



Biblioteca escolar, literatura e (re)educação das relações étnico-raciais

School Library, Literature and (Re)education of Ethnic-racial Relations

Renata Amaral Matos Rocha

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais/ Brasil
reamaral.teixeira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9441-3249>

Resumo: Com esta pesquisa, verificamos quais foram as obras literárias mais acessadas/lidas pelos usuários da *Biblioteca Professor Antônio Camilo de Faria Alvim*, abrigada no CP-UFMG, para saber se, entre estas obras, há livros de autores negros e/ou indígenas, que tematizam a cultura africana e/ou de afrodescendentes e/ou que versam sobre a cultura indígena, por entendermos que esses são os povos originários do Brasil, alvo de preconceito racial e que no curso da nossa história foram silenciados. Acreditamos que a biblioteca escolar é um espaço muito potente de disseminação da leitura literária, e que pode favorecer a formação de leitores críticos (Lajolo, 1987, Soares, 2006, Cosson, 2014) e potencializar o acesso destes leitores à diversidade de narrativas para se compreender distintas perspectivas sobre os povos, não reforçando uma visão estereotipada nem unicultural sobre eles (Alcaraz; Marques, 2016; Adichie, 2019). Adotamos procedimentos metodológicos ligados à pesquisa quali-quantitativa de natureza aplicada. Os resultados desta investigação nos dão indícios de que ainda lemos muito mais obras de autores brancos, abarcando 98,7% das obras da amostra analisada, que conta com 1,3% de obras de autores de outra cor/raça/etnia diferente de negro ou indígena, e nenhuma obra de autoria representativa desses dois últimos povos foi verificada.

Palavras-chave: biblioteca; literatura; antirracismo.

Abstract: With this research, we seek evidence of the anti-racist potential of the *Professor Antônio Camilo de Faria Alvim Library*, housed in the UFMG Pedagogical Center. Within the scope of its literary collection, we verified what the users of this Library have read through it, in order to know if, among the most borrowed/read literary works, there are books by black authors, by indigenous authors, which thematize the African and/or Afro-descendant culture and/or that deal with the indigenous culture, as we understand that these are the original peoples of Brazil and the target of racial prejudice in our country. And also because we understand that the school library is a place for effective social practices and

that literary reading is very powerful, which can favor the formation of critical readers (Lajolo, 1987, Soares, 2006, Cosson, 2014) and enhance the reader's access to the diversity of narratives to understand different perspectives on peoples, not reinforcing a stereotyped view of them, not even unicultural (Alcaraz; Marques, 2016, Adichie, 2019). To this end, we adopted some methodological procedures linked to qualitative-quantitative research of an applied nature. The results of this investigation give us indications that we still read much more literary works written by white authors, covering 98.7% of the works in the analyzed sample, which has 1.3% of literary written by authors of another color/race/ethnicity other than black or indigenous, and no work by representative authorship of these last two peoples.

Keywords: library; literature; anti-racism.

1 Introdução

Estamos no século XXI e vivemos em uma sociedade que não reconhece a sua composição pluriétnica e que tolera discursos preconceituosos que alimentam práticas racistas. Ainda temos abordagens escolares que não valorizam os povos originários, que não tratam da contribuição dos negros na construção social, cultural e econômica do nosso Brasil, negando sua relevância na construção da sociedade brasileira.

Há 21 anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, foi alterada pela Lei 10639/03 e, posteriormente, pela Lei 11645/08, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de História e Cultura Indígena nos Currículos Escolares. Essa alteração implicou em um deslocamento epistêmico e em questionamentos sobre a existência de uma cultura única, hegemônica, de base ocidental e eurocêntrica, que hierarquiza, subalterniza e desumaniza os sujeitos colonizados. Portanto, constitui um grande avanço. Entretanto, pouco foi realizado no sentido de implementar de modo efetivo o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de História e Cultura Indígena nos Currículos Escolares e muito pouco foi internalizado em nossa sociedade sobre a importância desses povos para constituição de nosso país.

Diversos fatores são apontados como dificultadores dessa implantação, tais como: resistência da comunidade escolar, formação docente e falta de material didático. Esses dois últimos aspectos costumam ser considerados grandes obstáculos para a atuação de docentes que necessitam receber o suporte teórico, técnico e metodológico necessários para abordagem da

temática. Este breve contexto nos permite afirmar que ainda sustentamos o racismo em nossa nação e reforça a ideia de que o nosso sistema social é seletivo, inclusive no que tange à nossa formação escolar e acadêmica.

Apesar desse contexto, a pauta antirracista tem ganhado espaço no interior da sociedade brasileira, seja pela ação denunciatória e reivindicatória legítima dos movimentos sociais, seja pela inserção dessa pauta nas mídias de amplo alcance. Uma das lições propagadas por muitos intelectuais e ativistas a esse respeito é de que a desigualdade racial e o preconceito são de responsabilidade de todos, não apenas da população negra e indígena.

Neste contexto, algumas perguntas têm reverberado em nossa sociedade: existe racismo em nossa sociedade? Qual é o papel do negro e do indígena na sociedade brasileira? Qual é o papel do branco na luta antirracista? Como se pode ser antirracista? Além disso, vimos construindo a consciência de que o racismo não é um posicionamento individual e sim um problema estrutural e que precisa ser corrigido. Esse, talvez, seja um dos passos essenciais para a implementação de ações afirmativas e de diminuição das desigualdades, como argumenta Ribeiro (2019). A relevância desse debate é inegável e ele pode nos conduzir ao entendimento de quais políticas públicas são necessárias para tornar a nossa sociedade justa para todas as pessoas, inclusive no que se refere às distorções de origem étnico-racial.

Na esfera escolar, a educação para as Relações Étnico-Raciais, campo desta pesquisa, precisa estar no cerne das ações cotidianas de formação dos sujeitos para convivência humana respeitosa com a diversidade de pessoas (Carth, 2017). Tratar da temática na escola é, também, uma resposta para uma demanda histórica da população negra e indígena, que luta há anos para combater um sistema opressor, que lhe negou direitos e a manteve em grande desigualdade no cenário social do Brasil e do mundo.

