



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA

FAE
Centro de Ciências
Humanas e da Educação

ppginfo
Programa de Pós-Graduação
em Gestão da Informação

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DE UNIDADES DE INFORMAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**LITERATURA INFANTIL ANTIRRACISTA EM
UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: ANÁLISE
SOBRE O USO (IN)EFETIVO NAS BIBLIOTECAS
DA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE
FLORIANÓPOLIS**

LISIANNE DE CÁSSIA MARTINS DOS REIS

**Florianópolis
2024**



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA

FAED
Centro de Ciências
Humanas e da Educação

ppginfo
Programa de Pós-Graduação
em Gestão da Informação

LISIANNE DE CÁSSIA MARTINS DOS REIS

**LITERATURA INFANTIL ANTIRRACISTA EM UMA PERSPECTIVA
DECOLONIAL: ANÁLISE SOBRE O USO (IN)EFETIVO NAS BIBLIOTECAS DA
REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Unidades de Informação, do Programa de Pós-Graduação em Gestão da informação (PPGInfo), Turma 2022/2, do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão de Unidades de Informação.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda de Sales

**Florianópolis
2024**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Reis, Lisianne de Cássia Martins dos

Literatura Infantil Antirracista em uma Perspectiva Decolonial :
análise sobre o uso (in) efetivo nas bibliotecas da Rede de Ensino do
Município de Florianópolis / Lisianne de Cássia Martins dos Reis. --
2024.

158 p.

Orientadora: Fernanda de Sales

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação Profissional em Gestão de Unidades de Informação,
Florianópolis, 2024.

1. Literatura Infantil Antirracista. 2. Biblioteca Escolar. 3.
Perspectiva Decolonial. 4. PNLD Literário. 5. Biblioteconomia
Antirracista. I. Sales, Fernanda de. II. Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão de Unidades de
Informação. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

**“LITERATURA INFANTIL ANTIRRACISTA EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL:
USO EFETIVO EM BIBLIOTECAS DA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE
FLORIANÓPOLIS”**

Lisianne de Cássia Martins dos Reis

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Gestão da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação (PPGinfo) do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Dissertação aprovada em:

Por:

Dr^a. Fernanda de Sales
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Orientadora/Presidente da banca

Dr^a. Franciéle Carneiro Garcês da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Membro interno

Dr. Lourival José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Suplente interno

Ma. Andréia Sousa da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Membro externo

Dr^a. Paula Carina de Araújo
Universidade Federal do Paraná – UFPR
Suplente externo

RESUMO

A biblioteca escolar é elemento essencial na composição das instituições de ensino e ela deve fazer parte da luta antirracista para que as discussões sobre as relações étnico-raciais ocorram dentro e a partir dela, combatendo o racismo no ambiente escolar. Neste estudo desenvolveu-se uma investigação com intuito de verificar o uso efetivo da Literatura Infantil Antirracista em uma Perspectiva Decolonial nas bibliotecas escolares por meio das práticas bibliotecárias da Rede de Ensino do Município de Florianópolis. Utilizou-se de uma metodologia que se baseia em estudos bibliográficos sobre o tema, bem como pela pesquisa de campo, partindo da análise dos registros em suportes informatizados, e/ou catálogos online, do acesso e consulta ao Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC/MEC. Verificou-se a adesão pelas escolas investigadas ao PNLD Literário, foram realizadas entrevistas com os bibliotecários/as a partir das quais coletou-se dados que permitiram a identificação do uso dessas literaturas, sua aplicação, promoção e/ou divulgação, tipos de atividades desempenhadas e a importância que lhes é atribuída. Para tanto, criou-se Protocolos, como: Protocolo de adesão ao PNLD Literário 2018 e o Protocolo de identificação do acervo. Ao final da investigação considerou-se que os bibliotecários/as da Rede de Ensino do Município de Florianópolis, 50% têm baixo ou nenhum conhecimento sobre perspectivas decoloniais ou decolonialidade; 50% têm baixo uso do acervo com segurança e confiança; 83% possuem baixo ou nenhum nível de conhecimento sobre autoria negra de literatura infantil; 83% dá pouca ou nenhuma relevância a autoria negra na composição do acervo; 50% não participou da escolha das obras de literatura infantil do PNLD Literário 2018; 50% apontou que a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (Florianópolis, 2016) auxilia em suas práticas bibliotecárias; 83% apontou a importância de se construir uma política de desenvolvimento de coleções infantis (PDCI) e 100% realizam e promovem atividades relacionadas a literatura infantil voltadas a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) de forma sazonal.

Palavras-chave: Literatura infantil antirracista. Biblioteca Escolar. Perspectiva Decolonial. PNLD Literário. Biblioteconomia antirracista.

ABSTRACT

The school library is an essential element in the composition of educational institutions and it must be part of the anti-racist struggle so that discussions about ethnic-racial relations take place within and from it, combating racism in the school environment. In this study, an investigation was carried out with the aim of verifying the effective use of Anti-racist Children's Literature from a Decolonial Perspective in school libraries through the practices of librarians in the Florianópolis Municipal Education Network. The methodology used is based on bibliographic studies on the subject, as well as field research, based on the analysis of records in computerized media, and/or online catalogs, access and consultation of the Integrated Monitoring, Execution and Control System - SIMEC/MEC. The schools investigated joined the PNLD Literary Program and interviews were conducted with librarians, from which data was collected to identify the use of these literatures, their application, promotion and/or dissemination, the types of activities carried out and the importance attributed to them. To this end, protocols were created, such as: the 2018 PNLD Literary Adhesion Protocol and the Collection Identification Protocol. At the end of the research, it was found that 50% of librarians in the Florianópolis school network have little or no knowledge of decolonial perspectives or decoloniality; 50% have little use of the collection with confidence; 83% have little or no knowledge of black authorship of children's literature; 83% give little or no relevance to black authorship in the composition of the collection; 50% did not participate in the choice of children's literature works for the 2018 Literary PNLD; 50% pointed out that the Curriculum Matrix for the Education of Ethnic-Racial Relations in Basic Education (Florianópolis, 2016) helps in their library practices; 83% pointed out the importance of building a children's collection development policy (PDCI) and 100% carry out and promote activities related to children's literature focused on Law 10. 639/03 (Brazil, 2003) on a seasonal basis.

Keywords: Anti-racist children's literature. School library. Decolonial perspective. PNLD Literary. Anti-racist librarianship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (FIGURAS)

Figura 1 – 1872, contando os súditos do imperador.....	24
Figura 2 – Pixinguinha na França em 1922	26
Figura 3 – Capa do livro A copa frondosa da árvore	58
Figura 4 – Capa do livro A primeira boneca de Marcelina	58
Figura 5 – Capa do livro Ashanti nossa pretinha.....	59
Figura 6 – Capa do livro Nã Agotimé: uma rainha africana no Brasil	60
Figura 7 – Capa do livro Os tesouros de Monifa.....	62
Figura 8 – Capa do livro As tranças de Bintou.....	63
Figura 9 – Capa do livro Pretinha de ébano.....	63
Figura 10 – Ilustração de Rodrigo Andrade para o Livro Com qual penteado eu vou? De Kiusam de Oliveira.....	64
Figura 11 – Levantamento do Observatório da Branquitude março/2024.....	66
Figura 12 – Levantamento do Estudo do Instituto Geledés/ Instituto Alana – implementação da Lei 10.639/03.....	79
Figura 13 – Capa da Matriz Curricular para a ERER na Educação Básica	80
Figura 14 – Organograma do DEBEC	84
Figura 15 – Mapa das Escolas Básicas Municipais - EBM	85
Figura 16 – Instrumentos de coleta de dados e seus objetivos relacionados	91
Figura 17 – Escolas Básicas Municipais com bibliotecários (as).....	100
Figura 18 – Escolas Básicas Municipais e a adesão ao PNLD Literário 2018.....	101
Figura 19 – EBMs que atendem aos critérios da pesquisa para a entrevista.....	101
Figura 20 – Perfil dos Bibliotecários - Faixa etária	106
Figura 21 – Perfil dos Bibliotecários - Formação acadêmica.....	107
Figura 22 – Perfil dos Bibliotecários - Autodeclaração étnico-racial.....	107
Figura 23 – Perfil dos Bibliotecários - Tempo de atuação	108
Figura 24 – Contextualização da existência do racismo na escola.....	109
Figura 25 – Nível de conhecimento sobre perspectiva decolonial ou decolonialidade	110

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Origem da Literatura Infantil Brasileira	22
Quadro 2 – Prêmios Infantojuvenis	34
Quadro 3 – Conceitos-chave.....	48
Quadro 4 – Literatura negro-brasileira ou afro-brasileira.....	52
Quadro 5 – Autores da Literatura infantil negro-brasileira ou afro-brasileira.....	56
Quadro 6 – Marcos Legais da ERER (Tabela: Jeruse Romão)	81
Quadro 7 – Riscos e danos possíveis de estudos em ambientes virtuais.....	94
Quadro 8 – Protocolo de adesão ao PNLD Literário 2018	98
Quadro 9 – Obras do PNLD Literário 2018 escolhidas pelas Escolas Básicas Municipais de Florianópolis.....	102
Quadro 10 – Obras do PNLD Literário 2018 escolhidas pelas Escolas Básicas Municipais de Florianópolis, com autoria negra.....	103
Quadro 11 – Apresentação do método e fases da análise de conteúdo empregados....	105
Quadro 12 – Definição das categorias para análise.....	105
Quadro 13 – Segurança e confiança no uso do acervo.....	111
Quadro 14 – Nível de conhecimento de autoria negra na literatura infantil	113
Quadro 15 – Relevância de autoria negra de literatura infantil na composição do acervo.....	116
Quadro 16 – Participação na escolha das obras de literatura infantil do PNLD Literário 2018.....	118
Quadro 17 – Matriz Curricular para a ERER na Educação Básica do Município de Florianópolis.....	120
Quadro 18 – Política de desenvolvimento de coleções infantis.....	122
Quadro 19 – Promoção pela biblioteca da literatura infantil voltadas a Lei 10.639....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEILIJ	Associação de escritores e ilustradores infantil e juvenil
BE	Biblioteca Escolar
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DIBEC	Divisão de Bibliotecas Escolares e Comunitárias
ERER	Educação das Relações Étnico-raciais
FNDE	Fundo Nacional de desenvolvimento
FNLIJ	Fundação Nacional da Literatura Infantil e Juvenil
INL	Instituto Nacional do Livro
IARA	Instituto de Advocacia Racial e Ambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SNBE	Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 BREVE HISTÓRIA OCIDENTAL DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA...	20
2.1 LITERATURA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA: MONTEIRO LOBATO NO IMAGINÁRIO COLETIVO.....	35
2.1.1 Sítio do Pica Pau Amarelo.....	40
3 PERSPECTIVAS DECOLONIAS NA LITERATURA INFANTIL.....	46
4 BIBLIOTECA ESCOLAR.....	65
4.1 POLÍTICA DE GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DE COLEÇÕES DE LITERATURA INFANTIL ANTIRRACISTA EM OMA PESPECTIVA DECOLONIAL...	72
5 LEI 10.639, AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNs) PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA, E A MATRIZ CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	76
6 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	83
6.1 ABORDAGEM, CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	83
6.1.1 Instrumentos de coleta de dados.....	86
6.1.2 Técnica de análise e interpretação dos dados	91
6.2 ASPÉCTOS ÉTICOS DA PESQUISA	92
7 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	98
7.1 PROTOCOLO DE ADESÃO AO PNLD LITERÁRIO 2018.....	98
7.2 PROTOCOLO DE IDENTIFICAÇÃO DO ACERVO.....	102
7.3 ENTREVISTA.....	104
7.3.1 Categorização e enumeração dos 6 (seis) bibliotecários/as entrevistados/as	105
7.3.2 Perfil dos bibliotecários/as entrevistados/as.....	106
7.4 TRATAMENTO DOS RESULTADOS – ANÁLISE DAS CATEGORIAS.....	109
7.4.1 Nível de conhecimento sobre perspectiva decolonial e decolonialidade.....	109
7.4.2 Segurança e confiança no uso do acervo.....	110
7.4.3 Nível de conhecimento de autoria negra na literatura infantil.....	113
7.4.4 Relevância da autoria negra de literatura infantil na composição do acervo.....	115
7.4.5 Participação na escolha das obras de literatura infantil do PNLD Literário 2018.....	118
7.4.6 Matriz curricular para a ERER na educação básica do Município de Florianópolis.....	120
7.4.7 Política de desenvolvimento de coleções infantis.....	122
7.4.8 Promoção pela biblioteca da literatura infantil voltadas a Lei 10.639.....	124

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A – Protocolo para entrevista com os bibliotecários/as	148
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com os bibliotecários/as.....	150
APÊNDICE C – Prospecto Ciclo de Palestras Bibliotecários com a ERER.....	152
ANEXO A – Comunicação via e-mail do DIBEC	155
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	156

1 INTRODUÇÃO

A biblioteca escolar é elemento essencial na composição das instituições de ensino, sua missão é promover serviços e materiais que gerem aprendizado para os alunos e suportem os planos pedagógicos dos professores para uma educação cidadã. Assim, a biblioteca escolar, deve fazer parte da luta antirracista para que as discussões sobre as relações étnico-raciais ocorram dentro e a partir da biblioteca, combatendo toda forma de racismo, como o racismo estrutural, o racismo institucional, o racismo linguístico e o racismo epistêmico¹, assim como outros correlacionados, como o racismo recreativo e o ambiental. Difundindo conhecimento diverso sobre Brasil. Mas, para isso, é necessário que um acervo antirracista² e decolonial³ exista, cuja Literatura Infantil Antirracista em uma Perspectiva decolonial esteja contemplada e que este acervo seja constantemente promovido e utilizado nesse espaço, para efetivar a prática de combate ao racismo na escola como um todo.

Logo, este estudo alicerçou-se no Artigo 26-A da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que foi alterado pela Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003) após atualizado pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008). Leis, que também determinaram a existência de um acervo que contribuísse para a promoção da educação das relações étnico-raciais, destacando que recebessem atenção especial as disciplinas de educação

¹ **Racismo estrutural:** “Racismo como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta e indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. A viabilidade de reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade” (Almeida, 2020); **Racismo linguístico:** “Toda forma de racialização que ocorre através da língua, na língua e pela língua” (Nascimento, 2019); **Racismo institucional:** “São ações em nível organizacional que independentemente da intenção de discriminar acabam tendo impacto diferencial e negativo em membros de um determinado grupo” (Bento, 2022, p. 77). “O domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder” (Almeida, 2020, p. 27). **Racismo epistêmico**, neste estudo, foi definido como o ato ou ação de cometer o *Apartheid* epistêmico, que segundo Garcês-da-Silva (2023, p. 429) se refere “à segregação intelectual de conhecimentos oriundos de grupos étnico-raciais historicamente excluídos”. Assim como, pelo ato ou ação da violência epistêmica, definida por Garcês-da-Silva (2023, p. 440), como sendo “o ato de depreciar, invisibilizar e rechaçar a capacidade de uma pessoa produzir conhecimento”.

² Compreende-se como um acervo antirracista, neste estudo, como sendo toda a coleção da biblioteca voltada e desenvolvida especificamente ao combate do racismo, de forma direta e indireta. Como; Leis, normas, apostilas, periódicos, jogos educativos, filmes, vídeos, livros, regimentos, folhetos, documentários, podcasts, dentre outros materiais disponibilizados. Visando a diminuição da discriminação racial, da evasão escolar e da violência no ambiente escolar e fora dele.

³ Para este estudo entende-se como acervo decolonial, toda a coleção da biblioteca que represente proporcionalmente todos os grupos étnico-raciais da população brasileira e contemplem as produções e conhecimentos das populações e dos grupos invisibilizados e marginalizados no Brasil: Negros, Indígenas, LGBTQIA+, PCDs – Pessoas com deficiências, Pessoas com nanismo, Quilombolas, Ribeirinhos, Ciganos etc.

artística, **literatura** e história brasileira (Curvo, 2021; Fontes, 2019; Schlickmann, 2019; Souza, 2016).

E, de acordo com (Geledés; Instituto Alana, 2023, p.6) dentro da área de estudos étnico-raciais no Brasil a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, é considerada a que diz respeito à questão étnico-racial, a história e cultura afro-brasileira e africana. Sendo que, a partir da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que se desenvolveu e se derivou as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER). E, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Sem deixar de ter um olhar para o que estabeleceu a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias – IFLA; a Associação Catarinense de Bibliotecários – ACB; a Federação Brasileira da Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições – FEBAB; a Associação Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – ANCIB, referente a ERER.

Partindo disso, se fez importante ter verificado se as bibliotecas escolares se tornaram ou estão se tornando bibliotecas disseminadoras de acervos antirracistas e decoloniais, assim como, das práticas bibliotecárias antirracistas e decoloniais contribuindo para a implementação das leis supracitadas, quer seja, se impactaram de maneira efetiva e satisfatória nas instituições de ensino. Isto porque, após essas leis serem implementadas, os currículos escolares e os acervos das bibliotecas tiveram que se adequar à nova realidade, devendo ter se atualizado na direção a uma educação antirracista. Entretanto, não bastava apenas dispor dessa literatura, era necessário que tenha sido utilizada.

Assim, desenvolveu-se uma investigação de cunho qualitativo e com ela verificou-se se há o uso efetivo da Literatura Infantil Antirracista em uma Perspectiva Decolonial nas bibliotecas escolares por meio das práticas bibliotecárias da Rede de Ensino do Município de Florianópolis. Optou-se pela adoção de uma metodologia que se baseou em estudos bibliográficos sobre o tema, bem como pela pesquisa de campo, partindo da análise dos registros em suportes informatizados, e/ou catálogos online, do acesso e consulta ao Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC/MEC verificando-se a adesão pelas escolas investigadas ao PNLD Literário, assim como, por entrevistas com os bibliotecários (as) coletou-se dados que permitiram a identificação do uso dessas literaturas, aplicação, promoção e/ou divulgação, tipos de atividades desempenhadas e a importância que lhes era atribuída.

Atualmente busca-se uma sociedade em que não haja racismo e, em paralelo, um ambiente escolar cuja educação seja antirracista. Contudo, para que essa educação possa

acontecer, em grande parte, poderá ocorrer nos espaços escolares, lugar onde crianças passarão a maior parte de sua formação e onde serão socializadas, sendo ali um ambiente privilegiado para o combate do racismo e da discriminação. E, também, lugar no qual professores, educadores, bibliotecários são formados e precisam confrontar seus preconceitos. A literatura, nesse caso, não é só para o leitor em formação, mas também para aquele que ensina e precisa ser transformado.

A biblioteca escolar tem o papel social de contribuir na formação de novos leitores. De leitores livres de preconceitos, com senso crítico e com consciência do valor de sua identidade.

