertinho de você	Annette Aubrey	1
542	Pêssego, pera, ameixa no pomar	Janet e Allan Ahlberg	1
543	Peter Pan	Darly Nicolanna Scornaienchi	1
544	Peter Pan	Disney Clássicos ilustrado	1
545	Pinóquio	Sâmia Rios	1
546	Pinóquio	Todo livro	1
547	Pintinhos Bochechudos	Difusão Cultural do Livro	1
548	Piqui e uma aventura além da mata	Dilea Frate	1
549	Pluminha Procura Amigos	Therezinha Casasanta	1
550	Poemas da minha terra	Maté	2
551	Poemas e outros bichos	Cintia Alves	2
552	Poeminhas Animais	Alexandre Azevedo	1
553	Poeminhas da Terra	Márcia Leite, Tatiana Mões	1
554	Poesia na varanda	Sonia Junqueira	1
555	Poesias para crianças	Evelyb Heine	1
556	Por que brigar?	Ved Prakash	1
557	Por que enganar	Ved Prakash	1
558	Por que perder a paciência?	Ved Prakash	1
559	Por que ser hostil?	Ved Prakash	1
560	Porque provocar	Ved Prakash	1
561	Pra lá e pra cá!	Fernando de Almeida, Mariana Zanetti e Renata Bueno	1

562	Pra você	Leendert Jan Vis	1
563	Procurar e encontrar	Ciranda Cultural	1
564	Prudência	Janayna Alves Brejo	1
565	Pufinho	Margareth	1
566	Pula boi!	Marilda Castanha	1
567	Qual é a cor do amor?	Patrícia Senna	1
568	Quando alguém vai embora	Todo Livro	1
569	Quando eu crescer Borboleta	Me veja aparecer	1
570	Quatro Amigos	Tatiana Belinky	1
571	Que bicho está no verso?	Adriano Messias	1
572	Que bicho será?	Mary França e Eliandro França	1
573	Quem caça na savana?	Coleção vida animal	1
574	Quem canta seus males espanta	Theodora Maria Mendes de Almeida	1
575	Quem canta seus males espanta 2	Theodora Maria Mendes de Almeida	1
576	Quem canta seus males espanta 2	Theodora Maria Mendes de Almeida	1
577	Quem é quem	Lalau e Laurabeatriz	1
578	Quem procura Acha!	Luciano Campelo	1
579	Quem quer matar o tempo	Miriam Portela	2
580	Quem se esconde na floresta?	Coleção vida animal	1
581	Quem se esconde no pantanal?	Coleção vida animal	1
582	Quem tem medo de monstro?	Ruth Rocha	1
583	Quem tem medo de monstro?	Ruth Rocha	1
584	Quem vive no ártico?	Coleção vida animal	1
585	Quer brincar de pique- esconde?	Isabella e Angiolina	1
586	Quero Colo	Stela Barbieri, Fernando Vilela	1
587	Raiva	Fabio Gonçalves Ferreira	1
588	Rapunzel	Sâmia Rios	1
589	Ratinho Manhoso	Tatiana Belinky	1
590	Ratinhos	Humberto Guimarães	1
591	Ratinhos	Ronaldo Simões Coelho	1
592	Reciclagem	Júnior Larousse	1
593	Renatinho não quer se cuidar	Anne Carolina de Souza	1
594	Reviravento	Silvana Tavano	3
595	Rita sapeca está doente	Peral-Gilson	1
596	Rondonópolis e o meio ambiente	Revista	1
597	Rosinha companheiro	Larousse júnior	1
598	Saudade	Fabio Gonçalves Ferreira	1
599	Segurança em primeiro lugar!	Marcy Kelman	1
600	Será Mesmo que é Bicho?	Ângelo Machado	1
601	Será Mesmo que é Bicho?	Ângelo Machado	1
602	Serenidade	Janayna Alves Brejo	1
603	Sete Contos Russos	Tatiana Belinky	1
604	Sete patinhos na lagoa	Caio Riter	1
605	Sete patinhos na lagoa	Caio Riter	1