Conhecer o processo de construção de uma nação é uma dimensão valiosa para a escola, pois é uma oportunidade de ancorar o trabalho docente no mundo real, de modo transdisciplinar, oportunizando aos estudantes olhar o passado, em busca de conhecimento e discernimento para as ações cidadãs, no presente, e em suas projeções para o futuro. Por isso, acreditamos que a escola pode (e deve) se reconfigurar e contribuir com a superação das desigualdades, ampliando os saberes; reconhecendo, valorizando e integrando as diferentes formas de pensar, saber, ser e viver no mundo, e qualificando o debate crítico sobre a realidade, para que se compreenda

que a diversidade é um bem da humanidade. Isso significa substituir o modelo de educação racista por uma proposta antirracista incorporada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e, conseqüentemente, atrelada a todos os componentes curriculares. E acrescentamos, com Sherol dos Santos, professora de História e doutoranda pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em matéria da jornalista Daniele Madureira, para a Revista Nova Escola, que a

educação antirracista é aquela que entende que vivemos em uma sociedade racista, em que as relações entre as pessoas são pautadas também a partir do lugar social e racial que elas ocupam, e se preocupa em preparar indivíduos que possam se colocar contra esse sistema, gerador de maior desigualdade (Madureira, 2023).

Essa afirmação nos faz compreender a necessidade de mudança não só no currículo, mas nos discursos, nos raciocínios, nas lógicas, nas posturas e nos modos de tratar as pessoas, em especial, as negras e indígenas; sendo essencial o trabalho amplo que envolva questões raciais, histórias, culturais e de representatividade desses sujeitos no cotidiano escolar.

Nesta perspectiva, entendemos que a biblioteca escolar, por meio de seu acervo literário, pode contribuir com a formação antirracista dos estudantes da educação básica e fomentar a discussão sobre a educação antirracista na esfera docente. Esse entendimento nos levou a investigar o que os usuários da *Biblioteca Professor Antônio Camilo de Faria Alvim*, abrigada no Centro Pedagógico da UFMG, têm lido por meio dela, a fim de saber se, entre as obras literárias mais emprestadas/lidas, há livros de autores negros e indígenas, que tematizam a cultura africana e/ou de afrodescendentes e/ou que versam sobre a cultura indígena, pois esses povos são alvo de preconceito racial, em nosso país, o que precisa ser combatido, porque são os povos originários, têm imensa relevância na construção do Brasil e têm o direito de ter suas vidas, histórias e pontos de vista conhecidos, respeitados e valorizados.

2 Considerações teóricas e marcos legais

Nestas seções, teceremos algumas considerações com vistas a apresentar a base sólida na qual se fundamenta este estudo, sobre a qual os dados lançam luz.

2.1 Legislação

No Brasil, a colonialidade é marcada pelos discursos que sustentam o mito da igualdade racial. Na esfera educacional, o currículo escolar, livros didáticos, paradidáticos e literários, e até o fazer pedagógico ainda carregam traços racistas, preconceituosos, de subalternização e silenciamento do negro e do indígena. Elementos que evidenciam essas manifestações há muito são estudados e denunciados por pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, entre os quais, destacamos os estudos de Fúlvia Rosenberg (1985), Paulo Vinicius B. Silva (2002), Eliane Cavalleiro (1998), Ione Jovino (2006), desde a década de 50.

As denúncias feitas por eles, aliadas a ações e reivindicações de Movimentos Sociais, em especial do Movimento Negro, criaram uma frente de resistência e enfrentamento ao modelo imposto pela colonialidade, e foram decisivas para tensionar “os legisladores a elaboração e implementação de um arcabouço jurídico pedagógico para contrapor-se à hegemonia epistêmica colonial e, desse modo, possibilitar a descolonização curricular, com a visibilidade de outras lógicas” (Alcaraz; Marques, 2016, p. 55). Como resultado, a Educação Intercultural e a Pedagogia Decolonial passaram a ter respaldo em um arcabouço jurídico:

- Lei nº 10.639/03, que insere o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Currículos Escolares;
- Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Lei 11.645/08, que insere o ensino de História e Cultura Indígena nos Currículos Escolares;
- Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, MEC 2009;

- Documento Final da Conferência Nacional de Educação, Brasília, MEC, 2010;
- Programa Nacional do Livro Didático, 2010;
- Programa Nacional Biblioteca da Escola, 2010;
- Plano Nacional de Educação, 2011-2020;
- Lei nº 12.519/11, que oficializa o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra no calendário civil brasileiro;
- Lei nº 12.711/12, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso, nas universidades federais e institutos federais, para estudantes de escolas públicas autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

A promulgação dessas leis representa um importante avanço, assegura a existência de diálogos sobre os saberes afro-brasileiros e indígenas no contexto escolar, sobre a valorização das diferenças e sobre o respeito às manifestações de cada povo, na perspectiva da intertransculturalidade crítica e decolonial como ferramenta pedagógica.

Essas legislações lançaram luz sobre a luta antirracista. Elas são indiscutivelmente relevantes na e para a nossa sociedade avançar nesta pauta. Todavia, para que possamos trilhar um caminho de reconhecimento, valorização e visibilidade da cultura, da história, da afirmação identitária de não-brancos; para que possamos ressignificar as marcas de colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos em nossa sociedade e, por conseguinte, no contexto escolar, precisamos promover uma educação que conscientize as pessoas, para que se sintam pertencentes a uma comunidade intertranscultural, independentemente do vigor legislativo.

A implantação de uma escola democrática e antirracista e a produção de artefatos a ela destinados, em consonância com esses preceitos legais e a essa conscientização, podem selar a ruptura com o discurso monocultural hegemônico. Nesse contexto, identificamos, em especial, a literatura como

discurso que circula nas escolas e que pode operar numa trajetória de (re) construção e fortalecimento da identidade de povos não-brancos, embora, neste estudo, estejamos focalizando apenas os povos negros e indígenas que figuram com autores de obras literárias.