Mas, pode-se ir além. Ao se ter formado leitores, como apontava Freire (1989) em “A importância do ato de ler”, leitores do mundo: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9). Envolvendo-se “a compreensão crítica do ato de ler”. Freire levou a perceber que mesmo antes de se saber ler as palavras, lá na infância, e nas mais remotas memórias, já se está em contato com o mundo, já se lê o mundo. Fez ter pensado nessa perspectiva, de leitura do mundo no qual se está inserido coletivamente e considerando como a história do Brasil e toda a Literatura Infantil que tem sido lida, o bibliotecário precisa ter uma postura antirracista dentro de uma perspectiva decolonial⁴ para que seja possível contribuir para um mundo de combate a toda forma de racismo. Tendo como uma ferramenta estratégica cotidiana um acervo com uma Literatura infantil antirracista em uma perspectiva decolonial.

Entende-se como uma Literatura infantil em uma perspectiva decolonial, neste estudo, toda obra infantil, apresentada em qualquer suporte, incluindo a peça teatral, a contação de história, a música, as ilustrações, as obras de arte, e outros/as que valorizam, ressignificam, resgatam e abrem espaço para autorias de todos os grupos étnico-raciais. Especialmente, os que por muito tempo, ficaram a margem e/ou excluídas do que era epistemologicamente validado como sendo pertencente a intelectualidade literária tida como ideal. Deu-se destaque para a produção literária do conhecimento afrodiáspórico⁵. E, da literatura infantil de autoria negra.

Fomentou-se que a atenção com a formação de novos leitores, a escolha da literatura infantil a ser lida, os critérios de seleção e aquisição das coleções disponibilizadas na biblioteca

⁴ Para este estudo, entende-se que a perspectiva decolonial se dá pelo enfrentamento a perspectiva racializada imposta pela branquitude, ou seja, pelo confronto ao grupo hegemônico e ao seu domínio estruturante nas relações de trabalho, interpessoais, subjetivas e simbólicas. Para contrapor, e se livrar desse domínio, poder, subjugos, é necessária uma postura e práticas decolonizadoras. Podemos defini-las como sendo práticas e posturas, emancipatórias, revolucionárias e desconstrutivistas.

⁵ Refere-se ao povo africano em diáspora, forçado a migrar para várias partes do mundo devido ao processo de escravização imposto de forma cruel e brutal.

escolar, seu uso e promoção entre leitores e educadores, ou seja, tudo que tem envolvido as práticas bibliotecárias seja igualmente parte da luta educacional antirracista. Logo, foi fundamental ter levado em conta a composição de um acervo com uma literatura infantil que fosse democrático, inclusivo, equânime e plural.

Tem sido na infância e na escola que as crianças negras (me incluindo nesse contexto também), e as crianças de outros grupos étnico-raciais, elas têm se deparado com os livros ou com as histórias contadas e se perguntado: onde estão nossos heróis negros e indígenas? Por que não exaltam Zumbi, Dandara, Tereza de Benguela, Antonieta de Barros e Clara Camarão? E não nos contam a história dos controversos Tibiriça, Araribóia, Cunhambebe e Ajuricaba? Eram controversos, pois, nos argumentos de Almeida (1988, p. 12) “são heróis para uns e bandidos para outros, dependendo em favor de quem ou contra quem lutaram”. Todavia, as crianças se chocavam com as figuras e ilustrações de africanos e indígenas escravizados, em sua maioria representadas nos livros didáticos e paradidáticos.

E, estes livros escolares deixavam de nos contar a parte positiva da história dos povos africanos e afrodiáspóricos. Na matemática, por exemplo, segundo (Machado; Loras, 2017, p.38), O osso de Lebombo⁶ encontrado na Suazilândia, com 35 mil anos de idade juntamente com o Osso de Ishango são os dois objetos matemáticos mais antigos do mundo. A ferramenta chamada osso de Ishango, descoberta em 1960 na fronteira entre Uganda e o antigo Zaire, atual República Democrática do Congo, em África, com idade de 20 mil anos, era utilizada nas operações matemáticas de multiplicação, divisão e cálculo simples. Era utilizada também como calendário lunar (de seis meses) e como instrumento de controle do ciclo menstrual. Pode-se citar também o Papiro de Ahmes que leva o nome do escriba que transcreveu este documento em 1650 a.c. Este papiro, conforme Eves (2011, p. 70), era uma fonte primária da matemática egípcia antiga, nele encontra-se métodos de multiplicação e divisão, uso das frações unitárias, da regra da falsa posição, solução para problema da determinação da área de um círculo e muitas outras aplicações matemáticas.

Na escola e nos livros, deixavam também de nos contar as tecnologias inventadas por africanos e por pessoas pertencentes ao grupo étnico negro, como: a caixa de correio, o pino de golfe, o semáforo, a geladeira, a caneta-tinteiro, o filamento de carbono da lâmpada elétrica, os

⁶ MACHADO, Carlos Eduardo dias. As omissões históricas da genialidade negra. [entrevista cedida a] Angelo Mendes Corrêa e Itamar Santos. Jornal Bom Dia Europa.15 de jun.2017. Disponível em: <http://saopauloreview.com.br/as-omissoes-historicas-da-genialidade-negra/> Acesso em: 19 ago.2024.

resistores elétricos, o controle eletrônico para marca-passos, o barramento para computadores (Machado; Loras, 2017, p.38). Estes livros didáticos, grande parte deles, não nos contavam que foram os Egípcios que influenciaram na Matemática, na Astronomia e na Mecânica, cientistas como Nicolau Copérnico (1473-1543), Galileu Galilei (1564-1642), René Descartes (1596-1650) e Johannes Kepler (1561-1650). Cientistas que antecederam e foram base para que Newton (1725-1807) desenvolvesse sua teoria (Machado; Loras, 2017, p.38).

Ademais, ao ter se pensado em quem tem escrito para as crianças e na literatura como um todo, poucos são os autores **negros**⁷ e muito menos ilustradores negros na literatura infantil disponibilizados nas escolas em comparação aos não negros. Como verificado no estudo de Pestana (2023), apresentado na secção Perspectiva Decolonial na Literatura Infantil. Evidenciou-se no presente estudo a ausência de ilustradores negros e negras nas escolhas pelas escolas básicas do município de Florianópolis por obras de literatura infantil que tematizavam a cultura africana e afro-brasileira e /ou que valorizavam a identidade negra do PNLD Literário 2018.

A escola, muitas vezes, tem sido lugar no qual o corpo negro e suas representações têm sido objeto de estereotipias e representações negativas. Kramer (2007, p.17) ao ter dito que, “as crianças não formam uma comunidade isolada; elas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento”. Para ela, crianças não são filhotes, são sujeitos sociais; pertencentes a um grupo étnico-racial, a uma classe, a um grupo social. Contudo, para a professora de história Sherol dos Santos, foi crível afirmar que a escola poderia vir a ser um dos piores lugares para crianças negras, porque no ensino de história aprenderam que seus descendentes africanos chegaram ao Brasil “como seres infelizes, como cativos[...]” em posição de subserviência aos brancos. (Madureira,2021, p.1).

Em analogia, as crianças como sujeitos sociais e como parte da coletividade, como parte de uma comunidade escolar, se faz importante pensar de forma coesa, como pertencentes e como fatias de um mesmo bolo, assim como também são fatias desse bolo, os bibliotecários, professores, diretores, orientadores, supervisores, pais, avós, alunos etc. Sendo que, o pensamento decolonial converge com a luta antirracista ao compreender que ela é uma luta de todos, de todos os grupos étnico-raciais e precisa ser uma luta coletiva. Para Davis (2019, p.383) “[...] a unidade é a arma mais poderosa contra o racismo e a perseguição política”. Justamente, alinhado a este pensamento, justificou-se a pesquisa de maneira não individualizada, mas

⁷ Neste estudo, será considerado como negro ou negra, segundo a classificação do IBGE para raças, pessoas pretas e pardas.

coletiva. A pesquisa também buscou estar alinhada com a filosofia Ubuntu ou ética Ubuntu. Conforme Nogueira (2012, p. 147) definiu “Ubuntu como uma maneira de viver, uma possibilidade de existir junto com as outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária antirracista e policêntrica.”

Neste sentido, compreendeu-se que buscar alternativas e estratégias coletivas, no fazer biblioteconômico, dentro da comunidade escolar se faz urgente em prol de uma educação antirracista. Academicamente justificou-se esta pesquisa pelo fato de a autora ser uma Bacharel Negra de Biblioteconomia, formada na instituição Udesc em 2007, houve intrinsicamente a necessidade de contribuir com esta pesquisa para sua área de formação, assim como, para a luta de combate ao racismo. “A máxima Zulu e Xhosa, *umuntu ngumuntu ngabantu* (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos” (Nogueira, 2012, p.148).

Enquanto criança, esta autora em uma escola privada na cidade de Curitiba, com seus recentes sete aninhos de idade, e em seu primeiro ano escolar, foi repreendida por uma professora pertencente ao grupo étnico-racial branco. O fato foi que (o meu eu criança) ao ser repreendida por esta autoridade em sala de aula, por apenas estar conversando e rindo com o seu coleguinha, que era branco. A professora somente a repreendeu, mas seu coleguinha nada sofreu. Em um tom severo a retirou daquela sala, transferindo-a para outra. Ela nada entendeu, o que ela tinha feito de tão errado? A partir, deste dia, passou a ser uma criança calada e tímida na escola. E, até os dias atuais, têm bastante receio para falar em público.

O primeiro contato com a escola, com o professor em uma sala de aula, o afastamento de casa e dos pais, pode ser muito traumatizante e até hostil para as crianças, mas, principalmente para crianças negras. Portanto, esta pesquisa tem como justificativa pessoal, buscar mecanismos, por meio das práticas bibliotecárias, para a diminuição do impacto traumático que a escola, que o ensino institucional, e que a literatura infantil brasileira, tem para com as crianças, particularmente para as crianças negras brasileiras, como eu fui.

Como justificativa institucional a pesquisa ancora-se no Programa de Pós-graduação em Gestão da Informação e de sua Linha de Pesquisa Informação, Memória e Sociedade. Esta linha de pesquisa visa a preservação da memória. A pesquisa está ancorada também pela Lei 10.639 (Brasil, 2003), a qual estabelece que se inclua nos conteúdos programáticos das escolas brasileiras o estudo da luta dos negros no Brasil, o estudo da cultura negra brasileira, assim como, a contribuição negra na sociedade em todos os seus aspectos (social, econômico, político). E, também se justifica institucionalmente a partir da ODS 18 sobre a igualdade étnico-racial, agenda 2030 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU que buscam

assegurar a inclusão obrigatória de ações de educação antirracista, no que tange as culturas e histórias afro-brasileiras e indígenas relacionados aos currículos e as estratégias formativas em todos os níveis educacionais⁸.

Cientificamente justifica-se a pesquisa ao contribuir para a sociedade brasileira, para a área de Biblioteconomia e Ciência da Informação – BCI, pelo desenvolvimento de uma pesquisa que reconhece e visa (de forma abrangente) melhorias para um cenário atualmente desfavorável no âmbito educacional, como o demostrado a seguir.

Todavia, o diagnóstico e as consequências do racismo no país, até então, eram gravíssimos, pois, no Brasil, a fome tem cor, além disso, quem consegue estudar com fome? De acordo com a Rede Penssan (2022)⁹, no 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19, “enquanto a segurança alimentar está presente em 53,2% dos domicílios onde a pessoa de referência se autodeclara branca, nos lares com responsáveis de raça/cor preta ou parda ela cai para 35%”. Foi possível afirmar que, de acordo com a pesquisa da Rede Penssan, 65% dos lares comandados por pessoas pretas ou pardas, enfrentavam restrição de alimentos em qualquer nível.

Conforme o Censo IBGE/2010, “a população negra (pretos e pardos) [era] de 51,07% da população brasileira. A escolaridade de negros com 15 anos ou mais era de 6,7 anos de estudo e a dos não negros [era] de 8,4 anos, sendo que 45,1% da população negra na faixa de 18 a 29 anos não havia completado o ensino fundamental” (Brasil, 2013, p.50). Dados do IBGE/2010 também demonstraram que a taxa de analfabetismo absoluto acima de 15 anos era de 7,1% para brancos e de 16,9% para negros. Já o analfabetismo funcional trouxe dados mais preocupantes, sendo que era de 32,3% para a população negra e de 18,4% para a população branca (Brasil, 2013, p. 55). O Censo IBGE/2022¹⁰, apontou que a população negra (pretos e pardos) passa a ser de 55,9%, e “entre as pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas 3,4%”.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, divulgou um estudo em 2022 informando que havia uma grande piora no analfabetismo, sendo que, a proporção de crianças

⁸ <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/ods18>

⁹ <https://pesquisassan.net.br/2o-inquerito-nacional-sobre-inseguranca-alimentar-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19-no-brasil/>

¹⁰ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>

de 7 anos de idade que não sabem ler nem escrever saltou de 20% para 40% de 2019 para 2022. Ainda segundo o estudo do Unicef, a discrepância entre negros e brancos foi identificada. O percentual de crianças brancas de 7 a 10 anos de idade consideradas analfabetas era de 6,3% em 2019 e de 15,1% em 2022. No entanto, entre crianças negras 10,6% em 2019 e de 21,8% em 2022 (Moura, 2023a).

Os estudos compilados pelo Centro de Desenvolvimento Infantil da Universidade de Harvard (2020)¹¹ expõe como o convívio diário com o racismo estrutural, nas formas mais escancaradas e sutis, e ao acesso precário a serviços públicos, “impacta o aprendizado, o comportamento, a saúde física e mental infantil”. Ainda, segundo o estudo, a longo prazo, houve consequências como: custos bilionários adicionais a saúde, desigualdades raciais, dificuldades em atingir pleno potencial humano e capacidade produtiva, de grande parcela da população.

Como modificar esta realidade, de desigualdade social, racial e epistêmica? No ambiente educacional, a Lei 10.639 (Brasil, 2003) e a Lei 11.645 (Brasil, 2008), ao ter alterado a LDB, com a inclusão dos artigos 26-A e 79-B, desta forma, oportunizaram, a entrada nas escolas e nas bibliotecas escolares da Literatura Infantil antirracista com perspectiva decolonial.

A expectativa com a implementação das Leis era que tivesse possibilitado às crianças, futuras leitoras, livros com representatividade étnico-racial que tenha ressignificado a memória cultural negra e indígena, buscando um caminho para mudar essa realidade no âmbito educacional. A transformação das práticas bibliotecárias para uma valorização e acolhimento da literatura infantil antirracista em uma perspectiva decolonial como estratégia de combate ao racismo epistêmico dentro das escolas, pode ter traçado também um caminho promissor.

Entretanto, esse tem sido um caminho com muitos desafios, e é aqui que a problemática da pesquisa se apresentou colocando em evidência os/as Bibliotecários (as) e suas práticas. Como já mencionado acima, tomou-se como recorte e por alicerce desta pesquisa a Lei 10.639 (Brasil, 2003), e como documento essencial/orientador para a pesquisa, o Guia Digital PNLD2018 – Literário (Brasil, 2018).

A partir do exposto, indagou-se: *A despeito da Lei 10.639/2003, após 21 anos de seu estabelecimento, como se configuram as práticas bibliotecárias que utilizam o acervo de*

¹¹ <https://www.geledes.org.br/4-efeitos-do-racismo-no-cerebro-e-no-corpo-de-criancas-segundo-harvard/>; <https://developingchild.harvard.edu/resources/racism-and-ecd/>

literatura infantil antirracista em uma perspectiva decolonial na Rede de Ensino do Município de Florianópolis?

OBJETIVO GERAL

Analisar práticas bibliotecárias que utilizam o acervo de literatura infantil antirracista em uma perspectiva decolonial na Rede de Ensino do Município de Florianópolis.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- A) Discutir sobre os reflexos da Lei 10.639/2003, após 21 anos de sua criação;
- B) Contextualizar a decolonialidade a partir da história da literatura infantojuvenil brasileira;
- C) Identificar obras de literatura infantil antirracistas em uma perspectiva decolonial presentes no acervo das Bibliotecas Escolares – BE's investigadas;
- D) Verificar a existência de ações por parte do bibliotecário(a), que promovam e divulguem a literatura infantil antirracista em uma perspectiva decolonial para a formação de um leitor antirracista, de maneira efetiva;
- E) Propor como produto um evento que o chamamos preliminarmente de Ciclo de Palestras Bibliotecários com a ERER.

Este estudo foi estruturado em 8 (oito) seções, com mais as referências, apêndices e dois anexos. Na seção 1 (um) foi apresentada a Introdução, na sequência foram apresentadas as Seções, Breve História Ocidental da Literatura Infantil Brasileira; Perspectivas Decoloniais na Literatura Infantil; Biblioteca Escolar; Lei 10.639, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), Para a História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica; Aspectos Metodológicos; Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados; e as Considerações Finais.

2 BREVE HISTÓRIA OCIDENTAL DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

A literatura infantil desde sua origem tinha a tendência de ser considerada de menor valor literário, costumava ser encarada como produção inferior, assim como, as crianças na idade média eram estereotipadas, menosprezadas. Zilberman (2003, p.11) enfatizou que a literatura infantil “como o novo mundo no século XV, estava envolvida por uma capa protetora de enganos e preconceitos que, ao mesmo tempo, a diminuem intelectualmente e reprimem uma averiguação que ponha em evidência sua validade estética ou as suas fraquezas ideológicas.” Lajolo; Zilberman (1999, p.14) elucidaram: “porém, como ocorrerá depois a tantos outros escritores, da dedicação à literatura infantil advirão prêmios recompensadores: prestígio comercial, renome e lugar na história literária”. De acordo com Martins Filho (2013, p.55), a Idade Média era um período no qual as crianças eram excluídas socialmente, não por diferirem dos adultos, mas “como sujeitos ilegítimos, incompetentes, impróprios e inadequados.”

Foi com a Revolução Industrial que a literatura infantil adquiriu maior expressão ao ser deflagrada no século XVIII. Lajolo; Zilberman (1999) afirmaram que as primeiras obras para o público infantil surgiram na primeira metade do séc. XVIII e, que, anteriormente no séc. XVII, com o “classicismo francês” algumas histórias foram consideradas também apropriadas para crianças, como por exemplo: “as *Fábulas*, de La Fontaine (1668 e 1694), *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon (1717), e os *Contos da Mamãe Gansa*, de Charles Perrault (1697).” Ainda consoante com as autoras o título original de os *Contos da Mamãe Gansa*, era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*.

De acordo com Cademartori (2010), Charles Perrault era “frequentemente apontado como iniciador da literatura infantil” e que suas obras se vinculavam “a pontos básicos da questão da natureza do gênero como, por exemplo, a preocupação com o didático e a relação com o popular.” Mas, também algumas vezes suas obras caracterizavam-se “por um certo sarcasmo em relação ao popular. Ao mesmo tempo, [eram] marcados pela preocupação de fazer uma arte moralizante através de uma literatura pedagógica.”