606	Sidónio Muralha a dança dos pica-paus	Eva Furnari	1
607	Simon's Cat que fome!	Simon Tofield	1
608	Sítio do pica pau amarelo no reino do faz de conta	Monteiro Lobato	1
609	Smilin	Telma Guimarães	1
610	Só você e eu	Alice King Lee Holland	1
611	Solidão	Fabio Gonçalves Ferreira	1
612	Sou a maior coisa que há no mar	Kevin Sherry	1
613	Sucessos da música infantil	Editora Criança Feliz	1
614	Talvez eu seja um elefante	Jean Claude	1
615	Tamanduá, que Bandeira!	Ciça Fittipaldi	1
616	Tampinha tira os óculos	Mariana Caltabiano	1
617	Tapete voador	Caulos	1
618	Tatá A baratinha	Naiara Mattar de Araújo	1
619	Tatu balão	Sônia Barros	1
620	Tecendo o amor	Márcia Honora	1
621	Telefone sem fio	Ilan Brenman, Renato Moriconi	1
622	Tem de tudo nessa rua	Marcelo Xavier	1
623	Tem um dinossauro na minha mochila	Álvaro Faleiros Quentin Greban	2
624	Teresinha na fazenda	Coleção Pintinhas em flor	1
625	Todos Pela Natureza	Isabela Redigolo e Lucinei Euzébio	1
626	Todos podem participar	Ivan Alcântara	1
627	Todos podem participar	Ivan Alcântara	1
628	Tom	André Neves	1
629	Tômbolo do Lombo	André Neves	3
630	Tonho da Onça	Olga Carvalho de Souza e Laís Maria da cunha Fagundes	1
631	Tonho da Onça	Olga Carvalho de Souza e Laís Maria da cunha Fagundes	1
632	Tonho parente, culpado ou inocente?	Lilian Sypriano	1
633	Trabalhos manuais com massinha	Andréia Araújo	1
634	Trabalhos Manuais com Papel	André Araújo. (Girassol)	1
635	Três Navios	Paula Strano	2
636	Tricerátopo	Ciranda cultural	1
637	Triste	Ved Prakash	1
638	Tristeza	Fabio Gonçalves Ferreira	1
639	Truques de Mágica	TodoLivro	1
640	Tuca Cutuca, a Gaivota uma fábula da Natureza	Sandra Lopes	1
641	Turma da Mônica	Maurício	1
642	T-veg	Smiriti Prasadam-Halls	1
643	Um + um + um + todos	Anna Gobel	1
644	Um amor de confusão	Dulce Rangel	1
645	Um amor de confusão	Dulce Rangel	12
646	Um ano na selva	Suzanne Collins	1

647	Um assassinato, um mistério e um casamento	Mark Twain	1
648	Um brinquedo diferente	Telma Guimarães Castro Andrade	1
649	Um coelho	Anabella López	1
650	Um dia com as pimentas atômicas	Isabel Vieira	1
651	Um dia de ventania	Difusão cultural do livro	1
652	Um elefante quase incomoda muita gente	David Walliams	1
653	Um gato chamado gatinho	Ferreira Gullar	1
654	Um gato Marinheiro	Roseana Murray	1
655	Um gato marinheiro	Roseana Murray	1
656	Um livro para Bart	Judith Koppens	2
657	Um novo amigo para a ratinha	Jo Lacey Gail Yerrill	1
658	Um peixinho especial	Márcio Pereira Morato	1
659	Um presente de meus pais	Márcia Honora	1
660	Um Senhor Amigo	Márcia Honora	1
661	Um tesouro para todos	Ivan Alcantâra	1
662	Uma aranha muito ocupada	Eric Carle	1
663	Uma dúzia e meia de bichinhos	Marciano Vasques	1
664	Uma Girafa e Tanto	Shel Silverstein	1
665	Uma História com Mil Macacos	Ruth Rocha	1
666	Uma Zebra Fora do Padrão	Paula Browne	1
667	Uma, duas, três Marias	Maria da graça Rios	1
668	Umbigo indiscreto.	Eva Furnari	1
669	Ursinhos Carinhosos: Quem é quem?	Sonia Sander	1
670	Use a Imaginação	Nicola O'burne	1
671	Usos e Costumes	Nareide Schilaro Santa Rosa	1
672	Vamos brincar! Oficina Mecânica	Difusão Cultural do livro	1
673	Vamos brincar?	DCL	1
674	Vamos dar a volta ao mundo?	Marina Klink	1
675	Vamos fazer um livro	Marcos Linhares	1
676	Vamos passear?	Sue Williams	1
677	Veículos	Matheus Duarte	1
678	Verdade verdadeira	Shirley Souza	1
679	Vergonha	Fabio Gonçalves Ferreira	1
680	Viver sem violência é um direito	Tina Xavier	5
681	Voa pipa, voa	Regina Rennó	1
682	Você é demais quando...	Carla Oliveira e Alexandre Bocci	1
683	Você é diferente	Jane Seabrook	1
684	Você e Eu	Maggie Maino	1
685	Você é igual a mim?	Difusão cultural do livro	1
686	Você é muito importante	Carla Oliveira	1
687	Você faz toda a diferença	Fabiane Ariello	1
688	Você troca?	Eva Furnari	1
689	Vou ganhar um irmãozinho	Kes Gray e Sarah Nayler	1
690	Winnie, A URSINHA POOH	Lindsay Mattick	1

691	Xilofone Ilustrado – Canções de princesas	Louis Weber	1
692	Zangado	Ved Prakash	1
693	Zebrosinha	Bruna Beber	1
694	Zoo Zureta	Fabrizio Corsaletti e Ionit Zilberman	1