Nesta perspectiva, entendemos que o presente estudo tem relevância legal, social e acadêmica. Contribui para o cumprimento das legislações citadas; busca promover o debate e a reflexão crítica dos educandos sobre o preconceito racial e a luta antirracista, por meio do livro, da leitura literária; favorece a formação humana e leitora dos sujeitos envolvidos; e oportuniza o contato com o trabalho acadêmico-investigativo na educação básica, por envolver quatros estudantes do Ensino Fundamental na condição de bolsistas de iniciação júnior, nesta investigação.

2.2 Literatura e descolonização

A literatura não tem caráter utilitário, mas estético, como afirma (Perrotti, 1986, p. 22):

A literatura de caráter estético tem as suas próprias leis, suas dinâmicas, suas exigências internas que, se violadas em nome de um valor exterior como a eficácia junto ao leitor, pode comprometer irremediavelmente sua integridade estética (Perrotti, 1986, p. 22).

Seu fim não é ensinar, mas provocar. Por isso, o aprendizado construído por meio dos livros e das leituras literárias é uma consequência, não causa, e é fundamental na e para reconstrução do mundo, porque pode transformar o sujeito leitor.

O texto literário pode impulsionar a imaginação e intensificar as possibilidades dos sujeitos se colocarem no mundo e construírem novos conhecimentos. As construções de linguagem que tornam literário o texto e a amplitude da poesia contribuem para que os estudantes observem seu contexto e os enunciados que sugerem distintas interpretações, diversas leituras e novos mundos. Nas palavras de Lajolo (1987):

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um (Lajolo, 1987, p. 43).

Nesta perspectiva, a escola pode (e deve) se apropriar da leitura literária, em toda sua potência, para favorecer o trato com as diferenças, contribuir para valorização da diversidade e oportunizar novas visões sobre o mundo, integrando narrativas e pontos de vista, contribuindo para formação do leitor crítico e da efetivação da educação antirracista, em consonância com o que diz Adichie (2019). Todavia, é necessária atenção à pluralidade dos textos literários, para que oportunizem aos leitores o acesso à diversidade de narrativas para se compreender distintas perspectivas sobre os povos, não reforçando uma visão estereotipada sobre eles nem mesmo unicultural.

Nesta esfera, a constituição dos acervos das bibliotecas escolares precisa ser plural, a fim de potencializar esse acesso. As obras literárias possuem representações sociais-históricas-culturais e discursivas e têm grande alcance no ambiente escolar. No curso da história, muitos autores brancos disseminaram discursos de preconceito, subalternização e silenciamento das pessoas negras e indígenas, imprimindo o padrão social eurocêntrico, por meio de suas narrativas literárias, conforme Adichie (2019). Entretanto, nos últimos anos, esse cenário vem mudando, por diversos motivos, como demanda social, reivindicação dos movimentos sociais, adequação ao arcabouço jurídico que respalda a Pedagogia Decolonial, ascensão de autores negros e indígenas no mercado editorial, entre vários outros.

Hoje, a literatura passou a apresentar pessoas não-brancas, buscando naturalizar e afirmar representações identitárias positivas por meio de personagens protagonistas negros e indígenas, o que é fundamental no processo de descolonizar a infância e a juventude, sobretudo, no seio escolar. E esse material precisa fazer parte da escola, do acervo das bibliotecas escolares.

Para além do estudo das histórias e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, tão necessário no ambiente escolar, a representatividade desses povos na literatura oferece a possibilidade, por exemplo, de uma criança negra se reconhecer nas características apresentadas e de crianças brancas reconhecerem e valorizarem o outro e as diferenças, em um movimento de (re)elaboração de hipóteses acerca de si e do mundo a sua volta.

Alcaraz e Marques (2016), com quem concordamos, afirmam que

O projeto de uma escola democrática e antirracista, bem como da produção de artefatos a ela destinados, como o livro de literatura

infantil e juvenil, pretende ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos no currículo escolar e no fazer pedagógico. Nesse contexto, identificamos a literatura infanto-juvenil como discurso que circula nas escolas e que pode operar numa trajetória de (re) construção e fortalecimento da identidade negra (Alcaraz; Marques, 2016, p. 54).

Nesse contexto, a afirmação das identidades negra e indígena, desde a infância, por meio da obra e da leitura literária, confere aos estudantes negros e indígenas o sentimento de pertencimento, negado ou ofuscado em muitos espaços e tempos históricos, e tem potencial de expandir referenciais culturais e de mundo, distanciando-se, desta maneira, do perigo da manutenção da história única e de tantos outros perigos que tal ausência pode originar.

2.3 Biblioteca escolar

A escola de educação básica é oficialmente o ambiente da sistematização dos saberes. É um espaço social de muitas relações e aprendizagens. É um ambiente de formação humana diverso, de intercâmbio cultural, de construção e integração de conhecimentos. A biblioteca escolar, por sua vez, é um laboratório de aprendizagens. É um espaço privilegiado de convivência e construção do saber, no qual se potencializa o acesso ao livro e à leitura, fomenta sua prática, promove o diálogo, a reflexão crítica e tem potencial para ampliar a visão de mundo dos sujeitos que a integram, por meio do acesso a leituras diversas, plurais. Nesses espaços, a literatura é elo e luz, porque é objeto cultural de amplo alcance, fundamental na e para formação dos sujeitos leitores e cidadãos.

De forma geral, personagens negros e indígenas ainda são minoria na literatura infantil e juvenil, cenário que vem apresentando alterações positivas, como demonstra Araújo (2018), e que pode ser potencializado no espaço da biblioteca. Em seu estudo, a autora destaca que, por meio do campo literário, podem ser iniciadas alterações importantes nos estereótipos das representações sociais que temos ainda hoje. Por isso, a diversidade do acervo literário escolar e o uso pedagógico efetivo de obras comprometidas com a dimensão étnica podem estabelecer que “literatura não tem cor” (Proença Filho, 2004) e fomentar discussões que tratem de racismo,

diversidade, dignidade e respeito, favorecendo toda a comunidade escolar e, por conseguinte, a reconfiguração da nossa sociedade.