Perrault não é responsável apenas pelo primeiro surto de literatura infantil, cujo impulso inicial determina, retroativamente, a incorporação dos textos citados de La Fontaine e Fénelon. Seu livro provoca também uma preferência inaudita pelo conto de fadas, literarizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral, adotada doravante como principal leitura infantil. (Lajolo; Zilberman, 1999, p.15).

Com o início da industrialização surgiu uma classe dominante na Europa a “Burguesia”, que como expuseram Lajolo; Zilberman (1999, p.15) financiaram, “com os capitais excedentes da exploração das riquezas minerais das colônias americanas ou do comércio marítimo, as novas plantas industriais que se instalaram e a tecnologia necessária a seu florescimento.” Com a Burguesia (Século XVIII) identificou-se a consolidação de instituições como a família e a escola. A escola, como fruto da complexidade da vida social, política e cultural, ela foi criada também em consequência da invenção e difusão da escrita, e das mudanças que ocorreram no mundo ocidental com a chegada hegemônica da sociedade burguesa durante o fim do século XVIII. Surge devido ao desenvolvimento industrial capitalista nos séculos XIX e XX (Garcia, 2002, p.55).

Para Zilberman (2003, p.22) “não por acaso foi a burguesia ascendente dos séculos XVIII e XIX a patrocinadora da expansão e aperfeiçoamento do sistema escolar.” Ainda para Zilberman a burguesia é “tanto responsável por sua estruturação claustral, como pela elaboração do conjunto de ideias que justifica a validade da educação e suas principais concepções e atividades – a pedagogia.” Isto ocorreu primeiramente em dois países europeus, na França e na Inglaterra.

Assim, a partir dos séculos XVIII e XIX, a criança passou a ter um papel na sociedade, e desta forma, possibilita o aparecimento de objetos industrializados destinados a ela, como: o brinquedo e o livro. Novos ramos da ciência como a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria. Para Lajolo (2000, p.26), “se a ‘construção’ da infância ocorreu ainda no século XVIII - contemporânea a Revolução Industrial, com o passar do tempo, outras segmentações se foram tornando necessárias no interior desse primeiro grande segmento dos *não-adultos*”.

O interesse pelas crianças nasce, portanto, em um contexto de grandes mudanças que facultaram o advento de novas tecnologias, novas formas de vida e de pensamento, podendo-se sumariamente citar: a industrialização, a urbanização, o movimento positivista pelo cientificismo, sem esquecer **as práticas políticas colonialistas**. (Martins Filho, 2013, p.55, grifo nosso).

Dado o envolvimento das instituições na educação das crianças o que influenciaram as obras da época, de tudo que foi publicado, pouco permaneceu. Além, dos contos de fadas de Perrault, pode-se acrescentar as adaptações de romances de aventuras, como os clássicos de: Robinson Crusoé (1719), de Daniel Defoe, e Viagens de Gulliver (1726), de Jonathan Swift (Lajolo; Zilberman, 1999).

Durante o Século XIX, a Literatura para crianças teve uma espécie de continuidade no que foi já anteriormente publicado, ou seja, mantiveram-se a fórmula de sucesso. Foram citados

como sendo os mais célebres: Lewis Carroll, com *Alice no país das maravilhas* (1863), Collodi, com *Pinóquio* (1883) e James Barrie, com *Peter Pan* (1911). Para Lajolo; Zilberman (1999, p.20) foram os “autores todos da segunda metade do século XIX que confirmam a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista.”

A literatura infantil do século XIX era uma literatura focada em valores, muito voltada no comportamento e nas virtudes das crianças que eram valorizadas na época. Voltada aos costumes de uma elite burguesa, como identificou-se no olhar de Lajolo; Zilberman (1999, p.18). Tinha caráter moralizador. Com o passar do tempo, a literatura infantil foi se transformando e se aproximou do lúdico, sem esquecer-se e tinha uma visão realística do mundo. Coelho (2006, p.17) apontou que a literatura deste período era entendida como “agente mediador de valores, normas ou padrões de comportamento exemplares”. A educação escolar desde sua origem e ao se consolidar no final do século XVIII, foi germinada pela necessidade de se conservar e reproduzir crenças, valores. Da preservação de conquistas sociais, concepções, ideais e pontos de vista de grupos ou classes (Garcia, 2002, p.55).

Entretanto, a Literatura Infantil Brasileira surgiu apenas no século XX. Oliveira (2015, p.38) defendeu que os primeiros artigos ou capítulos “sobre literatura infantil, publicados entre as décadas de 1910 e 1920, retratavam a oscilação e dificuldade de classificação/denominação dos livros de literatura infantil.” o autor disse que a expressão *literatura infantil* “não era consensual para se referir às publicações destinadas à leitura das crianças.” Para Oliveira (2015, p.39), o que se chamava de literatura infantil, “eram recorrentes as expressões como: livros escolares, livros para crianças, livros de crianças, leituras para crianças e literatura didática”.

Quadro 1 – Origem da Literatura Infantil Brasileira

Ano	Fato histórico
1808	Vinda de D. João VI e a Corte Portuguesa para o Brasil, início de uma nova semeadura literária e cultural.
1919	Publicação de <i>Saudade</i> de Thales de Andrade
1920	Surge Monteiro Lobato, o iniciador.
1970	Eclosão da Nova Literatura Infantil, que nesse limiar do século XX está em plena expansão de criatividade e força.

Fonte: adaptado de Coelho (2006, p.15).

Embora alguns autores deram como iniciada a literatura infantil brasileira com a implantação da Imprensa Régia em 1808 como pode ser observado no quadro um (1) acima, no entanto, essa imprensa publicou pouquíssimas obras para crianças. Discerniu-se que, antes da chegada de D. João VI (1808), nada havia para que se pudesse considerar um sistema literário

e editorial no Brasil, era tudo muito precário. Após sua vinda que se construiu tipografias, editoras, bibliotecas e livrarias. A Biblioteca Nacional, por exemplo, foi fundada em 1810.

Como sistema regular e autônomo de textos e autores postos em circulação junto ao público, a história da literatura brasileira para a infância só começou tardivamente, nos arredores da Proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações. Entre elas, a mais visível foi a mudança da forma de governo: um velho imperador de barbas brancas cedeu o comando da Nação a um marechal igualmente velho, de iguais barbas igualmente brancas. Era a República que chegava, trazendo consigo e legitimando a imagem que o Brasil ambicionava agora: a de um país em franca modernização. (Lajolo; Zilberman, 1999, p.22).

Foi também com a vinda de D. João VI que O Banco do Brasil, grande e respeitada instituição brasileira, foi fundada em 1808. O Banco do Brasil foi objeto de estudo de pesquisadores de universidades brasileiras e americanas. Constatou-se que a instituição esteve envolvida no comércio de pessoas africanas escravizadas durante o século XIX. De acordo com os pesquisadores, a instituição estava vinculada de forma direta com traficantes e o capital diretamente investido em ações do banco. E, que grandes acionistas e diretores da instituição tinham relação direta com proprietários de africanos escravizados. Entre alguns nomes citados pelos estudiosos, estão: José Bernardinho de Sá, barão e visconde de Vila Nova do Minho – apontado como um dos maiores traficantes de africanos do atlântico Sul; João Pereira Darigue Faro, visconde do Rio Bonito – vice-presidente da instituição em 1855, maior proprietário de africanos escravizados da região do médio Vale do Paraíba Fluminense (Moura, 2023b, p.2).

Logo, o registro deste fato histórico, no qual a Instituição Banco do Brasil teve relação com o comércio de tráfico de africanos no século XIX, com ele buscou-se contextualizar historicamente o quanto a violência da escravização de pessoas e de práticas colonialistas, o quanto este processo está cristalizado e enraizado nas instituições brasileiras. Colhe-se os frutos e resultados desta barbárie em forma de racismo, tanto institucional e estrutural, dentre outros relacionados, os quais estão entranhados na sociedade brasileira atual. Para um dos autores do estudo o Professor Álvaro Pereira do Nascimento (UFRJ)¹², ressaltou o quanto importante era o papel da história no processo de elucidação e na busca pela reparação,

¹² Pesquisadores: Álvaro Pereira do Nascimento – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Ana Flavia Magalhães – Universidade de Brasília (UNB); Beatriz Gallotti Mamigonian Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Clemente Penna – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC Pos-doc); Hebe Mattos – Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); João José Reis – Universidade Federal da Bahia (UFBA); Keila Grinberg - University of Pittsburgh e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Mariana Muaze - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

No século XIX, período em que se deu a modernização do país, ao redor de uma aristocracia rural e uma elite burguesa (escravagista), neste cenário, foi abolida a escravidão no Brasil (1888), no qual o povo africano escravizado foi simplesmente abandonado, sem que nenhuma política pública lhe assegurasse o mínimo de dignidade. Lajolo; Zilberman (1999, p.25) alertaram que a modernização brasileira “imposta de cima para baixo, não levou em conta as peculiaridades de uma sociedade que queria abafar, num projeto de renovação aparente, a realidade social de um país que recentemente abolira a escravidão”.

O retrato da população brasileira era que apenas as crianças pertencentes as classes sociais dominantes e conservadoras, ou seja, apenas crianças brancas podiam frequentar a escola e tinham acesso a livros. Em 1872, após a realização do primeiro Censo do país estimou-se que 70% da população era de analfabetos, e possuía mais de 1,5 milhão de pessoas africanas escravizadas, como demonstrado na figura abaixo.

Figura 1 – 1872, contando os súditos do imperador.

POPULAÇÃO BRASILEIRA: 9.930.478 habitantes



Fonte: Censo IBGE/2022¹³ - Em 150 anos, conheça a que o censo conta.

O Brasil Republicano do século XX, buscou valorizar a alfabetização, sendo assim, o fortalecimento da escola como instituição. Mas, uma característica marcante e que após surgiram muitas críticas a respeito, foi que no seu início, a literatura infantil, era

(UNIRIO); Martha Abreu – Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP); Monica Lima – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Sidney Chalhoub – Harvard University; Silvia Lara – UNICAMP; Thiago Campos – Universidade Federal Fluminense (UFF - Labhoi); Ynaê Lopes dos Santos – Universidade Federal Fluminense (UFF).

<https://labhstc.paginas.ufsc.br/files/2023/10/Documento-%C3%A0-procuradoria-da-Rep%C3%A3o-Ablica-BB-e-escravidao.pdf>

¹³ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/33495-em-150-anos-conheca-a-historia-que-o-censo-conta>

predominantemente de obras estrangeiras (europeias) e de suas adaptações. Cunha (1986, p.20) assentiu que, “no Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil teve início com obras pedagógicas e sobretudo adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias.” Visto que, “houve uma apropriação brasileira de um projeto educativo e ideológico” de origem europeia.

Para Coelho (2006, p.19), era evidente que os primeiros livros de literatura infantil que as crianças brasileiras tiveram acesso, não eram originais, sim adaptações e traduções de obras europeias famosas. Lajolo; Zilberman (1999) discorreram que os autores brasileiros se inspiraram em obras como: “de 1877 o livro *Le tour de la France par deux garçons*, de G. Bruno (pseudônimo de Augustine Tuillerie, esposa do escritor Alfred Fouillé), e de 1886 *Cuore*, do escritor italiano Edmond De Amicis.”

Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel são os que se encarregam, respectivamente, da tradução e adaptação de obras estrangeiras para crianças. Graças a eles, circulam, no Brasil, Contos seletos das mil e uma noites (1882), Robinson Crusoé (1885), Viagens de Gulliver (1888), As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen (1891), Contos para filhos e netos (1894) e D. Quixote de la Mancha (1901), todos vertidos para a língua portuguesa por Jansen. Enquanto isso, os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen são divulgados nos Contos da Carochinha (1894), nas Histórias da avozinha (1896) e nas Histórias da baratinha (1896), assinadas por Figueiredo Pimentel e editadas pela Livraria Quaresma (Lajolo; Zilberman, 1999, p.27).

Oliveira (2015, p.39) pôs em destaque que em 1917, no “conjunto dos primeiros textos específicos sobre literatura infantil publicados no início do século XX”, Alexina de Magalhães Pinto, publicou “Esboço provisório de uma biblioteca infantil, no livro *Provérbios populares, máximas e observações usuais*.” A autora era Folclorista, e este gênero, e estilo, apareciam também nas obras: *As nossas histórias* (1907); *Os nossos brinquedos* (1909); *Cantigas das crianças e do povo e Danças populares* (1916).

O período entre 1920-1945 de acordo com Lajolo; Zilberman (1999) era o período em que a produção literária para o público infantil se estabeleceu com crescente número de obras, volume de edições e interesse pelas editoras. Em 1922, aconteceu a Semana de Arte Moderna, fato que também influenciou autores dessa geração modernista. Anteriormente a este período a Literatura infantil tinha características como: civismo, patriotismo, ufanismo e nacionalismo fortemente impregnados em seus textos.

Em 1922, com os Modernistas surgiu no campo literário o Regionalismo, que de acordo com Lajolo; Zilberman (1999, p.69, grifo nosso) buscavam “**fontes autênticas de brasiliadade**”, do nativismo, do folclore. Ainda na visão das autoras, “entretanto, nem sempre

as histórias são efetivamente brasileiras. Com efeito a maior parte delas provinha do folclore ibérico, tendo sido transmitidas desde a colonização.” É com os adeptos do Regionalismo que os personagens negros passaram a ter maior destaque nas histórias de literatura infantil. Muitos desses personagens eram advindos dos contos orais, do imaginário dos populares. A presença de personagens negros neste período era desqualificadora, de forma preconceituosa e estigmatizada.

Em consequência a práticas colonialistas que tornavam a produção do conhecimento negro por muitas vezes invisível. Práticas, essas, que perduraram na contemporaneidade, neste contexto fez-se o seguinte questionamento: onde estavam os modernistas negros desse período? Como exposto por Matheus Gato de Jesus, Lilia Schwarcz e Júlio Ludemir (*Modernismo negro*, 2022), “apesar da sua importância para o desenvolvimento do modernismo no Brasil, nomes como Lima Barreto, Pixinguinha, Chiquinha Gonzaga, Manuel Querino, Nascimento Moraes, Astolfo Marques e Artur Timóteo da Costa não foram convidados para a festa modernista.” Artistas negros foram invisibilizados do modernismo brasileiro. Tanto na literatura, como na música e no teatro. Júlio Ludemir, apontou que a música popular brasileira teve suas raízes e bases advindas de pessoas negras. E, comentou que a escola não nos ensinou sobre isto, foi preciso a criação de uma lei para tanto. A música de Pixinguinha foi primeiro reconhecida pelos franceses, como demonstrado na figura abaixo.

Figura 2 – Pixinguinha na França em 1922.



Fonte: (Modernismo Negro, 2022)

Matheus Gato de Jesus, evidenciou que os brasileiros no senso comum entendem o modernismo como sendo apenas paulista e vinculado ao “22”. E, que só a partir desta data é que foi instaurado uma nova representação do negro como um dos pertencentes a identidade

nacional e ao povo brasileiro. Para o autor existiu uma espécie de vácuo. O que Sueli Carneiro passará a chamar de Epistemicídio¹⁴. Porém, entre 1909 e 1920, segundo o autor, já existiam artistas que inauguraram outras formas de representação da população negra e citou: Lima Barreto, Manuel Querino, Astolfo Marques, dentre outros. Estes, para Matheus Gato de Jesus modificaram o jeito de representar essa população, retirando o sentido de desclassificar, como ex-escravos, como raças inferiores, como grupos minorizados. Possibilitando que, o grupo étnico-racial negro passasse a ser representado como parte da identidade nacional, e do povo deste país (Modernismo negro, 2022).

Fernandes (2022, p. 2), enfatizou que a intelectualidade da época e o que se buscou com o modernismo, perpassava pela busca de uma branquitude ilusória e segregacionista, que gerou “uma territorialização violenta, um racismo estruturalizado como projeto velado de um estado republicano que optou por renegar corpos negros e suas culturas ao invés de garantir sua cidadania e sua efetiva integração na sociedade nacional.” Retratou também como agravante o não reconhecimento de Lima Barreto, por ter sido um “arauto do modernismo boêmio carioca”. Para o autor, Lima Barreto, deveria estar inscrito na história dos modernismos. Citou como emblemática as obras: *Diário íntimo* e *Clara dos Anjos*.

Durante a década de 30, segundo Lajolo; Zilberman (1999, p.68) com o modernismo, houve a introdução da oralidade e do coloquial nos textos literários, houve também a representação do negro nas histórias infantis por alguns autores. Do ponto de vista das autoras supracitadas, para elas, devido a influência de mulheres africanas escravizadas ao qual cabiam exercer a função de amas-de-leite, foi a partir da apropriação dos relatos dessas mulheres, que histórias de origem africana e com componentes de origem africana, foram encontradas em muitos livros de autores da época. Conforme Lajolo; Zilberman (1999, p.68), observou-se a presença de alguns destes componentes e vestígios destes relatos nos livros: de Lobato¹⁵,

¹⁴ Processo que exclui os negros e negras da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar (Carneiro, 2005). É silenciamento, aniquilação, desvalorização, invisibilização, expropriação de um sistema de conhecimento, e invalidação de agências de conhecimento não hegemônicos (Garcês da Silva, 2023).

¹⁵Conforme Arroyo (1968, p.59) relata, que Monteiro Lobato por meio do contato com mulheres africanas escravizadas quando “criança ainda na fazenda do pai, tornara conhecimento do Saci.” O autor menciona que Monteiro Lobato faz uma dedicatória em uma de suas obras a “Tia Esméria” que era uma mulher que o cuidava quando criança e contava-lhe estórias de cucas, sacis e lobisomens.

História de Tia Nastácia (1937), de José Lins do Rego, *Histórias da velha Totônia* (1937), ou do Osvaldo Orico, *Contos da mãe preta e Histórias do pai João* (1933).

Arroyo (1968, p.61) considerou que a tradição oral tem origem do convívio com as pessoas escravizadas, descreveu que africanos e africanas idosas “os ‘akpalôs’, os ‘arokin’ e os ‘dialis’ – não se atinham apenas ao processo narrativo em prosa. Recorriam também a poesia para dar, naturalmente, um tom mais dramático às suas estórias.” Arroyo, prosseguiu dizendo que, houve influência africana as canções de berço e nas cantigas de ninar portuguesas, que foram assim transformadas, com alteração de palavras e adaptações regionais, relacionadas as crenças africanas e indígenas.

Coelho (2006, p.15) salientou que as narrativas orais, foi a forma no qual as primeiras histórias infantis foram introduzidas no Brasil. Pois, a literatura tanto no Brasil, como nos demais países, os livros para crianças e adultos, tiveram sua origem na forma oral.

Das lendas indígenas do Norte, Raimundo Morais publicou *Histórias Silvestres do tempo em que animais e vegetais falavam na Amazônia* (1939). Essa fórmula de “beber da fonte” dos contos populares orais não era exclusividade dos autores brasileiros. Charles Perrault já fazia isso no século XIX, Cademartori (2010, p.41) observou que:

Apesar do pretendido distanciamento com que Perrault trata o popular, a intenção burlesca, depreciativa, em relação aos motivos populares, não impedi, em muitos momentos, a adesão afetiva àquelas personagens carentes que delineia. Caracterizadas, no início da narrativa, pelo estado de precariedade, suas personagens tornam-se triunfantes no final, estereótipo que se encontra na maioria dos contos orais e que refletem, sem dúvida, as tensões e as soluções sonhadas pelos camponeses vítimas do Antigo Regime.