Ao estudar a trajetória do negro na literatura brasileira, por exemplo, Proença Filho (2004) aponta diferenças entre a literatura sobre o negro, construída pela estética branca dominante, e a literatura do negro, a qual enaltece o negro como sujeito, destacando posicionamentos engajados na construção da sociedade. Esse apontamento reforça a importância do estudo, do reconhecimento e da reflexão sobre a constituição dos acervos de bibliotecas escolares, a fim de motivar ações que busquem tornar estes acervos diversos, plurais, por entendermos que têm grande impacto sobre a formação dos leitores, sobretudo, no ensino básico.

A apropriação da autoria de obras pelos negros e pelos indígenas, bem como a ocupação de outros espaços culturais, marca a contribuição não só da arte feita por negros e indígenas, mas da importante presença e inserção deles na sociedade brasileira. “Pouco a pouco, escritores negros e descendentes de negros (e indígenas) começam a manifestar em seus escritos o comprometimento com a etnia” (Proença Filho, 2004, p. 176).

É importante que a escola colabore com esse processo e proporcione a seus educandos o contato com a leitura literária diversa, desde cedo, e a biblioteca escolar é um espaço fundamental para isso. Nesse sentido, Côrte e Bandeira (2011) acrescentam que a biblioteca escolar precisa atender também a estes elementos essenciais para cumprir o seu papel. Ter

um acervo bem selecionado e atualizado, que contemple todo tipo de suporte de informação, um ambiente físico adequado e acolhedor, e o mediador, a figura do bibliotecário/professor que surge no processo de leitura, com a função de atuar produtivamente na seleção do acervo (Côrte; Bandeira, 2011, p. 3).

Por fim, assentimos que o acesso a obras plurais, que contemplem a diversidade étnico-cultural e que reconheçam a existência e o imaginário das crianças negras e indígenas, indica possibilidades e potencialidades para projetos e ações antirracistas, de soma de culturas e saberes, que visam incluir, conviver, ensinar e aprender.

3 Percurso metodológico

Com este trabalho investigativo, buscamos evidências do potencial antirracista da *Biblioteca Professor Antônio Camilo de Faria Alvim*, do Centro Pedagógico da UFMG, no âmbito de seu acervo literário. O estudo foi motivado por estas indagações:

- A biblioteca escolar é um espaço antirracista?
- Em que medida a biblioteca escolar pode contribuir para promoção da educação antirracista?
- O que os usuários da *Biblioteca Professor Antônio Camilo de Faria Alvim* costumam ler?
- Quais são os livros literários mais emprestados/lidos por meio dessa Biblioteca a seus usuários?
- Esse material é diverso, é plural?

Partimos do pressupomos de que a biblioteca é um espaço muito potente e que pode ser um instrumento importante na luta contra o preconceito racial, na medida em que contribua para dissipar o mito da existência de uma única história de constituição da sociedade, por meio de seu acervo e da promoção de ações que valorizem a diversidade dos povos, de suas narrativas e pontos de vista.

Então, assumimos que o acervo literário da referida Biblioteca é nosso *locus* de observação, em uma investigação quali-quantitativa, na busca de evidências sobre o potencial antirracista do espaço. Para tanto, examinamos três relatórios com a listagem das obras mais emprestada pela Biblioteca a seus usuários, nos anos de 2018, 2019 e 2020. Os relatórios foram emitidos pela bibliotecária Raquel Miranda Vilela Paiva, por meio do sistema Pergamum - Sistema Integrado de Bibliotecas, do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Minas Gerais, em agosto de 2021. Os relatórios apresentavam diversas informações sobre os livros e seus empréstimos. Delas, usamos estas três informações:

1. colocação (posição no ranking, ou seja, classificação ordenada das obras, de acordo com a quantidade de vezes que foram emprestadas, até a 5ª posição);
2. quantidade (número de vezes que a obra foi emprestada);
3. referência (dados editoriais da obra).

Segundo informações da bibliotecária Paiva, as obras emprestadas são efetivamente aquelas que se convertem em empréstimo formal, ou seja, as que o usuário retira da Biblioteca. Neste contexto, estamos assumindo, para fins deste estudo, que há relação entre obra emprestada e obra lida, e usuário e leitor. Ou seja, o usuário da Biblioteca é o leitor potencial, que pegou uma obra emprestada para sua leitura. Neste momento, não estamos avaliando a leitura em si, mas o acesso/escolha do material para uso.

De posse dos dados das obras mais emprestadas no período indicado, até a 5ª posição, passamos a analisar cada uma destas obras, respondendo, para cada uma, estas questões, em um formulário do Google:

1. Qual é o título da obra em análise?
2. O livro em análise está em qual listagem: 2018, 2019, 2020?
3. A obra literária tematiza a cultura africana, afro-brasileira e/ou indígena?
4. Quem escreveu a obra?
5. A obra foi escrita por um autor(a) ou dois ou mais?
6. O(a) autor(a) da obra (ou, pelo menos, um deles) é: branco(a), negro(a) afrodescendente, originariamente africano, indígena, outra cor/etnia/raça?

Para respondermos às questões 3 e 6, para as quais os dados dos relatórios se mostravam insuficientes, tomamos a obra física e/ou digital, dependendo das condições, pois esta pesquisa foi realizada no período mais severo de distanciamento social, em decorrência da pandemia do coronavírus. Os paratextos das obras foram de suma importância para esta análise. Segundo a concepção de Gérard Genette (2009), eles são os itens que margeiam o texto, funcionando como mecanismos de significação.

Também foram feitas consultas em sites oficiais das editoras, dos autores e de registros de obras, a fim de obtermos mais informações sobre a intencionalidade do texto e, também, sobre a origem e cor/etnia/raça dos autores e autoras. Sobre esse último aspecto, buscamos, na medida do possível, evidências de autodeclaração do sujeito. Quando não verificada, trabalhamos com a heteroidentificação, que é um método de identificação étnico-racial de um indivíduo, a partir da percepção social de outra pessoa, formalmente usado em nosso país.

Depois dessa análise, fizemos a tabulação dos resultados e apresentação gráfica deles. Em seguida, passamos à interpretação dos resultados, visando responder aos questionamentos da pesquisa.

4 Resultados

Estes resultados têm origem nos dados coletados a partir dos relatórios emitidos pela *Biblioteca Professor Antônio Camilo de Faria Alvim*, a saber: títulos mais emprestados pela biblioteca a seus usuários, nos anos de 2018, 2019 e 2020, até a quinta posição na classificação das obras mais acessadas, acrescidos de análise das obras e pesquisas sobre elas. Os dados oriundos dos relatórios da Biblioteca podem ser sistematizados assim:

Tabela 1– Dados analisados – 2018

Colocação	Qtde ¹	Referência
1	45	KINNEY, J. <i>Diário de um banana: vai ou racha</i> . São Paulo: VR Editora, 2016. (11 volumes)
2	38	PALACIO, R. J. <i>Extraordinário</i> . RJ: Intrínseca, 2013. 318 p.
3	37	KINNEY, J. <i>Diário de um banana: caindo na estrada</i> . São Paulo: VR Editora, 2015. (9 volumes)

¹ Nessa coluna, temos a quantidade de vezes que cada obra foi emprestada pela Biblioteca.

4	33	KINNEY, J.; SOARES, A. de M. <i>Diário de um banana: a verdade nua e crua</i> . São Paulo: VR Editora, 2015. (5 volumes)
5	32	KINNEY, J. <i>Diário de um banana: bons tempos</i> . São Paulo: VR Editora, 2015. (10 volumes)
5	32	VON, C. <i>Todo Brasil</i> . São Paulo: Callis, 1998. (8 volumes)

Tabela 2 – Dados analisados – 2019

Colocação	Qtde ²	Referência
1	46	KINNEY, Jeff; SOARES, Antonio de Macedo. <i>Diário de um banana: as memórias de Greg Heffley</i> . São Paulo: VR Editora, 2008.
2	42	KINNEY, Jeff; SOARES, Antonio de Macedo. <i>Diário de um banana: Rodrick é o cara</i> . São Paulo: VR Editora, 2009.
3	38	GARCIA, Luciana. <i>O mais legal do folclore</i> . São Paulo: Caramelo, c2003. 47 p
3	38	VON, Cristina. <i>Todo Brasil</i> . São Paulo: Callis, 1998. 8v
4	37	ORWELL, George. <i>A revolução dos bichos: um conto de fadas</i> . SP: Companhia das Letras, 2007
5	36	KINNEY, Jeff. <i>Diário de um banana: apertem os cintos</i> . São Paulo: VR Editora, 2017. (12 volumes)

Tabela 3 – Dados analisados – 2020

Colocação	Qtde ³	Referência
1	8	DUPRÉ, Maria José.; RODRIGUES, Edmundo. <i>A ilha perdida</i> . 39. ed. São Paulo: Ática, 2002. 133 p
2	6	DUPRÉ, Maria José. <i>Éramos seis</i> . 31. ed. São Paulo: Ática, 1989. 190 p.
2	6	GRANDIN, T; SCARIANO, M M.; FLAKSMAN, Sergio. <i>Uma menina estranha: autobiografia de uma autista</i> . São Paulo: Editora das Letrinhas, 2012.
3	5	KING, Stephen, GREY, Roberto. <i>Doutor Sono</i> . Rio de Janeiro: Suma de Letras, c2013. 475 p.
3	5	SOUSA, Maurício de. <i>Ecologia e meio ambiente</i> . Barueri, SP: Panini Brasil, 2011. 143 p.
3	5	ORWELL, George; HUBNER, Alexandre. <i>1984</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 414 p.

² Nessa coluna, temos a quantidade de vezes que cada obra foi emprestada pela Biblioteca.

³ Nessa coluna, temos a quantidade de vezes que cada obra foi emprestada pela Biblioteca.

3	5	ANDRADE, Carlos Drummond de. <i>Simplemente Drummond</i> . Rio de Janeiro: Record, 2002. 48 p.
3	5	KINNEY, Jeff. <i>Diário de um banana: apertem os cintos</i> . 12 vols. São Paulo: VR Editora, 2017.
3	5	CHILD, Lauren; FÁVERO, Lavinia. <i>Eu sou um jacaré</i> . São Paulo: Ática, 2010. [24] p.
3	5	SILVA, Flávia Lins; PENNA, Joana. <i>Diário de Pilar no Egito</i> . 2. ed. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014. 146 p.
4	4	LACERDA, Rodrigo; GALLINARI, Adrienne. <i>O fazedor de velhos</i> . São Paulo: Cosac Naify, 2008. 131 p.
4	4	DOYLE, Arthur Conan, Sir; VILELA, Antonio Carlos. <i>O roubo da coroa de Berilos: e outras aventuras</i> . SP: Melhoramentos, 2000.
4	4	ROWLING, Joanne K. <i>Harry Potter e a pedra filosofal</i> . Rio de Janeiro: Rocco, 2000. 263 p.
4	4	ROWLING, Joanne K.; WYLER, Lia. <i>Harry Potter e a ordem da Fênix</i> . Rio de Janeiro: Rocco, 2003. 702 p.
4	4	KINNEY, Jeff; SOARES, Antônio de Macedo. <i>Diário de um banana: a gota d'água</i> . São Paulo: VR Editora (3 volumes)
4	4	ROWLING, Joanne K.; WYLER, Lia. <i>Harry Potter e a câmara secreta</i> . Rio de Janeiro: Rocco, [2000]. 287 p.
4	4	SNICKET, Lemony; HELQUIST, Brett. <i>Mau começo</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 148 p.
4	4	ANDRADE, Carlos Drummond de. <i>Rick e a girafa: antologia</i> . São Paulo: Ática, 2001. 110 p.
4	4	SOUSA, Maurício de. <i>Mônica 50 anos</i> . São Paulo: Panini, 2015. 158 p.
4	4	GIROTTTO, Ricardo. <i>Fábrica de brinquedos: Ricardo Girotto</i> . São Paulo: Ática, 2010. 47 p.
4	4	KIBUSHI, Kazu. <i>O amuleto: livro dois: a maldição do guardião da pedra</i> . São Paulo: Fundamento, 2013
4	4	PEIRCE, Lincoln; BAN, Ana. <i>Nate volta a atacar</i> . Rio de Janeiro: Sextante, c2011. 216 p.
4	4	KINNEY, Jeff; SOARES, Antônio de Macedo. <i>Diário de um banana: dias de cão</i> . 4 vols. São Paulo: VR Editora, 2011 (4 volumes).
4	4	PALMER, Robin; SERAPICOS, Elvira. <i>Com carinho, Lucy B. Parker: menina x superstar</i> . SP: Leya, 2015.
4	4	WEST, Callie; MACHADO, Luciano Vieira. <i>Meu primeiro namorado</i> . 2. ed. São Paulo: Ática, 2002