Contudo, foi com a oralidade que a literatura infantil se tornou mais criativa, que se inspirou na linguagem utilizada pelos Modernistas. Aguiar (2001, p.25) partilhou do mesmo pensamento a respeito de Lobato com Lajolo; Zilberman (1999, p.81) em suas concepções “Lobato, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Menotti del Picchia, sobretudo os primeiros, romperam os laços de dependência à norma escrita e ao padrão culto, procurando incorporar a oralidade sem infantilidade, tanto na fala das personagens, como no discurso do narrador.”

Como já visto, houve uma estreita relação entre a escola e a literatura infantil. Zilberman (2003, p.35) rememorou:

As ascensões respectivas de uma instituição como a escola, de práticas políticas, como a obrigatoriedade do ensino e a filantropia, e de novos campos epistemológicos, como a pedagogia e a psicologia, não apenas inter-relacionadas, mas com uma consequência o novo posto que a família, e respectivamente a criança, adquire na sociedade. É no interior dessa moldura que eclode a literatura infantil.

A literatura infantil brasileira esteve sempre sobre a tutela da escola. Na ótica de Coelho (2006, p.17), a escola, entre o século XIX e meados do século XX, além de ter seguido um modelo europeu, era destinada a uma “minoria privilegiada.” Por conseguinte, Cardoso (2023, p.109) colocou que era uma realidade mundial, os estudos de literatura infantojuvenil, ao falarem da infância, falava-se apenas da infância de brancos, de crianças brancas, de jovens brancos e de leitores brancos. A autora alertou para a urgência de estudos/pesquisas voltados para a infância afrodescendente e diáspórica, e que fossem consideradas em projetos educacionais, estéticos e editoriais.

Um tema que teve preferência nas escolas durante as décadas de 40 e 50, ao contarem histórias de heróis nacionais, foi a história dos bandeirantes. “Tornando o bandeirante o modelo para a construção de heróis, os livros encampam dois temas que se desprendem da história: o alargamento do território nacional; e o da abundância natural do Brasil, fonte inesgotável de riqueza.” (Lajolo; Zilberman, 1999, p.102-103).

Os bandeirantes eram retratados como os grandes desbravadores do país, a custo do extermínio de muitos povos indígenas. Em muitas dessas histórias o indígena era desumanizado, denominado como selvagem, acusado de realizar rituais bárbaros como a antropofagia. “Os vencedores sempre escreveram a História a seu modo; aos vencidos resta apenas lê-la com dissabor.” Mas, de acordo com o autor, se os indígenas “tivessem oportunidade de escrever a História do Brasil, muitas páginas dos nossos livros didáticos seriam bem diferentes.” (Almeida, 1988).

Almeida, enfatizou que de fato o que os Bandeirantes faziam eram “expedições escravizadoras” disfarçadas de busca por metais e pedras preciosas. “Essas incursões apelidadas de ‘entradas’, ‘bandeiras’, ‘guerras justas’ e outras atividades agressivas, sempre conduziam à escravidão e ao extermínio” (Almeida, 1988).

Por vaidade vã ou por omissão propositada, excluem nomes e fatos relacionados com indígenas talvez mais heroicos do que Tibiriçá, Araribóia e Poti, relegando-os à condição de “bárbaros cruéis”, “antropófagos”, “inimigos”, “contrários” e outros pejorativos, tudo pelo simples fato de terem lutado em defesa do seu território, da sua família e das coisas que eram suas, afinal arrebatadas a ferro e fogo. (Almeida, 1988, p.11)

Abriu-se aqui um parêntese para contar a história de uma heroína negra brasileira, a **Rainha Tereza de Benguela**, que foi invisibilizada por um longo período em muitos livros didáticos da História do Brasil, e das histórias literárias em geral. Fez-se relação com a história dos Bandeirantes, pois, Tereza de Benguela, foi por eles perseguida e morta.

Tereza de Benguela (1770) governou o Quilombo do Piolho, denominado também de Quilombo do Quariterê, com *Status de Rainha*, localizava-se no Vale do Guaporé, nas proximidades da cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, o atual estado do Mato Grosso. Estimou-se que o quilombo tinha uma população de 100 habitantes, formada por 69 africanos escravizados que fugiram e por mulheres indígenas. Rodrigues (2022) traçou algumas características do quilombo como: “formado em área próxima à exploração mineira, propícia para caça, pesca e agricultura, avizinhada por diversos povos indígenas e povoados castelhanos.”

Para Rodrigues (2022, p.495), Tereza de Benguela foi “um dos nomes mais constantes quando tematizamos a história afro-brasileira e a resistência à escravidão.” E, “presente em poemas, canções, sambas-enredos, nos principais registros do período colonial no Mato Grosso, tornou-se um verdadeiro símbolo, sobretudo, à geração pós-lei 10.639/2003.” O Quariterê foi atacado em duas ocasiões, conforme documentos da época informados na pesquisa de Rodrigues (2022). Tereza de Benguela, segundo relatos se suicidou para não ser “reescravizada” ao ser capturada por bandeirantes no ataque contra o Quilombo de Quariterê em 1770. Rodrigues (2022, p.510) evocou, “junto a Tereza estão dezenas e centenas de outros sujeitos que ao longo da história latino-americana foram postos na subalternidade. É mais do que necessário reescrever a história da América por outra lente.”

Com a Revolução de 30, e com Getúlio Vargas no poder (1930 – 1945), ocorreu uma reestruturação da educação. “As mudanças nesse setor [foram] propostas pelos pedagogos, que, influenciados pelo pensamento norte-americano, em particular por John Dewey¹⁶, fundaram o movimento da Escola Nova” (Lajolo; Zilberman, 1999, p.47). O Movimento Escola Nova propôs uma educação voltada para o uso da tecnologia e mais pragmática. Foi no governo de Getúlio Vargas que a educação primária se tornou obrigatória.

Debus (2004, p.62) discorreu que, Getúlio Vargas em 1930, ao ter criado o Ministério da Educação e Saúde Pública aproveitou as ideias educacionais dos escolanovistas. Incluiu-se também o que constava no Manifesto da Educação Nova, de 1932, que apregoava o direito de todos à educação pública e, “fundamentados em quatro princípios básicos: gratuidade, obrigatoriedade, laicidade e coeducação.” Coelho (2006, p.49) explanou que neste período as

¹⁶ ” As ideias pedagógicas de John Dewey, denominadas de Escola Nova, surgem das suas reflexões sobre o problema educacional nos Estados Unidos no início do século XX, período em que a estrutura socioeconômica capitalista deste país completa a transição ao imperialismo “(Bevílaqua, 2014, p.10). Alguns dos intelectuais brasileiros adeptos ao movimento foram: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

diretrizes da educação estavam voltadas para duas principais preocupações, com uma definição do que se entendia por caráter nacional, e a outra preocupação era com a valorização do ensino leigo em relação ao religioso. Com isso, a educação tendeu a valorizar o conhecimento científico e pragmático, deu ênfase aos livros informativos, de literatura paradidática, recusando as fantasias dos contos de fadas ou maravilhosos (Coelho, 2006, p. 49).

A cultura brasileira, nas décadas de 40 a 60, passou por um processo de internacionalização. Lajolo; Zilberman (1999, p.88-89) retrataram que a cultura brasileira nessas décadas procurava “uma equiparação com as tendências vigentes na arte internacional.” de acordo com ambas a literatura passou por uma “elevação de nível” com uma linguagem “mais solene e culta”. Visão típica e muitas vezes preconceituosa de valorização do que era produzido fora do país.

Coelho (2006, p.49) destacou que na década de 1940, o Brasil vai passar por um avolumamento da “literatura quadrinizada”, com super-heróis e séries de detetives. Notou-se uma fusão entre a ciência e o maravilhoso. Já em 1950, Coelho (2006, p.51) identificou a instalação de uma crise de leitura no país, não somente envolvendo crianças, mas também adultos, e esta crise teve como causa o surgimento e crescimento da comunicação de massa, como: rádio, cinema e principalmente a televisão.

Alguns acontecimentos históricos no Brasil marcaram e influenciaram a cultura brasileira e consequentemente a literatura como: a inauguração da TV Tupi por Assis Chateaubriand (1950); a coirmã no Rio de Janeiro (1951); TV Paulista (1952); TV Record (1953). Em 1950, a Editora Abril publicou as revistas em quadrinhos americanas, lideradas por *O Pato Donald*. Sendo assim, a cultura brasileira passou a sofrer grandes influências estrangeiras por meio da comunicação de massa, como a televisão, revistas, jornais, cinema, teatro etc. Para Lajolo; Zilberman (1999, p.91) “como sucedia a indústria, que substituía as importações pelo similar fabricado no Brasil, a arte copiava internamente modelos consagrados no exterior.”

Segundo Aguiar (2001, p.26) a literatura infantil sofreu um retrocesso no Brasil de 1945 até meados da década de 60, no que dizia respeito a criatividade. As autoras responsabilizaram o aparecimento da Televisão como um dos fatores para esta falta de criatividade, assim como, também, o avanço do processo industrial e seus produtos de larga escala e consumo. Porém, para Lajolo; Zilberman (1999, p.129) os anos 60, com a infraestrutura disponibilizada consolidou-se a modernização de modos de produção e circulação literária com sua consequente maturação e eficácia. Já Coelho (2006, p. 52) salientou que na década de 60, a criatividade

estava voltada para a música popular brasileira e que em meados dos anos de 1970, a criatividade se voltou para a literatura infantojuvenil e para o teatro infantil.

Foi na década de 60 a 70 que surgiram instituições e programas que fomentaram a leitura e discussões voltadas a literatura infantil: Fundação do Livro Escolar (1966), Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968), Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe – CERLAC (1971), Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973), Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (1979).

Todavia, a partir de 1964, o Brasil passou pela Ditadura Militar, regime instaurado no país e que durou até 15 de março de 1985 sob o comando de sucessivos governos militares. Nesse período, Aguiar (2001) relatou que “diante da repressão, inúmeros escritores, e especialmente os de livros infantis, recorreram à linguagem figurada como forma de exprimir o que não era permitido.” Lajolo; Zilberman (1999, p.125) contextualizaram dizendo que “a sociedade brasileira dos anos 60 e 70, através do golpe militar de 64, estreitou e atualizou a dependência do país ao mundo ocidental capitalista.”

Deste modo, na concepção de Zilberman (2003, p. 195) “após um período de visível estagnação nos anos 50 e 60, o gênero infantil passou, na década de 70, por uma renovação, proveniente do aparecimento de um bom número de novos escritores.” porém, a autora ressaltou que esta renovação não garantiu a todos “boa qualidade literária” e que não é possível generalizar. Já no olhar de Aguiar (2001, p. 28), as autoras entenderam que as publicações deste mesmo período “pecaram pelo pedagogismo, pela imbecilização da infância ou pela incapacidade de promover a identificação da criança com as propostas ali contidas.” Não obstante, para Coelho (2006, p.53) foi por consequência de uma política educacional que os textos literários puderam ter tido alcance nas escolas e que também por uma indústria e um mercado editorial adequados, fizeram com que os livros chegassem as mãos dos leitores em potencial e estimulou seus autores a criarem e a produzi-los.

Os anos 70 assistem a uma reformulação completa do Instituto Nacional do Livro (INL), que passa a bancar número considerável de coedições. Com isso, a política cultural do Estado afasta-se do anacrônico mecenatismo que fazia de cargos públicos a recompensa do escritor, e do financiamento do livro um favor pessoal. A partir de então, o Estado dá seu apoio à iniciativa privada, não mais favorecendo autores, mas grandes editoras, numa atitude análoga à que assume frente a vários outros ramos da indústria brasileira (Lajolo; Zilberman, 1999, p.131).

Para Lajolo (2010, p.104), “até os anos 1970 contavam-se nos dedos cursos universitários, pesquisas acadêmicas e produções críticas que se ocupavam da literatura

infantil.” De acordo com a autora, “embora ainda hoje certas malhas do sistema literário - sobretudo as universitárias - [tratassem] como subalternos tanto o gênero infantil quanto seus autores e pesquisadores, o panorama começa a se alterar.” Lajolo, avaliou que nas próximas décadas surgiram congressos e seminários, assim como, artigos, livros, revistas acadêmicas e sites. Que se consolidaram em instituições e divulgaram o gênero literário.

Esta percepção mais minuciosa da literatura infantil é provavelmente fruto do encorpamento acadêmico da área e de seu discreto trânsito da área da Educação e Pedagogia para a área de Letras. Em sua magra tradição ensaística, os pioneiros mais remotos são três clássicos: Problemas de literatura infantil, de Cecília Meireles (1951), Compêndio de literatura infantil, de Bárbara Vasconcelos de Carvalho (1955), e Literatura infantil brasileira, de Leonardo Arroyo (1968). Mais modernamente destacam-se: em 1983, Literatura infantil: teoria e prática, de Antonieta Antunes Cunha e, no mesmo ano, o Dicionário crítico de literatura infantil/juvenil, de Nelly Novais Coelho. (Lajolo, 2010, p. 104)

Na década de 80, houve um crescimento significativo e exponencial de obras de literatura infantil, com larga produção pela indústria editorial. Aguiar (2001) revelou que, “houve uma explosão de publicações, e a produção de livros infantis tornou-se mais especializada, com ênfase em temas como o cotidiano das crianças, os contos de fadas modernos e, em alguns casos, as denúncias sociais.” As autoras expuseram a preocupação com a qualidade estético-literária dos livros infantis, não somente na época, mas, até os dias atuais. Em 1982, inaugurou-se a Ciranda de livros (parceria da Fundação Nacional da Literatura Infantil e Juvenil – FNLIJ com os laboratórios Hoechst e a Fundação Roberto Marinho) que foi “pioneira na disponibilização de livros para a escola” (Lajolo, 2010, p.106).

Na década de 90, criou-se o Proler (1992 – 1996), Programa Nacional de Incentivo à Leitura. Que visava uma política pública de leitura. Em 1997, institui-se o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE que objetivava democratizar o acesso a obras de literatura infantojuvenil nacional e estrangeiras, e de materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. O programa foi executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento – FNDE, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB/MEC, até 2017 (MEC, 2014). Em 1999, fundou-se a Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil – AEILIJ, com a finalidade de representação e defesa dos criadores de imagem e texto da literatura infantojuvenil.¹⁷

¹⁷ <https://aeilij.org.br/aeilij/historico.php> Acesso em: 17 de abr.2023.

No século XXI, o livro infantil já fortemente assimilado como produto comercial ou como bem de consumo. Nas palavras de Aguiar (2001), o livro “como mercadoria” tornou-se mais agradável e atrativo para conquistar o leitor, utilizando recursos gráficos do computador. As autoras colocaram também que os livros infantis atuais se preocupam demasiadamente com o papel, com a diagramação, e com ênfase na ilustração. “O espetacular desenvolvimento da indústria gráfica e, mais recentemente, da informática parece ter encontrado no gênero infantil campo extremamente favorável à incrível inventividade para qual a tecnologia hoje disponível serve de suporte” (Lajolo, 2010, p.103).

Os prêmios infantojuvenis mais importantes segundo Guilherme (2020) foram demonstrados no quadro abaixo:

Quadro 2 – Prêmios Infantojuvenis

Prêmios	Informações sobre os prêmios
Hans Christian Andersen	Foi criado em 1956, é concedido pela International Board on Books for Young People (IBBY) premiando, a cada dois anos, as categorias de escritor e ilustrador. Considerado o Nobel da literatura infantil, este Prêmio faz homenagem ao autor de contos de fadas, como <i>O patinho feio</i> e <i>A polegarzinha</i> . Os únicos brasileiros já premiados foram as escritoras Lygia Bojunga (1982) e Ana Maria Machado (2000), além do ilustrador Roger Mello (2014), que foi o primeiro latino-americano a entrar na lista.
Jabuti	Criado em 1959, considerado o Oscar da literatura brasileira. Organizado pela Câmara Brasileira do Livro, é o mais tradicional e antigo prêmio literário brasileiro. Têm como algumas de suas categorias: infantil, juvenil, infantil digital, Histórias em quadrinhos, Ilustração de livro infantil ou juvenil, e didáticos e paradidáticos.
ALMA	Criação do governo Sueco em 2002, o ALMA (Prêmio Memorial Astrid Lindgren) é distribuído todos os anos a um ou vários autores, ilustradores ou organizações que promovem a leitura e o livro infantojuvenil. O valor total da premiação era de 5 milhões de coroas suecas (aproximadamente 580.000 euros).
FNLIJ	Criado em 1975, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil o Prêmio FNLIJ é especializado em literatura infantil e juvenil. Algumas das categorias são Criança, Jovem, Imagem, Informativo, Poesia, Livro-brinquedo, Ilustração e Projeto editorial.
BolognaRagazzi	Este prêmio italiano BolognaRagazzi, desde 1966 esteve entre os prêmios mais conceituados do mundo no setor de publicações infantis. Faz homenagem a produções do ano anterior, considerando suas qualidades editoriais gráficas.

Selo Distinção Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio	Indica obras com valor literário, plástico e editorial, o prêmio considera temas e gêneros diversos, sem designação por categorias ou faixas etárias, dando destaque, à qualidade artística do diálogo texto/imagem que torna o livro infantil e juvenil um componente indispensável para a arte-educação.
White Ravens	O Catálogo White Ravens, elaborado anualmente pela Internationale Jugendbibliothek (Biblioteca Internacional da Juventude, em Munique, na Alemanha). Os especialistas em literatura infantojuvenil/avaliadores deste prêmio, avaliam a temática, a inovação artística, o estilo literário, dentre outras características das obras recebidas.
Biblioteca Nacional	Com categorias para o livro infantil e outra para o juvenil, este prêmio é realizado anualmente desde 1994. Contempla autores, tradutores e projetistas gráficos brasileiros, reconhecendo a qualidade intelectual e estética da produção editorial brasileira.

Fonte: elaborado pela autora (2024) e texto extraído e adaptado de Guilherme (2020).

Na história da Literatura Infantil como apontou Aguiar (2001), houve uma “tensão entre dois polos: pedagogismo e proposta emancipatória, massificação e liberdade expressiva”. “Tradicionalmente, a literatura infantil apresentou, por determinação pedagógica, um discurso monológico que, pelo caráter persuasivo, não abria brechas para interrogações, para o choque de verdades, para o desafio da diversidade, tudo se homogeneizando numa só voz” (Cademartori, 2010, p.25).

Contudo, é do lúdico ao educativo, talvez e em parte, do mero objetivo comercial dos livros de literatura infantil. Ainda assim, é por intermédio da literatura, e da literatura infantil que se faz alcançar a emancipação do Pensamento e o gosto pela leitura.