4	4	BLANC, Cláudio. <i>Avantesmas: 13 histórias clássicas de fantasmas</i> . Belo Horizonte: Autêntica: 2014. 203 p.
4	4	DOYLE, Arthur Conan, Sir; CHAVES, Carlos. <i>Aventuras de Sherlock Holmes</i> . 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1982.
4	4	DOYLE, Arthur Conan, Sir; KUPSTAS, Márcia; BORGES, Rogério. <i>Sherlock Holmes: casos extraordinários</i> . São Paulo: FTD, 2015.
4	4	CARRANCA, Adriana; BRASIL, Bruna Assis. <i>Malala, a menina que queria ir para a escola</i> . São Paulo: Cia das Letrinhas, 2015.
5	3	ALENCAR, José de. <i>Senhora</i> . 35. ed. São Paulo: Ática, 2009.
5	3	AMADO, Jorge; HATOUM, Milton. <i>Capitães da areia</i> . São Paulo: Companhia das Letras, c2008. 283 p.
5	3	AZEVEDO, Francisco. <i>O arroz de palma: romance</i> . 7. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2012. 364 p.
5	3	SABINO, Fernando; SCLIAR, Carlos. <i>O menino no espelho: romance</i> . 82. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
5	3	KANEGAE, Mari; HAGA, Alice. <i>Papel</i> . 9.ed. São Paulo: Global, 2001.
5	3	ANDRADE, Carlos Drummond de. <i>Contos de aprendiz</i> . 21. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1983, c1951. 123 p.
5	3	ROWLING, Joanne K.; WYLER, Lia. <i>Harry Potter e o cálice de fogo</i> . Rio de Janeiro: Rocco, 2001. 583 p.
5	3	PAMPLONA, Rosane; PAIVA, Tatiana. <i>A história mais longa do mundo</i> . 1. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2009. 27 p.
5	3	ALVES, Castro. <i>Espumas flutuantes</i> . Rio de Janeiro: Ediouro, 1997. 92 p.
5	3	MOYES, Jojo; HORTA, Beatriz. <i>Como eu era antes de você</i> . Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013. 318 p.
5	3	PALACIO, R. J. <i>Extraordinário</i> . Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013. 318 p.
5	3	KINNEY, Jeff; SOARES, Antonio de Macedo. <i>Diário de um banana: a verdade nua e crua</i> . São Paulo: VR Editora, 2011. (5 volumes)
5	3	KINNEY, Jeff. <i>Diário de um banana: bons tempos</i> . São Paulo: VR Editora, 2015. (10 volumes)
5	3	GAY, Marie-Louise; AQUINO, Gilda. <i>Quando Estela era muito, muito pequena</i> . São Paulo: Brinque-Book, 2010. 35 p.
5	3	QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. <i>Vermelho amargo</i> . São Paulo: Cosac Naify, 2011. 69 p.

5	3	GORDON, Noah; RODRIGUES, Aulyde Soares. Soares. <i>O físico: a epopeia de um médico medieval</i> . Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
5	3	ARLON, P; CAMPANHOLE, G. <i>Plantas: as descobertas começam com uma palavra</i> . São Paulo: Caramelo, 2006. 19 p.
5	3	EDUAR, Gilles; GUIMARÃES, Maria. <i>Brasil 100 palavras</i> . São Paulo: Companhia das Letrinhas, c2014. 47 p.
5	3	SOUSA, Maurício de. <i>Inglês-English</i> . Barueri, SP: Mauricio de Sousa Editora: Panini Brasil, 2012.
5	3	ZIRALDO. <i>Maluquinho por arte: histórias em que a turma pinta e borda</i> . São Paulo: Editora Globo, c2007.
5	3	WOOD, Don; AQUINO, Gilda. <i>O ratinho, o morango vermelho maduro, e o grande urso esfomeado</i> . Rio de Janeiro: Brinque-Book, 2007.
5	3	XAVIER, Marcelo; COUTINHO, Sylvio. <i>Tot</i> . Belo Horizonte: Formato, 2006. 39 p.
5	3	JANSSEN, Ulrich; STEUERNAGEL, Ulla; ABELING, Claudia. <i>A universidade das crianças: cientistas explicam os enigmas do mundo</i> . São Paulo: Planeta, 2005. 232p.
5	3	BANDEIRA, P; NADDEO, A. <i>A droga do amor: mais uma aventura com os Karas!</i> 14. ed. São Paulo: Moderna, 1994. 127 p.
5	3	CHEVERTON, Mark; SUASSUNA, Edmo. <i>Problemas na Vila Zumbi: uma aventura não oficial de Minecraft</i> . 1. ed. Rio de Janeiro: Galera Junior, 2016. 299 p.
5	3	COSTAIN, Meredith; ARIELLO, Fabiane Marina. <i>Rejeitada</i> . São Paulo: Fundamento, 2012. 88 p.
5	3	PIMENTA, Paula. <i>Fazendo meu filme: 4: Fani em busca do final feliz</i> . 8. ed. São Paulo: Gutenberg, 2014. 605 p.
5	3	REBOUÇAS, Thalita. <i>Confissões de um garoto: tímido, nerd e (ligeiramente) apaixonado</i> . São Paulo: Arqueiro, 2017
5	3	SILVA, Flávia Lins; PENNA, Joana. <i>Diário de Pilar em Machu Picchu</i> . Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.
5	3	ZOTZ, Werner; MARRA, Maria Cecília; MELVILLE, Herman; DURAN, Wanduir. <i>Moby Dick: a baleia branca</i> . 8. ed. São Paulo: Scipione, 2011.
5	3	HUXLEY, Aldous. <i>Admirável mundo novo</i> . 20. ed. São Paulo: Globo, 1996. xviii, 250 p.
5	3	STEEN, Edla van; STEVENSON, Robert Louis. <i>O médico e o monstro: o estranho caso do Dr. Jekyll e Mr. Hyde</i> . 5. ed. SP: Scipione, 1991.
5	3	WALPOLE, Horace; MARTINS, Alberto Alexandre. <i>O castelo de Otranto</i> . São Paulo: Nova Alexandria, 1994. 134 p.