2.1 LITERATURA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA: MONTEIRO LOBATO NO IMAGINÁRIO COLETIVO

O autor da obra *O Sítio do Pica pau Amarelo*, Monteiro Lobato, ao longo do tempo suas histórias estiveram fazendo parte do imaginário infantil. E, da memória coletiva de gerações. “A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada (Halbwachs, 1990 p.71)”.

Se a lembrança, como convocou Halbwachs a pensar, são reconstruções do passado com o intermédio de dados emprestados do presente, é permitido então, reconstruir ou ressignificar histórias que causaram cicatrizes profundas em nossas memórias infantis? De acordo com o autor, especula-se que seja possível, para ele, é difícil encontrar lembranças infantis, aos quais sejam apenas reflexos dos objetos exteriores, sem que não sejam misturadas a imagens e pensamentos ligados a pessoas e aos grupos que nos rodeiam (Halbwachs, 1990, p. 38).

E, as memórias afetivas, são aquelas cheias de afetos ou aquelas que afetaram, atravessaram, permearam. “Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções” (Nora, 1993, p.9).

Se as memórias, como construções e podem ser alimentadas de lembranças, então acredita-se que sim que elas podem ser ressignificadas. E, os gatilhos de memória que são mecanismos da memória que fizeram lembrar, que trouxeram à tona as lembranças. Os gatilhos referem-se muitas vezes as más memórias ou aquelas que ao contrário de afeto trouxeram lembranças ruins, que ficavam quase que esquecidas, adormecidas.

Refletiu-se. É possível ressignificar as histórias infantis seculares de maneira que as crianças do século XXI não precisem se deparar com insultos racistas, em livros destinados a elas? Sendo que, “a memória não é uma entidade em estado de repouso. Ela se define como um ser em constante mutação, que se mostra em múltiplos arranjos e rearranjos com outras associações” (Murguia, 2010, p.31). E, a quem interessou a reprodução e a perpetuação do racismo na literatura infantil? E nas memórias afetivas e coletivas de nossas crianças? Para uma provável resposta se fez necessário conhecer o intitulado patrono da literatura infantil brasileira. Afinal, quem era Monteiro Lobato?

Atualmente vem-se discutindo a problemática de passagens racistas em suas obras, porém, Monteiro Lobato era um escritor branco brasileiro, nascido no período de um Brasil escravagista, neto de um provável senhor dono de pessoas africanas escravizadas, já que seu avô foi o Visconde de Tremembé, proprietário de fazendas nesse período. Ele era envolto de seus privilégios, garantidos por uma sociedade classista, elitista, sexista, capacitista e racista. Apesar disto, alguns o definem como sendo: “Genial”, “Pioneiro”, “Vanguardista”, “Polêmico”, são alguns dos adjetivos muito designados a Monteiro Lobato.

Cademartori (2010, p.49) o definiu como sendo “um dos nossos mais destacados intelectuais”. Monteiro Lobato, nasceu na cidade de Taubaté, interior do Estado de São Paulo em 1882. Para Debus (2004, p.34), o privilegiado José [Bento] Renato Monteiro Lobato,

“membro de uma família ligada à oligarquia do café, neto de Visconde, recebeu uma educação condizente com a classe que pertencia.” Pertencente a elite burguesa brasileira. Ainda de acordo com Debus (2004) Lobato, “fez ensino preparatório interno em São Paulo e bacharelou-se em Direito. Seguiu, em regra, os passos da educação brasileira da classe socialmente aquinhoadas.”

Em 1911, conforme Passiani (2003, p.119) “[...]com a morte do Visconde de Tremembé, Lobato herda, juntamente com outras duas irmãs, terras, casas, e fazendas [...]”

Monteiro Lobato, publicou Urupês em 1918, que denunciava as condições de vida do homem do campo ou sertanejo, isso antes da publicação dos seus primeiros livros infantis: A menina do Narizinho Arrebitado (1920) e Narizinho Arrebitado (1921). Passiani (2003, p. 33), definiu o personagem Jeca Tatu do livro Urupês como “um acinte ao homem do sertão”. “O caboclo, ao contrário do que o sertanismo e o indianismo românticos preconizavam, era, de acordo com Lobato, fraco, indolente, malcheiroso, supersticioso e feio” (Passiani, 2003, p.120).

Cademartori (2010, p.50) destacou que, o Jeca Tatu, “passa a personificar a estagnação, o marasmo, a precariedade da vida nacional[...].” Para ela, Monteiro Lobato “escandaliza, assusta e ameaça a modorra nacional”. E, “não aceitava a ingestão passiva das modas europeias”. A autora ainda elogiou o caráter emancipatório de suas obras infantis (Cademartori, 2010, p.34).

Em 1918, além da publicação de o Jeca Tatu, é o ano de publicação de O Sacy-pererê : resultado de um inquérito, uma das primeiras obras do autor. No mesmo ano, Lobato, conforme Souza (2018, p.331) lança pela primeira vez, a obra *Problema Vital*, nela encontra-se artigos que elogiam o movimento sanitarista no Brasil. Esta obra, foi custeada pela Sociedade Eugênica de São Paulo¹⁸ (Souza, 2018, p.325).

Não podemos perder de vista, entretanto, que a conversão de Lobato ao movimento higienista não se limitou apenas a afinidade pessoal ou ideológica com os médicos eugenistas. Ao escrever sobre o sanitariamento, Lobato conseguiu ter acesso a um público leitor formado por médicos e outros profissionais de saúde, assim como conquistou **o patrocínio para a publicação de Problema Vital**, e pode compartilhar do prestígio social alcançado pelos sanitaristas à época (Souza, 2018, p.334, grifo nosso).

Sobre a visão de Lobato ao analfabetismo, Debus (2004, p.35) ressaltou: “para Lobato o analfabetismo da classe popular e o culto à cultura estrangeira, em especial à francesa, pela elite, eram fatores determinantes para o estrangulamento de uma cultura leitora e a não

¹⁸ A Sociedade Eugênica de São Paulo, foi fundada pelo Médico Sanitarista Renato Kehl, em 1918. ”Dentre os higienistas, Lobato parece ter tido maiores contatos e afinidades com o médico Renato Kehl, que após clinicar em São Paulo por alguns anos, aproximou-se do Movimento Sanitarista e da Eugenia” (Souza, 2018, p.334).

valorização de uma literatura nacional.” Passiani (2003, p. 198) salientou que, em 1920, “estimava-se que 76% da população de todo o país era composta de analfabetos; em São Paulo particularmente, a situação também era assombrosa, cujo índice de analfabetismo na capital atingia 42%, e 70% em todo o estado.”

Antes de publicar livros, Lobato escrevia artigos e contos para jornais¹⁹, como: Cidades mortas e Negrinha (contos); Problema vital e Ideias de Jeca Tatu (artigos). Em 1917, Lobato como narrou Debus (2004, p. 44 - 45), comprou a Revista do Brasil: “de promotor em Areias a fazendeiro em Taubaté, Lobato abandona a vida pacata do interior em 1917 para residir com a família na Paulicéia e, com o dinheiro da venda da fazenda Buquira, compra por dez contos a Revista do Brasil [...].” Em 1919, tornou-se editor com a fundação da Editora Monteiro Lobato & Cia. dando um novo rumo à vida editorial nacional (Debus, 2004, p.45).

Segundo Lajolo; Zilberman (1999, p.44), além da Monteiro Lobato & Cia., o escritor/editor Lobato, fundou também a Companhia Editora Nacional e a Brasiliense, “e publicando os próprios livros”. As autoras o consideraram “ousado” e “original”, já que havia poucas editoras na época e os livros infantis eram raros. No entendimento de Debus (2004, p.48) a trajetória de Lobato como editor fez com que a “profissionalização da escrita almejada na juventude concretiza-se, o livro torna-se mercadoria, e o leitor, seu consumidor”. Porém, Passiani (2003, p.65) teve uma visão mais positiva desse fato, não questionou o lado empresarial de Lobato, com a venda de seus próprios livros. Para ele tanto a revista quanto a editora de Lobato tornaram-se o “centro da atividade intelectual brasileira.”

Em 1927, o escritor foi nomeado para o cargo de adido comercial junto ao consulado brasileiro de Nova Iorque e retornou ao Brasil em 1931. Ao retornar, envolveu-se com as campanhas pela exploração de petróleo e do ferro (Debus, 2004, p. 60-62). Neste mesmo ano, a Consultora Márcia Camargos identificou que, “ele investiu na indústria siderúrgica e no petróleo, abrindo companhias de perfuração de poços” (Lobato, 2008, p.15). Em 1936, publica O escândalo do petróleo. Neste livro, conforme Debus (2014, p.61) Lobato, denunciou “as atitudes tomadas pelo poder para invalidar o progresso do Brasil”.

Ao fazer críticas ao projeto político do Governo de Getúlio Vargas, acabou preso em 1941, foi condenado a seis meses de prisão e cumpriu três meses (Coelho, 2006; Debus, 2014; Passiani, 2003). Apesar disso, de acordo com, Cademartori (2010, p.52) o literato, “conforme

¹⁹ <https://monteirolobato.com/linha-do-tempo/1918-1925-lobato-editor/>

seus biógrafos, fundou empresas que pudessem dar prosperidade ao país através da exploração do ferro e do petróleo”.

Entretanto, o âmago de Monteiro Lobato foi e ainda continua sendo sua obra de literatura infantil. Para Aguiar (2001, p.20), “foi o primeiro autor que deu voz às crianças através de personagens, reproduzindo o universo inquiridor e imaginativo delas, desafiando-as a novas descobertas”. Arroyo (1968, p.198) traçou como características do escritor: o “apelo à imaginação em harmonia com o complexo ecológico nacional; a movimentação dos diálogos, a utilização ampla da imaginação, o enredo, a linguagem visual e concreta, a graça na expressão[...]”, e seguiu afirmando que apesar de toda a renovação que Lobato trouxe para a literatura infantil, estava preso a certos “cânones pedagógicos” relacionado a um período denominado literatura escolar.

Cademartori (2010, p.54) avaliou que o autor “fugindo a todo moralismo que costumava acompanhar muito de perto a produção do livro infantil, sua obra incentiva a investigação e o debate sobre questões a que o consenso e os valores estabelecidos já haviam dado respostas.” De acordo com Cademartori (2010), a obra de Lobato²⁰ rompeu com a moral oficial, com preceitos religiosos e com as normas estatais.

Entre todas as características da literatura infantil de Monteiro Lobato, a que tem merecido mais destaque pela crítica é a sua sensibilidade de delegar à criança o papel como leitor ativo e atuante, sem os reveses impetrados pelo mundo adulto. A inserção de protagonistas crianças que participam de forma atuante das decisões e ações da narrativa possibilita ao leitor uma nova visão de mundo e de si mesmo. Essa valorização do leitor é resultante da confiança do autor no papel social da criança. (Debus, 2004, p.86)

Todavia, após breve biografia que rememorou um pouco a vida e obra de Monteiro Lobato, com o propósito para este estudo do entendimento de como se deu o início da literatura

²⁰ No Livro A Barca de Gleyre (1951) de Lobato, nas páginas iniciais indicam que o escritor publicou 13 volumes de literatura geral: Urupês, Cidades Mortas, Negrinha, Ideias de Jeca Tatu, A Onda Verde e o Presidente Negro, Na Antevéspera, O Escândalo do Petróleo e Ferro, Mr. Slang e o Brasil e Problema Vita, América, Mundo da Lua e Miscelânea, A Barca de Gleyre - 1º Tomo, A Barca de Gleyre - 2º Tomo, Prefácios e Entrevistas. E, 17 volumes de literatura infantil: Reinações de Narizinho, Viagem ao Céu e o Saci, Caçadas de Pedrinho e Hans Staden, História do Mundo para Crianças, Emília no País da Gramática e Aritmética da Emilia, Geografia de Dona Benta, Serões de Dona Benta e História das Invenções, D. Quixote das Crianças, O Poço do Visconde, Histórias de Tia Nastácia, O Picapau Amarelo e a Reforma da Natureza, O Minotauro, A Chave do Tamanho, Fábulas, Os Doze Trabalhos de Hércules - 1º Tomo, Os Doze Trabalhos de Hércules - 2º Tomo. Voltolino, Belmonte, Rodolpho, J. U. Campos, Manoel Victor Filho, conforme Debus (2004, p.48), foram alguns dos ilustradores dos livros infantis de Monteiro Lobato. Disponível em: <https://taubate.sp.gov.br/museummonteirolobato/acervo/obras-completas/a-barca-de-gleyre-2o-tomo/>

brasileira, que foi pautada em perspectivas eurocêntricas, elitistas e racializadas. Supostamente, está no imaginário dos adultos de hoje, das crianças de anteontem, o principal cenário das obras do escritor idealizado como patrono da literatura infantil brasileira, que é o *Sítio do Pica Pau Amarelo* e quiçá os personagens que o habitam. Que muitas vezes, vagam em nossas memórias afetivas. Invadem nossas memórias coletivas. E, para este estudo é importante compreender-se que

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 2005, p.16).

2.1.1 Sítio do Pica Pau Amarelo

Arroyo (1968, p. 200) contou a história de como surgiu o Sítio, que de acordo com o autor, surgiu da conversa de Lobato com José Maria de Toledo Malta, que entregaria, por volta de 1920, o quadro de funcionários da Revista do Brasil. “Toledo Malta contou-lhe a estória de um peixinho que, ficando algum tempo fora d’água, naturalmente para a limpeza do aquário, desaprendera a nadar. Colocado novamente no aquário morreu afogado”. Nas palavras de Arroyo foi dessa “história do peixinho que nasceu o Sítio do Pica-Pau Amarelo”. “O peixinho puxou, na imaginação do escritor, velhas lembranças da fazenda[...]”.

Entretanto, era no *Sítio do Pica Pau Amarelo*, que desde o livro Narizinho Arrebitado, os personagens de seus livros infantis passaram a tê-lo como cenário fixo. Lajolo e Zilberman (1999) validaram, “O Sítio do Pica-Pau Amarelo constitui sempre o ponto de entrada de todas as narrativas ou, pelo menos, daquela cuja ação principal é desempenhada pelos netos de Dona Benta”, e as autoras citaram como exemplos: Reinações de Narizinho (1931), O Saci (1921), O Picapau Amarelo (1939), A chave do tamanho (1942).

No sítio do Pica pau Amarelo, como Lajolo e Zilberman (1999, p.53, grifo nosso) expuseram, que era "propriedade de Dona Benta, que vive originalmente acompanhada de sua neta, a menina Lúcia, conhecida por Narizinho, e de uma cozinheira antiga e fiel, **Tia Nastácia.**" e, acrescentaram, “Trata-se de uma população pequena para preencher um cenário

tão grande, mas as personagens multiplicam-se rapidamente com a inclusão de outros seres humanos (Pedrinho), seres mágicos (os bonecos animados Emília e Visconde) [...]" E, tinha também outros personagens do Sítio como os animais falantes: o porco Rabicó, o burro conselheiro e o rinoceronte Quindim. Dentre outros, que participavam: os habitantes do Reino de Águas Claras, Peninha, Gato Félix e Pequeno Polegar.

Após a morte de Monteiro Lobato, em 1948, sua literatura foi adaptada e transmitida em um programa na TV Tupi. Foi na década de 40 que *O Sítio do Pica-Pau Amarelo* vai para as rádios brasileiras. E, em 1951, de acordo com Debus (2004, p. 93-94) o sítio ganhou vida na televisão. "Entre os anos de 1976 e 1985, o seriado *O Sítio do Pica-Pau Amarelo* retornou ao vídeo da televisão brasileira, em capítulos diários pela Rede Globo, numa coprodução com a TV Educativa, do Rio de Janeiro." Retornando as telas da televisão nos anos 2000, acarretando a popularização em massa da obra Lobatiana.

Porém, se fez necessário problematizar Monteiro Lobato e principalmente *O Sítio do Pica-pau Amarelo*, no tocante a abordagem depreciativa para com a personagem Tia Nastácia, e as falas potencialmente racistas proferidas a ela, citando um exemplo mais comumente debatido na atualidade, após a obra de Monteiro Lobato cair em domínio público a partir de 01 de janeiro de 2019. Para Aguiar (2019), "o erro está em julgar Lobato, um homem que nasceu em 1882 e viveu até 1948, a partir de instrumentos críticos atuais, de modos de viver, princípios e valores que regem a sociedade contemporânea."

Lajolo (1998, p.8) colocou: "se o conjunto da obra infantil lobatiana confirma e reforça a marginalidade da cultura popular representado por Tia Nastácia, esta marginalidade ganha tintas trágicas na obra adulta do escritor." E, Lajolo (1998, p.7) questionou: "se não havia lugar para os dois negros no sítio de Dona Benta como haveria lugar para eles no Brasil de Lobato? E, a autora refletiu sobre o papel da Tia Nastácia na obra de Lobato: "[...] sempre, numa imobilidade ficcional que parece combinar bem com a representação da imobilidade social a que estão confinados os segmentos dos quais ela pode ser o emblema." E, seguiu, "quer na chave do realismo fantástico da história norte-americana, quer na do realismo miúdo e cotidiano do sítio da Dona Benta, o conflito é violento porque ele não era menos violento na vida real, nem abaixo nem acima do Equador."

Bignotto (2021, p.72) avaliou que tanto Tia Nastácia como Emília passaram a falar muito, "como jamais bonecas e negras haviam falado antes em histórias infantis brasileiras, nas sequências que Lobato vai publicando em capítulos até reunir no livro Narizinho arrebitado: segundo livro de leitura para uso das escolas primarias (1921)". Essencial a percepção que a autora colocou no mesmo grau de importância personagens como uma boneca inanimada e um

ser humano, mesmo levando em conta que a personagem boneca ganhou voz na obra, ainda assim, representava apenas um objeto e não deveria ser comparado a representação de um ser humano como de igual valor.

Para Bignotto (2021) era necessário análise criteriosa da personagem Tia Nastácia que para a autora tinha um desenvolvimento “complexo e sofisticado” nas obras e, que, a afastava progressivamente do estereótipo como “negra de estimação”. Coelho (2006, p.645) afirmou que a boneca Emília era o “alter ego” de Monteiro Lobato, irreverente e porta voz de suas ideias. Ainda afirmou que Lobato não foi a racista ao criar uma personagem preta e ignorante, foi apenas realista. Transpareceu nesta fala da autora o seu próprio preconceito ao desqualificar a personagem de forma simplista definindo-a apenas pela cor de sua pele e pelo que ela desconhecia. Já a boneca que era a personagem porta voz dos insultos racistas Coelho a definiu como irreverente.