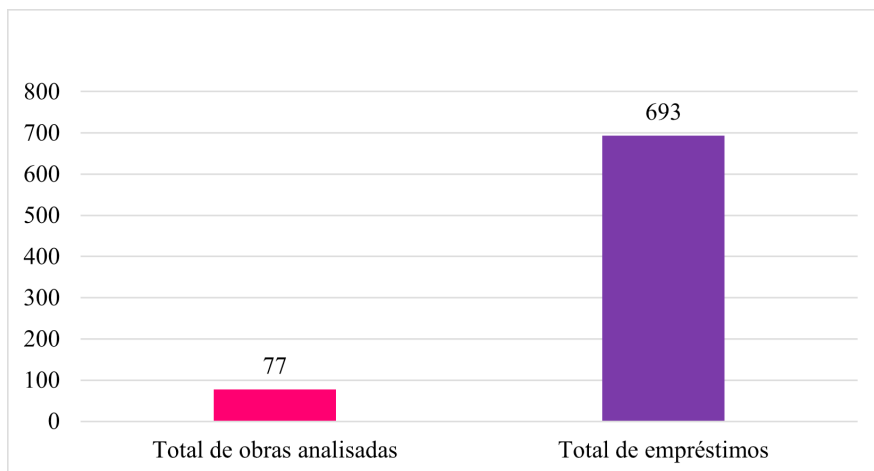
5	3	ENDE, Michael; STAHEL, Mônica. <i>Momo e o senhor do tempo</i> , ou, A extraordinária história dos ladrões de tempo e da criança que trouxe de volta às pessoas o tempo roubado: um conto-romance. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 264 p.
5	3	KAFKA, Franz; JUNQUEIRA, Regina Regis. <i>A metamorfose</i> . Belo Horizonte: Itatiaia, 2000. 76 p.
5	3	FRANK, Anne; FRANK, Otto; PRESSLER, Mirjam. <i>O diário de Anne Frank</i> . 12. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2010.

Tabela 4 – Dados analisados no período

	2018	2019	2020	2018-2020
Total de obras analisadas:	6	6	65	77
Total de empréstimos:	217	237	239	693

No período de 2018 a 2020, tivemos um total de 77 livros no ranking até a quinta colocação, com base na quantidade de vezes em que cada obra foi emprestada. Esses títulos se converteram em 693 empréstimos no período. Isso porque houve empate no número de vezes em que determinada obra foi acessada pelos usuários da Biblioteca do Centro Pedagógico, como demonstrado nas listagens acima. Este gráfico elucidava esses dados:

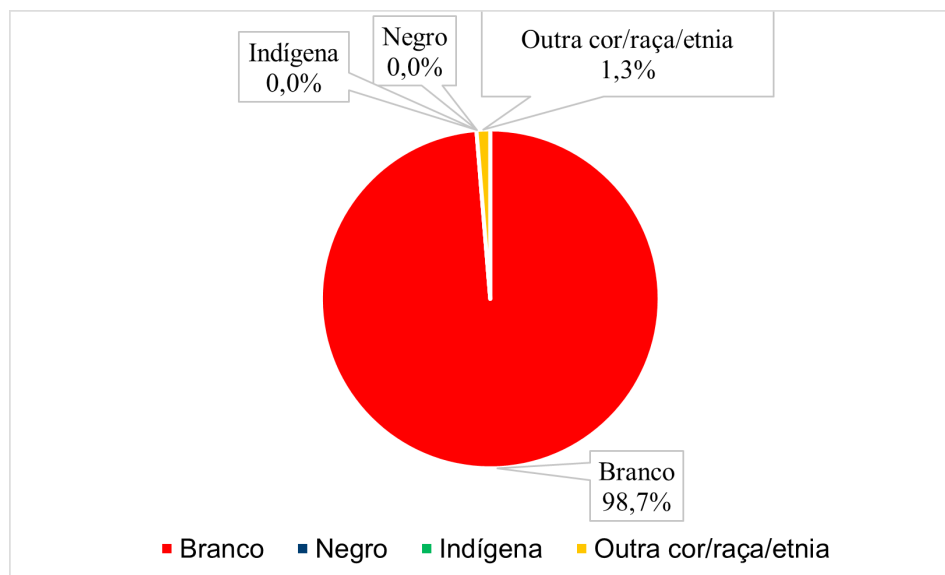
Gráfico 1 – Obras / Empréstimos de obras em 2018, 2019 e 2020



Fonte: Elaboração própria.

Ao analisarmos as obras e verificarmos a cor/raça/etnia de seus autores, com base em suas autodeclarações e/ou em suas características observáveis, por meio de imagens fotográficas disponíveis nas obras e/ou na Internet⁴, verificamos que 98,7% dos autores são brancos e que 1,3% de outra cor/raça/etnia diferente de negro ou indígena. Esse percentual (1,3%) refere-se a um autor asiático. Não tivemos nenhuma ocorrência de obra escrita por autores negros nem indígenas nesta amostra.