Os livros Caçadas de Pedrinho e Negrinha sofreram ação judicial por parte do Instituto de Advocacia Racial e Ambiental – IARA, devido a trechos considerados de cunho racistas nas obras, e, que, atentavam segundo o IARA, contra um item do edital do Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE. O IARA, buscava a inclusão de notas explicativas nos livros. Em 2014, o Superior Tribunal Federal – STF considerou-se incompetente para julgar o Mandado de Segurança (MS 30952) e passou a ação para o Superior Tribunal de Justiça – STJ. Em 2020, o impetrante ratificou e reiterou o processo via petição, solicitando destaque da matéria feito em 14 de fevereiro de 2014, para que fosse submetido ao Plenário da Egrégia Corte (STF), sendo assim, o processo aguardava julgamento²¹.

Na concepção de Gonçalves (2011, p.3), em carta aberta a Ziraldo, “[...] a palavra censura não corresponda à verdade, servindo como mero pretexto para manifestação de discordância política [...]”, e sustentou, “o que o MEC solicita não é censura. É respeito aos Direitos Humanos. Ao direito de uma criança negra em sala de aula do ensino básico e público, não se ver representada (sim, porque os processos indiretos, como Lobato nos ensinou, ‘work’ muito mais eficiente)”, como, “em personagens chamados de macacos, fedidos, burros, feios e outras indiretas mais.”

E, ainda de acordo com Gonçalves (2011, p.5) “a adoção de Caçadas de Pedrinho vai contra a lei de Igualdade Racial e o Estatuto da Criança e do Adolescente”. “Principalmente em

²¹ https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/educação/estudante/ensino_educacaobasica/2012/07/05/ensino_educacaobasica_interna,321881/obra-infantil-de-monteirolobato-causa-polemica-por-racismo.shtml

situações nas quais são desrespeitadas, como na leitura com passagens racistas, escrito por um escritor racista com finalidades racistas.” Gonçalves reforçou que a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade – SEPPIR, solicitou ao MEC que reavaliasse a adoção de Caçadas de Pedrinho, e nada tinha a ver com censura da obra, mas, “reavaliação”.

A SEPPIR também solicitou a inserção de uma nota explicativa no livro, cujo já estavam presentes outras duas, a que protege o direito de as onças não serem caçadas e outra que se refere a ortografia. No olhar cirúrgico de Gonçalves (2011, p.6), “é isso. Nos livros de Lobato está o racismo do racista, que ninguém vê, que vocês acham que não é problema, que é alicerce, que é necessário à formação das nossas futuras gerações, do nosso futuro.” A autora destacou, “e é exatamente isso. Alicerce de uma sociedade que traz o racismo tão arraigado em sua formação que não consegue manter a necessária distância do foco, a necessária distância para enxergá-lo.”

Pereira; Pereira (2022, p.3) interpelaram: “Por que é tão difícil reconhecer, nos livros de Lobato, [que] as personagens representam símbolos de uma tradição aristocrática marcada pelo preconceito e pelo sentimento de superioridade?” e, “lendo diversos livros infantis lobatianos, questionamo-nos sobre que proveito traria, para as crianças de hoje em dia, o contato com textos que reforçam uma mentalidade estagnada no tempo.” Sendo que, a Lei 10.639 (Brasil, 2003) permitiu e estabeleceu que se ensine às crianças 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 social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Desta maneira, as obras de Lobato vão de encontro a Lei, nas palavras de Pereira; Pereira (2022, p. 6) “a violência racista e o elitismo permeiam a obra infantil lobatiana por completo.” Logo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, tem como princípio “à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados” (Brasil, 2013, p.504).

O Sítio do Pica-Pau Amarelo, suas obras escritas, assim como, já foram feitas adaptações delas para a televisão precisam ser modificadas para uma nova realidade, para um cenário de combate ao racismo nas escolas. A bisneta de Lobato, Cleo Monteiro Lobato reeditou e adaptou a obra Narizinho Arrebitado: Reinações de Narizinho – livro 1 (2020)²² suprimindo termos

²² <https://www.correobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2020/12/4895827-bisneta-de-monteiro-lobato-adapta-os-classicos-da-literatura-ao-contexto-atual.html>

racistas. Ou seja, já há supostamente por parte da família (herdeiros) uma preocupação com a limpeza da imagem do autor. Porém, a preocupação deveria ser com a educação e a formação leitora das crianças brasileiras.

Lobato foi um tradutor e adaptador de obras estrangeiras no século XX, como contos de fadas e clássicos da literatura, isto de acordo com a responsável pela consultoria e pesquisa da reedição da obra *Fábulas* (2008) pela Editora Globo, Márcia Camargos e também segundo a autora Nelly Novaes Coelho (Coelho, 2006, p.643; Lobato, 2008, p.16). Deste modo, adaptar obras infantis para adequá-las ao seu público são métodos recorrentes que vêm sendo feitos ao longo do tempo na literatura brasileira e até mesmo por Monteiro Lobato.

Então, porque ser contrário que as obras lobatianas sejam também reeditadas e adaptadas ao século XXI? Retirando termos racistas da obra, com a inclusão de notas explicativas para esta ação. Para que, segundo Pereira; Pereira (2022, p.20) “[...]possamos ressignificar a experiência literária infantil de crianças negras, brancas e não brancas.” E, não cometamos o crime de “injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional” (Brasil, 2023).

Contextualizando, e retomando a estória do peixinho (que foi descrita no decorrer desta subseção), que se pressupõe ter inspirado Lobato, para a criação de sua obra o *Sítio do Pica Pau Amarelo*, cenário onde vive a Personagem Tia Nastácia, mulher negra brasileira, como muitas outras mulheres negras que sofrem racismo neste país, ao repensar-se e apropriar-se dessa estória faz-se uma analogia com a diáspora africana²³, coloca-se o aquário como referência ao continente africano, o peixinho como o povo africano em diáspora que retirado a força de seu lugar de pertencimento, sofreu as mais terríveis violências, e ao retornar, em hipótese, não se reconhece mais e morre.

Pois, apagamento histórico, consequência do racismo, também é simbolicamente e, outras vezes, literalmente, morte. Abrir os olhos para o racismo não é querer fazer censura as obras de Lobato e ao Sítio do Pica Pau Amarelo, é sim permitir uma ressignificação e releitura desta obra, que para o público infantil requer mediação de um profissional habilitado para a sua leitura.

Ademais, como afirma Chimamanda Ngozi Adichie “[...] Quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância” (Adichie, 2019).

²³ Diáspora é um conceito aplicado a diversas realidades e tempos históricos (Guerreiro, 2010). Diáspora ocorreu pela via da escravidão, na história moderna, com deslocamentos históricos do tráfico do atlântico (Verger *apud* Guerreiro, 2010).

Deste modo, é preciso prover que as crianças possam sem constrangimentos e injúrias raciais criarem memórias de afeto, acolhimento e de proteção que são a elas devidas, sendo asseguradas por lei.

3 PERSPECTIVA DECOLONIAL NA LITERATURA INFANTIL

Por serem referência nos estudos sobre o gênero literário infantil, recorreu-se a alguns autores como: *Literatura Infantil Brasileira: histórias e histórias*, de Marisa Lajolo e Regina Zilberman; *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes*, de Leonardo Arroyo; *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*, de Nelly Novaes Coelho, entre outros. Algumas destas obras ou bibliografias consolidadas, na visão de Cardoso (2023, p.108), que são lidas e citadas pela grande maioria de pesquisas sobre o tema, tornaram-se leitura obrigatória e principal fonte de informação do gênero literário.

Isto posto, Pereira (2016, p.437) em seu artigo sobre a Literatura negra infantojuvenil argumentou que vários trabalhos tornam presente personagens negros na literatura infantil, trazendo o racismo nestas representações para o centro da discussão (afirmando que há poucos personagens negros na literatura infantil brasileira comparados aos personagens brancos). A autora destacou como personagem paradigma a Tia Nastácia, da obra Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato, e citou os trabalhos de: Gouvêa, 2005; Souza, 2001; Araujo, 2012.

Em muitos estudos e obras de referência, o adepto a ideias e teorias eugênicas, Monteiro Lobato, é tido como o iniciador/patrono da literatura infantil brasileira. Lobato, assim como outros herdeiros de famílias do período Brasil colonial e imperial, podemos dizer que eram intelectuais com ideias e pensamentos, que convergiam e se adequavam com a escolha de um projeto orquestrado para o país. Não somente um projeto, mas também, um pacto, o qual a Professora Cida Bento vai passar a definir como sendo o *pacto narcísico da branquitude*, e para Bento (2022, p.18) branquitude é o fenômeno que se perpetua no tempo e se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, visando a manutenção de seus privilégios. “O herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente; em contrapartida, tem que servir ao seu grupo, protegê-lo e fortalecê-lo (Bento, 2022, p.24).

Fernandes (2022, p.2), discorrendo sobre o período de transição do Brasil pós-colonial e monárquico ao republicano, no qual existia um projeto de embranquecimento do povo, em seus argumentos havia a percepção de uma elite brasileira de que o Brasil não iria embranquecer, que continuaria mestiço e negro. Portanto, “havia a necessidade de rever o projeto de nação e povo sem, contudo, abalar o antigo regime colonial com seus estratos socioeconômicos temporariamente bem definidos”. Projeto que mundo de estratégias que para exemplificar cita-se o processo que branqueou Machado de Assis (Cardoso, p. 109). Para Debus (2017, p.30) esse projeto tratava-se de uma política de branqueamento.

Ainda a este respeito, segundo Carneiro (2005) e Munanga (1999):

[...] a miscigenação tem-se constituído num instrumento eficaz de embranquecimento do país, por meio da instituição de uma hierarquia cromática e de fenótipos que têm na base o negro retinto e no topo o “branco da terra” oferecendo, aos intermediários, o benefício simbólico de estarem mais próximos do ideal humano, o branco (Carneiro, 2005, p. 64).

Apesar de ter fracassado o processo de branqueamento físico da sociedade, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na ‘negritude’ e na ‘mestiçagem’, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior (Munanga, 1999, p. 16).

Todavia, concorda-se com Cardoso (2023, p.107) quando afirma que houve participação por escritores da ancestralidade negra nos livros infantis desde as primeiras obras no século XIX. Porém, as principais obras de referência do gênero literário, estiveram com seus olhos vendados causando a ausência sobre a diversidade de autores da literatura infantil, sobretudo no que se refere a autorias negras e afrodescendentes. Segundo Cardoso (2023, p.107), “salvo raríssimas exceções”.

A respeito da ausência de personagens negros na literatura brasileira, Santos (2016, p.20) discorre ao dizer que:

A ausência de personagens negros na literatura brasileira e o esquecimento dos escritores negros e/ou afrodescendentes pela crítica canônica têm caráter histórico, social e ideológico, sustentado por uma elite preconceituosa que buscava uma identidade eurocêntrica tanto para a literatura como para o Brasil recém-independente.

Cuti (2010, p.16) argumenta como os personagens negros, são apresentados na literatura:

Até então, nesse contexto, os descendentes de escravizados são utilizados como temática literária predominantemente pelo viés do preconceito e da comiseração. A escravidão havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido de caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade.

Cardoso (2023, p.107) afirma que houve um equívoco histórico e crítico dificultando a pesquisa e a educação antirracista na área, pois, há dificuldade para pesquisadores e educadores no encontro de dados, informações e análises sobre a produção atual em voga. Citou também a importância da Lei 10.639 (Brasil, 2003) para o aumento de publicações de livros de literatura infantil voltados para o tema.

Contudo, neste estudo para fins de compreensão da perspectiva decolonial entende-se respectivamente por decolonialidade, eurocentrismo, racismo institucional, epistemicídio, afrocentricidade e africanidades brasileiras, os conceitos definidos no quadro abaixo:

Quadro 3 - Conceitos-chave

Conceito	Definição/ autoria
Decolonialidade	Decolonialidade necessariamente segue, deriva e responde à colonialidade e ao processo e condição colonial em andamento. É uma forma de luta e sobrevivência, uma resposta e prática epistêmica e baseada na existência – mais especialmente por sujeitos colonizados e racializados – contra a matriz colonial de poder em todas as suas dimensões, e pelas possibilidades de uma maneira diferente (Maldonato-Torres, 2008).
Eurocentrismo	Não compõe todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (Quijano, 2005).
Racismo Institucional	Pode ser denominado também como sistêmico, opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas, atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial. É um mecanismo performativo ou produtivo, legitimador e gerador de condutas excludentes (Werneck, 2013).
Epistemicídio	Processo que exclui os negros e negras da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar (Carneiro, 2005). É silenciamento, aniquilação, desvalorização, invisibilização, expropriação de um sistema de conhecimento, e invalidação de agências de conhecimento não hegemônicos (Silva, 2023).
Afrocentricidade	É um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (Asante, 2009).
Africanidades brasileiras	Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia (Silva, 2005).

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Neste sentido, obras de literatura infantil em uma perspectiva decolonial são obras que se afastam do eurocentrismo, ou seja, de tudo que a colonialidade (hegemonia branca e europeia) entendia como sendo intelectualmente aceito e desumanizava qualquer saber de diferente grupo étnico-racial. O modo de viver e pensar universal era o modo de viver e pensar europeus. “A

ordem colonial baseia-se na ideia segundo o qual a Humanidade está dividida em espécies e subespécies, que podemos diferenciar, separar e classificar hierarquicamente” (Mbembe, 2014, p. 119). Almeida (2020, p.28) sobre as tecnologias do colonialismo europeu, afirma que ao se classificar os seres humanos, isto serviria mais do que para o conhecimento filosófico, mas sim como uma das tecnologias para a destruição e submissão de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania. Mbembe (2014, p. 112) definiu a prática colonial como a lógica das raças agregada a lógica do lucro, da política da força e ao instinto de corrupção.

Ainda de acordo com Mbembe (2014, p. 117) ao retratar a literatura infantojuvenil europeia do século XIX, afirmou que era possível encontrar obras²⁴ que representavam o Africano não apenas como uma criança, mas como uma criança idiota. E, que essa idiotia era justificada por ser em virtude de um vício congênito da raça negra.

Logo, para romper com as mazelas, estigmas, atrocidades e crimes cometidos e herdados de práticas colonialistas, a literatura infantil em uma perspectiva decolonial valoriza, ressignifica, resgata e abre espaço para autorias de todos os grupos étnico-raciais. Especialmente, os que por muito tempo, ficaram a margem do que era epistemologicamente validado como sendo pertencente a intelectualidade literária tida como ideal.

Assim, este estudo, deu destaque a obras e autores (incluindo os ilustradores) negros (pretos e pardos) da literatura infantil brasileira, mesmo reconhecendo-se, que fazem parte da literatura infantil antirracista, autores e obras dos diferentes grupos étnico-raciais, que abordem as temáticas africanas e afro-brasileiras.

Ressaltou-se para fim de entendimento, que este estudo identifica como uma literatura infantil antirracista, toda obra literária que impulsiona o combate ao racismo, fora e dentro do ambiente educacional. Pode-se dizer que a literatura antirracista se relaciona ao combate do racismo em todas as suas formas e de maneira abrangente. E, a literatura em uma perspectiva decolonial relaciona-se, não especificamente, mas diretamente ao combate do epistemicídio.

Debus (2017, p.26) classificou os títulos de literatura infantojuvenil que estão em circulação atualmente no mercado editorial brasileiro, em três categorias: 1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas. De acordo com a autora, literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira, seria uma literatura não focada na autoria, mas que traz como temática a cultura africana e afro-brasileira, ou seja, pode ser escrita por pessoas de diferentes grupos étnico-raciais. Já a literatura

²⁴ Caso das obras de Jules Verne, jornais ilustrados como *Le Petit Français Illustré*, *Le Petit Ecolier*, *Le Saint-Nicolas*, *Le Journal de la Jeunesse*, *L'Alliance Française Illustrée* e por aí fora (Mbembe, 2014, p.116).

afro-brasileira, seriam obras escritas por afrodescendentes. E, literaturas africanas são as escritas por autoria africana.

A Escritora Kiusam de Oliveira define a literatura infantojuvenil afro-brasileira como “literatura negro brasileira do encantamento juvenil e infantil”. Afirmou também que essa literatura objetiva proporcionar visibilidade de personagens negros com histórias reais focando na educação das relações étnico-raciais, fortalecendo o que ocorre na realidade, no cotidiano. Fugindo de estereótipos e visando uma representatividade positiva (Oliveira, 2022).

O poeta, ficcionista, crítico, historiador da literatura e escritor Oswaldo de Camargo para ele a literatura negra “se realiza quando o autor, voltando-se para sua pessoa e sua vida como autor de origem negra, escreve em torno dessa experiência específica. Dois dados: ele é negro, ele voltou-se para dentro de si mesmo, olhando-se, e ele vai se referir a essa experiência de que só ele é dono”.²⁵

Um dos mais destacados intelectuais negros contemporâneos, poeta, ficcionista, dramaturgo e ensaísta²⁶, Cuti (2010, p. 42) para ele “a literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil”.

Cuti (2010, p.34) é enfático ao não concordar com a denominação literatura afro-brasileira e sim para o autor deveria ser denominada apenas literatura negro-brasileira. Para Cuti, atrelar a literatura negro-brasileira à literatura africana deixar-se-ia de questionar a realidade brasileira. Ainda segundo o autor além da literatura africana não se assumir como negra, ela não combate ao racismo brasileiro.

Pereira (2016, p. 451) ressaltou que a autoria negra no debate sobre a literatura negra é crucial, juntamente com a narrativa e a temática. A partir da construção do sujeito negro e de uma identidade negra, elementos que formam consenso mínimo para a existência de uma literatura negra ou afro-brasileira. Ainda de acordo com a autora, no caso da literatura infantojuvenil afro-brasileira, há autores não negros que são considerados por algumas editoras,

²⁵ Depoimento concedido em 2002 a Eduardo de Assis Duarte e Thiara Vasconcelos De Filippo. A versão integral encontra-se em DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, vol. 4, História, teoria, polêmica, p. 28-44.

²⁶ Um dos mais destacados intelectuais negros contemporâneos – poeta, ficcionista, dramaturgo e ensaísta – Cuti, pseudônimo de Luiz Silva, nasceu na cidade de Ourinhos, São Paulo, em 31 de outubro de 1951. Graduou-se em Letras pela USP em 1980. É Mestre e Doutor em Letras pela UNICAMP, tendo defendido dissertação sobre a obra de Cruz e Sousa, em 1999, e tese sobre Cruz e Sousa e Lima Barreto, em 2005. Até o momento, tem publicados: vinte e três livros de sua autoria e quatro em coautoria, além marcar presença com textos seus em dezenas de antologias e demais publicações coletivas, no país e no exterior. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/> Acesso em: 12 mar 2024.

por exemplo, como fazendo parte desta literatura. Ficando desta maneira desconexo do que é considerado literatura negra ou afro-brasileira para o público adulto. No olhar atento de Cuti (2010, p.32), em questões voltadas as relações inter-raciais, a produção literária de negros e brancos, divergem, para Cuti possuem “vieses diferentes” por conta da subjetividade, devido ao lugar sociológico do qual são pertencentes e produzem.