Gráfico 2 – O(a) autor(a) da obra (ou, pelo menos, um deles) é

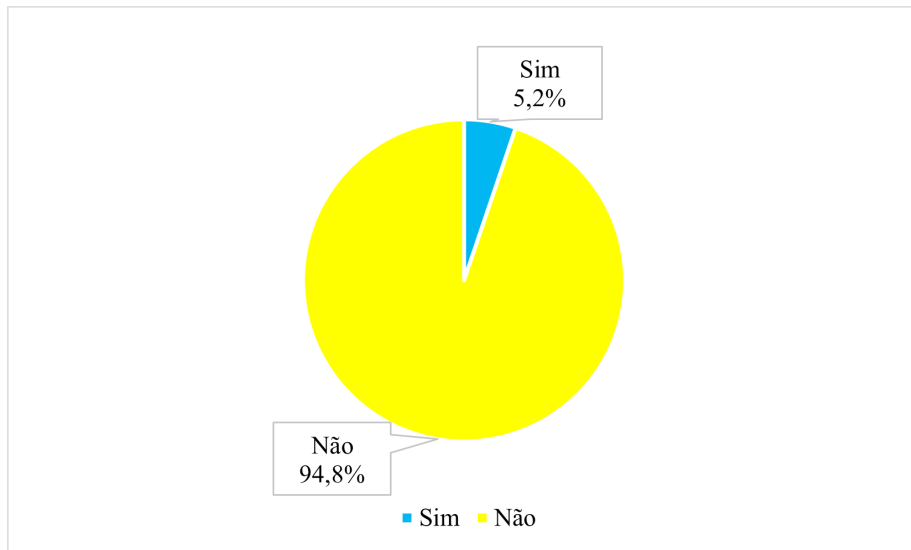


Fonte: Elaboração própria.

Ao examinarmos as mesmas obras, seus dados paratextuais e sinopses, observamos que a grande maioria dos livros (94,8%) não tematiza elementos da cultura negra e/ou indígena. Esses elementos são abordados em apenas 5,2% das obras analisadas.

⁴ Verificamos apenas em sites considerados confiáveis, por exemplo, sites oficiais da editora, dos autores, da Biblioteca Nacional, Câmara do Livro, entre outros.

Gráfico 3 – A obra literária tematiza a cultura africana/de afrodescendentes ou indígenas



Fonte: Elaboração própria.

Esses dados de autoria e tematização das obras mais lidas pelos usuários da Biblioteca Professor Antônio Camilo de Faria Alvim são evidências de predomínio da formação monocultural sobre a ótica da branquitude, que ainda figura na nossa sociedade e, portanto, nas escolas. Para mudar este cenário, entre outras ações, precisamos fomentar a leitura de autores negros e indígenas, a fim de favorecer o contato dos estudantes com narrativas e pontos de vista diversos, plurais. Neste contexto, a revisão de acervos das bibliotecas escolares pode ser um importante ponto de partida.

5 Considerações finais

Este estudo nos dá pistas de que ainda lemos predominantemente obras de autores brancos e de que acessamos poucas obras que tematizam outras culturas, como a cultura africana, de seus afrodescendentes e de indígenas. Em nosso entendimento, baseado em diversos estudos, esta situação precisa mudar para que possamos ampliar nosso olhar sobre a diversidade de povos e culturas, respeitar e valorizar todos e todas. Esse é um dos passos para construção de um mundo socialmente justo.

Chimamanda Ngozi Adichie (2019) corrobora a importância do acesso à diversidade de narrativas para se compreender distintas perspectivas sobre os povos, não reforçando uma visão estereotipada sobre eles nem mesmo unicultural. A autora ainda ratifica que as histórias têm potencial e que todas elas importam. Adichie (2019, p. 32) destaca que as histórias foram usadas para espoucar e caluniar, mas que também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. Por isso, temos de estar atentos, também, à constituição dos acervos das bibliotecas para que sejam plurais e potencializem o acesso de nossos estudantes a diversas narrativas, sobretudo, das narrativas de povos que foram silenciados no curso de nossa história.

Os resultados deste estudo impulsionaram um outro trabalho de pesquisa, atrelado ao ensino e à extensão. Na esfera da pesquisa, passamos a mapear o acervo de literatura infantil da *Biblioteca Professor Antônio Camilo de Faria Alvim*, para verificarmos sua bibliodiversidade. Na esfera do ensino, passamos a ofertar a oficina *RoLê*, para estudantes do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental, do Centro Pedagógico, buscando potencializar a leitura de obras escritas por autores negros e indígenas, objetivando a formação do leitor literário crítico e antirracista. A culminância dessa oficina é a extensão. Criamos o perfil no Instagram *@role_literario_cp*, com o intuito de divulgar e fomentar a leitura de obras literárias infantojuvenis lidas no curso da oficina.

Referências

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

ALCARAZ, Rita de Cássia Moser; MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. A literatura infanto-juvenil como possibilidades de afirmação da identidade negra. *Revista da Anpoll*, [s. l.], v. 1, n. 41, p. 50-63, 2016. DOI: 10.18309/anp.v1i41.873. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/873>. Acesso em: 15 mar. 2023.

ARAÚJO, Débora Cristina de. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 61-76, maio/jun. 2018.

BRASIL. *Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. *Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de março de 2004*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. *Lei 12.519, de 10 de novembro de 2011*. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Brasília, 2011.

BRASIL. *Plano Nacional para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, 2009.

BRASIL. *Lei 12.711/12, de 29 de agosto de 2012*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CARTH, John Land. *A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)*. Brasília, DF: CGERER, 2017 Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Dissertação – (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CÔRTE, Adelaide Ramos, BANDEIRA, Suelena. Pinto. *Biblioteca escolar*. Brasília: Briquet de Lemos, 2011.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Tradução: Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. (Org.). *Literatura Afro-brasileira*. Salvador: Centro de estudos afro-orientais, 2006.

LAJOLO, Marisa. *O que é Literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MADUREIRA, Daniele. O que é Educação antirracista? In: NOVA Escola, [s. l.], 03 out. 2023. [Site] Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19855/o-que-e-educacao-antirracista>.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone Editora LTDA, 1986.

PROENÇA FILHO, Domício. *A trajetória do negro na literatura brasileira. Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 161-193, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100017 Acesso em: 20 abr. 2021.

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

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Relações raciais em livros didáticos brasileiros: uma síntese da literatura. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 26, p. 279-282, 2002.

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