Conceição Evaristo, ao ter falado da escrita negra na literatura, criou, definiu e desenvolveu o conceito de escrevivência, que segundo a autora nasceu da ideia de “escrever-viver”, “escrever-se-ver”, “escrever-se-vendo”, “escrevendo-se”. O termo foi criado “inclusive de uma vivência, de uma experiência, de uma condição, de uma memória ancestral, de uma memória histórica” (Evaristo, 2021, p. 3-4).

Desta forma, a partir do que os autores Cuti e Conceição Evaristo definem como sendo uma escrita negra, é possível compreender que a escrita negra é aquela decorrente de uma vivência negra e formada por uma identidade negra. Para que ela seja autenticamente considerada uma literatura infantil de autoria negra ou afro-brasileira será necessário também respeitar as características determinadas por estes autores.

De uma maneira consciente, pedagógica e antirracista, a literatura infantil em uma perspectiva decolonial poderá também abordar e contemplar o que a Lei 10.639 (Brasil, 2003) estabelece a partir das temáticas que englobam as Africanidades Brasileiras.

A Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, argumenta que as Africanidades Brasileiras podem estar contempladas nos programas de ensino, não restrita a uma única disciplina, mas presentes em conteúdos e metodologias das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. E, no que se refere a literatura, Silva (2005, p. 164) se posiciona da seguinte forma:

O negro não somente tem sido tema na literatura brasileira. Sabemos todos que muitos têm criado, sendo inúmeros nossos escritores descendentes de africanos. Interessante será estudantes poderem comparar a visão de escritores negros, com a de outras etnias, sobre as questões que afligem a população negra, ou que constituem razão de alegrias ou tristezas para pessoas de qualquer etnia. Será importante compararem obras de afro-brasileiros com a de africanos.

Estima-se que muitas das publicações da literatura negro-brasileira ou afro-brasileira, são desconhecidas dos currículos do ensino médio, e ensino superior brasileiro. No quadro abaixo, seguem obras e autores das primeiras publicações destas literaturas:

Quadro 4 – Literatura negro-brasileira ou afro-brasileira

Período	Autoria negra
---------	---------------

Séculos XVIII, XIX, XX	<p>Domingos Caldas Barbosa (1738-1800), Manuel Inácio da Silva Alvarenga (1749-1814), Antonio Gonçalves Dias (1823-1864), Laurindo José da Silva Rabelo (1826-1864), Luiz Gonzaga Pinto da Gama (1830-1882), Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908), Tobias Barreto de Menezes (1839-1889), Antonio Gonçalves Crespo (1846-1883), José do Patrocínio (1853-1905), João da Cruz e Souza (1861-1898), Afonso Henrique de Lima Barreto (1891-1922), Lino Guedes (1906-1951), Solano Trindade (1908-1974), Maria Firmina dos Reis (1822-1917), Auta de Souza (1876-1901), Carolina Maria de Jesus (1914-1977).</p>
------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora e texto adaptado de (Cuti, 2010, p.60-74; Debus, 2017, p.24-25, grifo nosso).

Dos autores expostos no quadro quatro (4) optou-se por destacar Maria Firmina dos Reis e Antonio Gonçalves Crespo. Ao ecoar uma frase da intelectual e ativista Angela Davis repetida muitas vezes em forma de mantra “quando as mulheres negras se movem, toda a estrutura política e social se movimenta na sociedade” (Davis, 2019, p.10). E, seguindo esta linha de raciocínio, uma das pioneiras, primeira a se movimentar foi Maria Firmina dos Reis, conforme Lira (2022, p. 300), aos 37 anos Maria Firmina publica seu primeiro romance, *Úrsula*. Este, foi o primeiro romance brasileiro e em língua portuguesa publicado por uma mulher e o primeiro romance escrito por uma mulher negra no Brasil e na América Latina.

Maria Firmina dos Reis era maranhense da capital São Luís. Em 1847, aos 25 anos foi aprovada em concurso público, sendo a primeira mulher professora aprovada para cargo efetivo no magistério na província maranhense, ainda em um Brasil que não abolira a escravatura (Lira, 2022, p.299).

Diferentemente da literatura antiescravagista da época em que o escravizado era apresentado como objeto do enredo, sem voz, onde o branco falava por ele, Maria Firmina, apresentava o escravizado em sua dimensão humana e conferia ao negro o estatuto de sujeito do discurso, revelando, portanto, uma identificação e solidariedade com o escravizado negro (Lira, 2022, p.301).

Santos (2016, p.191) descreveu a literatura de Maria Firmina com as seguintes características: abolicionista, afrodescendente e subversiva. Segundo o autor, Maria Firmina rompeu com os preceitos adotados pelo discurso eurocêntrico da literatura romântica no qual dizia que o africano (ex-escravizado) não fazia parte da nação brasileira (processo de desumanização) e que não influenciou culturalmente desde os primeiros séculos da colonização portuguesa no Brasil. Os africanos (ex-escravizados) eram tidos como pessoas incapazes e servis. Na concepção de Santos (2016, p.184) a literatura de Maria Firmina desconstruiu mitos como a “escravidão benigna” e “cordialidade brasileira”.

Lira (2022, p.306) entende que apesar da romancista ser reconhecida como uma das pioneiras, com seu legado e obras, com seu ineditismo de uma mulher negra no campo da produção intelectual. Lira, alerta para o fato de que Maria Firmina ficou décadas invisibilizada pelo segmento literário. Consta que em 1975, por intermédio do historiador, pesquisador e bibliófilo Horácio de Almeida, que ao se deparar com sua obra em um sebo, *Úrsula*, quebra esse silêncio e traz Maria Firmina dos Reis para o Rol das grandes romancistas brasileiras, a pioneira.

Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama, Cruz e Sousa e Lima Barreto são exemplos do isolamento estético-literário no quesito subjetividade negro-brasileira. Este isolamento impediria, ainda por décadas, no bojo do século XX, o início de uma específica consciência coletiva no campo literário (Cuti, 2010, p.74).

As principais obras da romancista são: *Úrsula* (1859; *Gupeva* (1861); *Contos à beira-mar* (1871); *A escrava* (1887); *Hino da Libertaçāo dos escravos* (1888); publicou também poesias, contos e novelas em revistas literárias maranhenses (Santos, 2016; Lira, 2022).

É possível traçar-se um paralelo do legado de Maria Firmina dos Reis com outras mulheres negras brasileiras que vieram logo após e que também fizeram movimentos similares, como os de Antonieta de Barros (1901 – 1952), a catarinense neta e filha de mulheres de tradição africana que foram escravizadas na cidade de Lages. No período de 1935 a 1937, Antonieta tornou-se a primeira mulher negra deputada estadual do país. Para Romão (2021) ela desconstruiu uma barreira normativamente só pensada para homens brancos. Foi dona de escola primária em Florianópolis e professora de português/literatura, na escola complementar anexa ao Grupo Lauro Müller (1933), no Instituto Estadual de Educação (1937), e no Colégio Coração de Jesus.

Antonieta de Barros também fundou e dirigiu o jornal A Semana entre os anos de 1922 e 1927. É considerada a primeira mulher negra a trabalhar na imprensa catarinense. Em 1930, dirigiu a revista quinzenal Vida Ilhoa. Em 1937, escreveu seu primeiro livro Farrapos de Ideias, usou o pseudônimo Maria da ilha, é considerado o primeiro livro publicado por uma mulher negra em Santa Catarina.

A Escritora Jeruse Romão identificou que antes da publicação do livro de Antonieta de Barros, houve publicações de pelo menos cinco escritores negros: Cruz e Souza, Ildefonso Juvenal, Trajano Margarida, João Rosa Junior e Manuel Ferreira de Miranda (Romão, 2021, p. 148). A professora, escritora, jornalista e primeira deputada catarinense e negra do Brasil, também deveria ser inserida e lembrada como uma das primeiras escritoras da literatura negro-brasileira ou afro-brasileira.

A escolha por Antonio Gonçalves Crespo ter sido destacado neste estudo vem do fato dele ter também escrito para crianças. Conforme Cardoso (2023, p.6) Gonçalves Crespo era carioca, filho de um comerciante português e de uma mulher negra brasileira. Aos 14 anos, vai morar em Portugal para estudar e cuidar de sua saúde. Morou em cidades portuguesas, Porto e Braga. Por volta de 1870, ingressou na Universidade de Coimbra. Com João Penha e Antero Quental, formaram uma parceria com atuação ativa na Revista Folha (1868-1874) “dentro da perspectiva literária” (Cardoso, 2023, p.6 -7).

Em 1896, em conjunto com sua esposa Mária Amália Vaz de Carvalho, Crespo escreveu o livro Contos para os nossos filhos. Segundo Cardoso (2023, p.114-115), a obra reúne 24 narrativas que são adaptações e releituras dos irmãos Grimm, “com uma linguagem poética mais elaborada”. A autora continua dizendo que, na obra Contos para os nossos filhos, esta foi endereçada as mães, sem a intenção didática ou moralista. Traça também características ao narrador como: contato direto com o leitor criança e uma literatura infantil moderna e arejada.

Maria Angélica Alvez, 2008²⁷, informa que a preocupação com a renovação da literatura destinada às crianças era algo presente em muitos autores brasileiros e portugueses entre os anos de 1880 e 1920. A pesquisadora afirma que no grupo estão nomes como Eça de Queirós, Antero de Quental, Guerra Junqueiro, Gonçalves Crespo, Maria Amália Vaz de Carvalho, Ana de Castro Osório, Olavo Bilac, Figueiredo Pimentel, Julia Lopes de Almeida, Zalina Rolim [...] (Cardoso, 2023, p.115).

A busca pela representatividade negra na literatura infantil se entrelaça com a busca por uma identidade negra e decolonial. Para West (1994, p.84) “A difícil busca da identidade negra é essencial a qualquer debate racial. Mas ela não constitui apenas um problema político ou econômico”. O autor reflete ao dizer que a identidade negra envolve respeito e consideração por si mesmo. A identidade decolonial dentro da literatura infantil caracteriza-se pela representatividade negra positiva e no qual os personagens negros são os sujeitos da própria história.

Contextualizando identidade decolonial na literatura infantil, Nascimento (2021) elucida:

A escrita preta de literatura infantil e de identidade decolonial, as leituras e vivências promovem e dão ensejas a formação de um leitor afro perspectivado, a formação do mediador de leitura, bibliotecário, professor, agente da leitura afroperspectivado, empretecimento dos currículos das escolas, das universidades, das instituições, pensando africanamente, interpelando a formação do repertório supremacista, oferecendo, construindo, colaborando

²⁷ ALVES, Maria Angélica. A infância, a leitura e o leitor, em Portugal e no Brasil (1880-1920). Lisboa: Editora Casa da Leitura, 2008.

para a formação do repertório afroperspectivado. Rompendo com a cadeia produtiva de transmissão transgeracional da inferioridade, do racismo, das necropolíticas, desestabilizando os lugares de escuta supremacista. Afroletramento por meio do português. Leitura quando elabora e supera a ignorância sob trauma, sofrimento psíquico e o pacto narcísico, é leitura emancipatória, antirracista e promove o giro decolonial.

Destarte, dar-se-á neste estudo visibilidade para literatura infantil de autoria negra dentro da perspectiva decolonial de livros infantojuvenis cujo evidencia-se conteúdo das temáticas africanas e afro-brasileiras. Conforme Debus (2017, p.47-109); Pereira (2016) serão expostos no quadro cinco (5) autores considerados pioneiros, como: Rogério Andrade Barbosa²⁸, Júlio Emílio Braz²⁹, Joel Rufino dos Santos³⁰. E, segundo Cardoso (2023, p.117) autores negros da literatura infantil ainda não devidamente reconhecidos, como: João do Rio, Idelfonso Juvenal, Mestre Didi e Ruth Guimarães.

²⁸ Escritor e professor, graduado em Letras pela Universidade Federal Fluminense e pós-graduado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, trabalhou como voluntário em programas educativos, promovidos pelas Nações Unidas, na Guiné-Bissau (África). Tem participado dos grandes Encontros de escritores lidados à literatura para crianças e jovens: Feiras do Livro de Frankfurt e Guadalajara (1994), II Encontro Ibero-americano de Literatura para crianças/ Havana-Cuba (2000), 27º Congresso IBBY – Cidade do Cabo (África do Sul). Está incluído na Lista de Honra do IBBY (2002). Foi Diretor da AEI-LIJ (Associação de Escritores e Ilustradores da LIJ - período 1999-2003). Em 2005 recebeu o Prêmio “Literatura Infantil/ Juvenil” da ABL – Academia Brasileira de Letras. Tem livros publicados no Estados Unidos, México e Argentina. Baseado em suas viagens e pesquisas, vem escrevendo uma série de livros que fascinam os leitores e são fontes de conhecimento da vida, da natureza, animais e seres humanos (Coelho, 2006, p.734).

²⁹ Escritor de destaque entre os *best-sellers* juvenis, *expert* em histórias em quadrinhos e roteirista para diferentes gêneros, Júlio Emílio Braz é mineiro de Manhumirim, onde nasceu em 1959. Ainda menino passa a residir no Rio de Janeiro. Forma-se técnico de contabilidade. Em 1980, profissionaliza-se como escritor de histórias em quadrinhos (Ed. Vecchi). Tem trabalhado com diversas editoras e estúdios do Rio de Janeiro, Curitiba e São Paulo, bem como para a agência europeia. Assinalando com diferentes pseudônimos, Júlio Emílio Braz já escreveu mais de duzentas histórias para edições de bolso (Editoras Monterrey, Cedibra, Nova Leitora e Margitta) (Coelho, 2006, p.397).

³⁰ Escritor, jornalista, professor e pesquisador das raízes históricas brasileiras, Joel Rufino dos Santos nasceu no Rio de Janeiro, em 1941, de descendência pernambucana. Atraídos pelos estudos históricos, ingressa na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, cujo curso interrompeu em 1964, por ter sido apanhado pela repressão iniciada pela ditadura militar recém-implantada. Exila-se no Chile, onde permaneceu por mais de um ano, tendo cursado História da América no Instituto Pedagógico da Universidade do Chile (1964-1966). Em 1967, de volta ao Brasil, dedica-se ao ensino e atividades ligadas a órgãos culturais. Foi diretor do Museu Histórico da Cidade do Rio de Janeiro, secretário-geral do Conselho do Memorial Zumbido Parque Histórico Nacional, membro da Comissão Internacional de Historiadores da Diáspora Negra e presidente da Acaan (Associação Cultural de Apoio às Artes Negras). Na área da pesquisa histórica, publicou: *História Nova do Brasil* (1963, em coautoria); *O Renascimento, a Reforma e a Guerra Trinta Anos* (1970); *A República: Campanha e Proclamação* (1971); *O Dia em que o Povo Ganhou* (1979); *Quem fez a República* (1975); *Mataram o Presidente* (1976, em coautoria); *História do Brasil* (1980); *O que é o racismo?* (1980); *História Política do Futebol Brasileiro* (1981), entre outros. Ingressa no ensino superior, como professor de História da Cultura Brasileira, em faculdades de São Paulo e Rio de Janeiro. Entre suas pesquisas registramos: “Formação da Propriedade Fundiária do Chile Central” (Chile, 1964) e “Relações Brasil-África do século XVI ao século XX” (Rio de Janeiro, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 1978). (Coelho, 2006, p. 370).

Debus (2017, p.47-78) aponta como característica marcante dos três autores pioneiros da literatura infantil com autoria negra, Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa e Júlio Emílio Braz, as histórias com narrativas vinculadas a oralidade. Para Debus (2017, p. 53) em suas histórias Joel Rufino dos Santos apresenta dois personagens históricos Luisa Mahin (a mãe) e Luís Gama (o filho). Ainda segundo a autora, Rogério Andrade Barbosa centra-se nos recontos das histórias africanas.

Conforme Pereira (2016, p.440), Rogério Andrade Barbosa, em seus mais de 90 livros publicados, dedicava-se a temática africana, em contos e lendas africanas, recriando-as. Júlio Emílio Braz tem abordado em seus mais de 150 livros, o universo juvenil e seus conflitos, identidade racial, temáticas africanas e afro-brasileiras, e as relações raciais (Pereira, 2016, p.440).

Esta característica da escrita vinculada a oralidade destes autores supracitados, Debus (2017, p.71) a define como sendo uma escrita que se aproxima do narrador tradicional, denominado como *o Griot* “contador de histórias da tradição oral africana, aquele que tem guardada na memória a memória de sua gente”³¹.

Quadro 5 – Autores da Literatura infantil negro-brasileira ou afro-brasileira

Autores	Principais obras
Rogério de Andrade Barbosa (1947 –)	Série <i>Bichos da África</i> (1987) ³² ; <i>Duula, a mulher canibal</i> (1999); <i>O filho do vento</i> (2001); <i>Como as histórias se espalharam pelo mundo</i> (2002); <i>Contos ao redor da fogueira</i> (1990); <i>O Enigma dos Chimpanzés</i> (2005); outras obras: <i>Um sopro de Esperança</i> ; <i>A Carta do Pirata Francês</i> ; <i>Na Trilha do Mamute</i> ; <i>O Mensageiro Alado e o Boi de Mamão</i> (2005); <i>Madiba: o menino africano</i> (2011).
Júlio Emílio Braz (1959 –)	<i>Saguairu</i> (1988); <i>Pretinha, eu</i> (1997); <i>Uma pequena História de Natal</i> (1989); <i>Lendas negras</i> (2001); <i>SiKulume</i> (2005); <i>Felicidade não tem cor</i> (1994); <i>Breve crônica de liberdade</i> (1994); <i>Contos Africanos</i> (2001); <i>Griot: histórias que ouvimos na África</i> (2012); <i>Lendas da África</i> (2004); <i>Liberteiros</i> (1993); <i>Luís Gama</i> (1993); <i>Moçambique</i> (2011); <i>Na cor da pele</i> (2000); <i>O grande dilema de um pequeno jesus</i> (2004); <i>Quem me dera ser feliz</i> (2001); <i>Uma lição de liberdade</i> (2009).
	<i>O caçador de Lobisomem ou O Estranho Caso do Cussarium da Vila do Passavento</i> (1976); <i>O Curupira e o Espantalho</i> (1976); <i>Marinho, o Marinheiro</i> (1977); <i>Aventuras no País do Pinta-Aparece e ...</i> (1977); <i>Uma Estranha Aventura em Talalai</i> (1978); <i>O Noivo da Cutia</i> (1980); <i>A Pirilampeia e os Dois Meninos</i>

³¹ Independente da importância que a oralidade e a tradição oral tenham para a história, e para a cultura africana e afro-brasileira, a origem da escrita e o seu papel na história está posto. Pois, data-se de 3.400 a.c. os hieróglifos egípcios e a mais antiga forma de escrita cursiva, denominada de hierática e que se derivou da hieroglífica era usada pelos sacerdotes (Eves, 2011, p.30-31).

³² Este livro foi finalista do Prêmio Jabuti em 1987 e reeditado ganhou o Prêmio Jabuti de melhor ilustração em 1998 (Debus,2017).

Joel Rufino dos Santos (1941 –)	(1980); <i>O Soldado que Não Era</i> (1980); <i>Uma Festa no Céu</i> (1980); <i>O Curumim que virou Gigante</i> (1988); <i>Quatro Dias de Rebelião</i> (1980); <i>Zumbi dos Palmares</i> (1985); <i>Ipupiara</i> (1986); <i>Coleção Curupira</i> (1984 – 1986); <i>A botija de ouro</i> (1984); <i>Claros susurros de celestes ventos</i> (2012); <i>Dudu, Calunga</i> (1986); <i>Eu contra ele nas cavernas de Minas</i> (2014); <i>Na rota dos tubarões, o tráfico negreiro e outras viagens</i> (2008); <i>O presente de Osanha</i> (2003); <i>Quando eu voltei tive uma surpresa (cartas para Nelson)</i> (2000).
João do Rio (1881 – 1921)	<i>Era uma vez</i> (1909) em parceria com Viriato Correia.
Idelfonso Juvenal (1894 – 1965)	<i>Contos de Natal</i> (1939).
Mestre Didi (1917 – 2013) ³³	<i>Contos negros da Bahia</i> (1961); <i>Contos de Nagô</i> (1962); <i>Contos Crioulos da Bahia e narrados por Mestre Didi</i> (1976).
Ruth Guimarães (1920 – 2014)	<i>Os filhos do medo</i> (1950); <i>Lendas e fábulas do Brasil</i> (1972); <i>Contos Negros</i> (1980, só publicados em 2020).

Fonte: elaborado pela autora e texto adaptado de (Coelho, 2006; Debus, 2017; Cardoso, 2023).

Atualmente, entre os clássicos e obras contemporâneas, encontra-se grupo de autores da literatura infantil negro-brasileira ou afro-brasileira, destacou-se a seguir autor (a) e uma de suas obras, como: Sonia Rosa – *O Menino Nito* (2002); Inaldete Pinheiro – *Uma aventura do velho baobá* (2022); Geni Guimarães - *O pênalti* (2019); Helena Theodoro – *Os Ibejis e o Carnaval* (2011); Madu Costa – *Lápis de cor* (2012); Maurício Pestana – Coleção *Mãe África* (2011); Cuti – *A pelada peluda no largo da bola* (1988); Heloisa Pires Lima – *Histórias da Preta* (1998); Lia Vieira – *Chica da Silva: a mulher que inventou o mar* (2001); Lazaro Ramos – *Edith e a velha sentada* (2021); Emicida – *Amoras* (2018); Kiusam de Oliveira – *Omo-oba: histórias de princesas* (2023); Elisa Lucinda – *A menina transparente* (2010); Nei Lopes – *Histórias do Tio Jimbo* (2007); dentre outros³⁴.

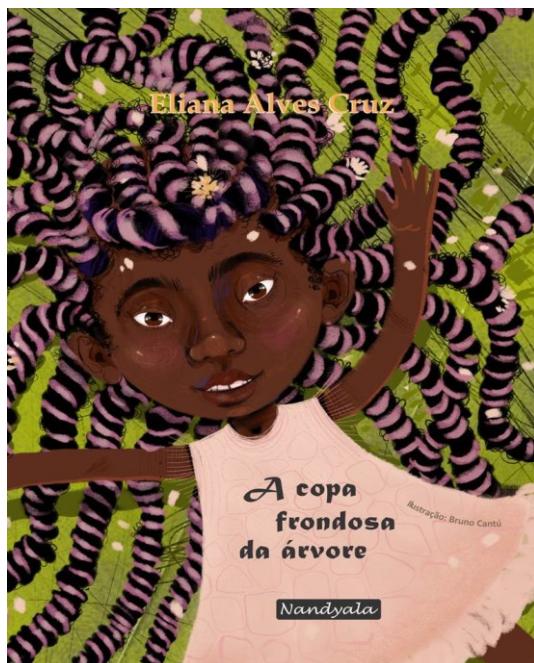
Como sugestão de obras de literatura infantil dentro de uma perspectiva decolonial, cuja identidade negra é representada de forma positiva, com os personagens negros sendo protagonistas de suas histórias e com suas subjetividades respeitadas, não diluídas ou deformadas, distante de representações pejorativas e estigmatizadas. Assim, listou-se a seguir quatro obras indicadas pela Educadora e Pesquisadora da Cultura Afro-brasileira Lia Vieira (Pensar Africanamente, 2021), que correspondem ao que se objetiva em uma obra infantil dentro desta perspectiva, sendo elas:

³³ Cardoso (2023, p. 117) faz a ressalva de que as obras de Mestre Didi não são ainda consideradas por pesquisadores e editoras como sendo literatura infantil.

³⁴ Fonte: Literafro: o portal da literatura afro-brasileira. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/>

- A copa frondosa da árvore – Eliana Alves Cruz – Editora: Nandyala (2019) Ilustrações de Bruno Cantú;

Figura 3 – Capa do livro A copa frondosa da árvore



Fonte: Editora Nandyala³⁵

- A primeira boneca de Marcelina – Elaine Marcelina – Editora: Nandyala (2019) Ilustrações de Gleiciane Dias;

Figura 4 – Capa do livro A primeira boneca de Marcelina



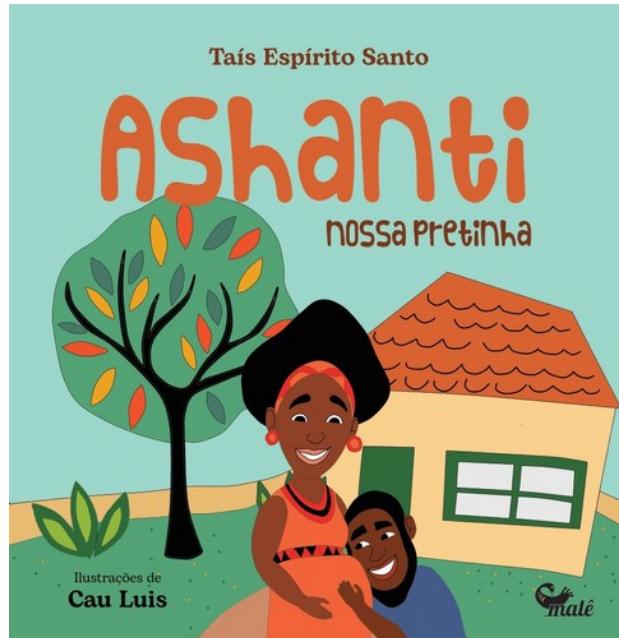
Fonte: imagem extraída do site da Livraria Kutuka Africanidades³⁶

³⁵ <https://nandyalalivros.store/a-copa-frondosa-da-arvore/p>

³⁶ <https://katuka.com.br/produto/a-primeira-boneca-de-marcelina-elaine-marcelina/#&gid=1&pid=1>

- Ashanti: nossa pretinha – Thaís Espírito Santo – Editora: Malê (2021) Ilustrações de Cau Luis;

Figura 5 – Capa do livro Ashanti nossa pretinha



Fonte: Editora Malê³⁷

- Nã Agotimé: uma rainha africana no Brasil – Patrícia Matos – Editora: Nandyala (2019), ilustrações de Márcia Sampaio.

³⁷ <https://www.editoramale.com.br/product-page/ashanti-nossa-pretinha>

Figura 6 – Capa do livro Nã Agotimé: uma rainha africana no Brasil



Fonte: Imagem extraída do site Amazon³⁸

O livro infantil digital Azizi: o menino viajante³⁹ (2017) de autoria da Escritora Conceição Evaristo e ilustrações de Cleiton Almeida, Editora Kidsbook Itaú, disponibilizado de forma gratuita na internet é um exemplo de um livro voltado as perspectivas decoloniais. O livro conta a história do menino viajante que se chama Azizi e ele anda pelo mundo em carros, navios e aviões, movidos a sonhos para visitar seus irmãos moradores do outro lado do atlântico.

A ilustração é definida no dicionário como um desenho, gravura ou imagem que acompanha um texto de um livro, jornal, revista e outros, ilustrando-o (Michaelis, 2024). No tocante aos livros infantis as ilustrações têm um grau de importância enorme. Pereira (2016, p. 452) articulou que o ilustrador possui papel fundamental, sendo coautor imprescindível na literatura infanto-juvenil. Ao ter falado da importância da imagem negra que identifica os personagens em diálogo com o texto, Pereira argumentou que a imagem é determinante para que se identifique como sendo uma literatura de temáticas étnico-raciais, coloca também a ilustração como central para a identidade negra nas narrativas imagéticas e textuais. A autoria do livro infantil é partilhada por editoras, designers gráficos e ilustradores (Pestana, 2023, p.68).

Por conseguinte, a visibilidade dos ilustradores negros fica muito aquém em relação aos escritores negros na literatura infantojuvenil. “Se são vários os autores negros que produzem

³⁸ <https://www.amazon.com.br/Agotim%C3%A9-uma-rainha-africana-Brasil/dp/8583580596>

³⁹ <https://livrariapublica.com.br/livros/azizi-conceicao-evaristo/>

textos literários infantojuvenis cuja temática étnica é central, os ilustradores negros parecem estar em menor número” (Pereira, 2016, p. 452).

Pestana (2023, p.23) por meio de suas pesquisas informou que muitos livros de literatura infantil abordam de forma superficial a temática étnico-racial, possibilitando interpretações equivocadas e a falta de reflexões dela. E, continuou argumentando que as ilustrações nesses livros, muitas delas comprometem uma identificação positiva das crianças negras reforçando estereótipos e práticas racistas, sendo que alguns livros apresentam também textos superficiais. Argumentos de Pestana, se aproximam do que Chimamanda Adichie aborda em seu livro *O perigo de uma história única* quando ela evidencia que a história única “cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, 2019). Ou seja, se vários livros representam a imagem de crianças negras, com cabelos desgrenhados aparentando sujos, essas representações, repetidas várias e várias vezes vão formar um referencial desfavorável, cruel e estereotipado no imaginário infantil e coletivo. Acabam por fortalecer não somente histórias únicas, mas, também, estimulam subjetividades, a partir dessas ilustrações que as deformam.

No estudo de Pestana (2023, p.24), ela demonstrou que as imagens ilustrativas podem produzir percepções positivas que forneçam um novo sentido no que se refere a representatividade. No seu ponto de vista, muitos livros infantis com abordagem para as temáticas negras são rasas e sem embasamento teórico-crítico, e há aqueles que possuem problemas graves com as ilustrações, muitas delas caricatas, estereotipadas e desumanizadas (Pestana, 2023, p. 51).

Ainda sobre a lente do pensamento da pesquisadora Pestana (2023, p. 59), ao considerar a infância e o aspecto lúdico do livro ilustrado, segundo ela se carece de estudo aprofundado das representações negras, principalmente as imagéticas que são alicerces para as construções antirracistas.

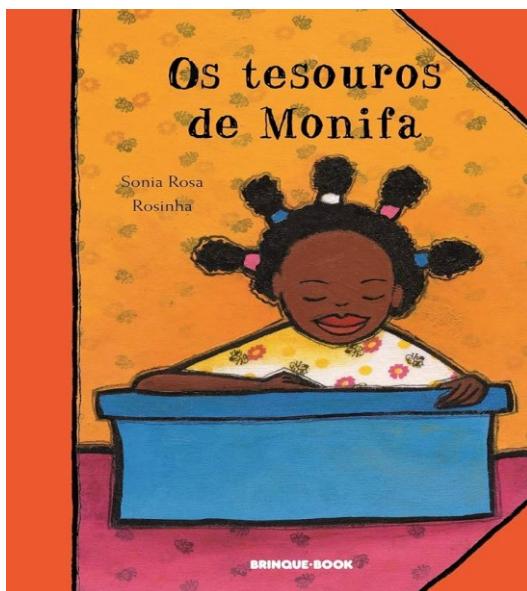
Ao analisar diversas ilustrações para sua Tese intitulada *Eu sou o que vejo - Representação e Representatividade negra na Literatura Infantil Brasileira Contemporânea*, Pestana (2023, p.69) constatou problemas com representações racistas e estereotipadas nos seguintes livros infantis: *O Cabelo de Lelê; Chico Juba; A menina transparente; O mundo começa na cabeça e Pequenas alegrias*. Concordou-se com (Pestana, 2023, p.70), que “o impacto das ilustrações pode auxiliar na construção de uma identidade negra positiva ou reforçar imaginários preconceituosos”.

Em uma perspectiva decolonial sobre o ângulo das representações positivas das ilustrações e do textual, cita-se a seguir três (3) livros que Pestana (2023, p.147) identificou

como positivos com relação ao contato com as origens ancestrais, culturais e com os valores familiares. São eles:

- *Os tesouros de Monifa* – escrito por Sônia Rosa – ilustrado por Rosinha – Editora Brinque-Book (2009);

Figura 7 – Capa do livro Os tesouros de Monifa

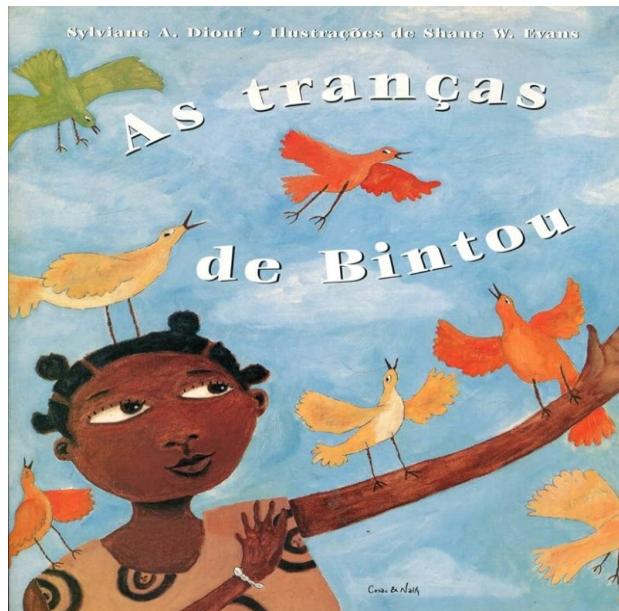


Fonte: Editora Companhia das Letras⁴⁰

- *As tranças de Bintou* – escrito pela historiadora e ativista francesa Sylviane Anna Diouf – ilustrado por Shane W. Evans – Editora Cosac & Naify (2004);

Figura 8 – Capa do livro As tranças de Bintou

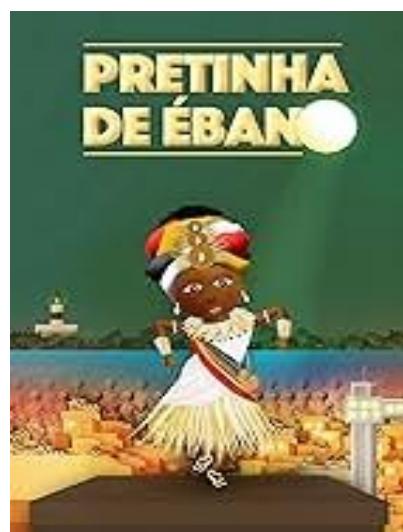
⁴⁰ <https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788574122601/os-tesouros-de-monifa?srsltid=AfmBOorVc4-7sXPg98JlqIZkIGqFxPsG3TYk34uU7GbiVQujLqLIqVoF>



Fonte: Imagem extraída do site Amazon⁴¹

- *Pretinha de Ébano* – escrito por Kalypsa Brito – ilustrado por Pakapym – Editora Simplíssimo livros.

Figura 9 – Capa do livro Pretinha de Ébano



Fonte: Livraria Africanidades⁴²

Em 2023, a Curadora Ananda Luz organizou na cidade de São Paulo uma exposição chamada “*Karingana - Presenças Negras no Livro para Infâncias*⁴³” com trabalhos de 47

⁴¹ <https://www.amazon.com.br/As-Tran%C3%A7as-de-Bintou/dp/857503300X>

⁴² <https://www.livrariaafricanidades.com.br/pd-91a6e2-pretinha-de-ebano-autora-brito-kalypsa.html>

⁴³ <https://quindim.com.br/blog/presencas-negras-no-livro-para-as-infancias/>

ilustradores negros e ilustradoras negras. Ananda Luz definiu a exposição como sendo “um ato de existência da população negra”. Alguns desses ilustradores, são: Josias Marinho (Rondônia); Paty Wolf (Cuiabá); Flávia Carvalho (Bahia); Carol Fernandes (Minas Gerais); Rodrigo Andrade (São Paulo); Fernanda Rodrigues (Região Sul).

Ao se ter pensado dentro de uma perspectiva antirracista e decolonial, se fez necessário atentar-se para o que Ananda Luz argumenta, para ela é preciso perceber se estão convidando o ilustrador negro para falar sobre cabelo, África, cultura africana, somente. Para Ananda uma editora caso queira se considerar antirracista deverá convidar um ilustrador(a) negro (a) pela sua técnica, pela qualidade de sua ilustração e para temas diversos. Para ela a história e ancestralidade do ilustrador (a) será refletida em seu trabalho (Reis, 2023, p.7).

Figura 10 – Ilustração de Rodrigo Andrade para o Livro *Com qual penteado eu vou?* De Kiusam de Oliveira.



Fonte: imagem extraída de (Trace TV Brasil, 2023)⁴⁴

“Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava rabo de cavalo, também podiam existir na literatura” (Adichie, 2019).

Sendo assim, é preciso que se abra o leque para um mundo de possibilidades para as ilustrações, para os ilustradores negros e negras cujas representações imagéticas trarão e já trazem para os livros infantis uma gama de outros coloridos e subjetividades no qual se possa alcançar equidade e representatividade, a partir da decolonização epistêmica.

⁴⁴ <https://br.trace.tv/cultura/exposicao-no-sesc-bom-retiro-celebra-o-pertencimento-atraves-da-arte-de-47-ilustradores-negros-de-diversas-regioes-do-brasil/>

4 BIBLIOTECA ESCOLAR

*“Hoje, felizmente, já os pequeninos pobres podem,
 Em quase todas as nossas escolas,
 Penetrar nos mundos encantados do pensamento,
 Graças às Bibliotecas Escolares que se vão fundando.”*
Antonieta de Barros, 1937.

A Biblioteca Escolar – BE tem papel estratégico e fundamental na gestão da informação e do conhecimento, na formação e no ensino-aprendizagem visando uma sociedade formadora de sujeitos críticos. O Manifesto sobre biblioteca escolar da IFLA/ UNESCO assegura que a BE deve oferecer serviços igualmente a todos os membros da comunidade escolar, sem qualquer tipo de discriminação, que leve em conta a idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua e status profissional e social. Garantindo também a acessibilidade de todos ao uso dos materiais comuns da biblioteca (Ifla/Unesco, 2000).

A Lei 14.837, de 8 de abril de 2024 (Brasil, 2024) que alterou a Lei 12.244, de 24 de maio de 2010, em seu Art. 2º passa a definir a biblioteca escolar como “equipamento cultural obrigatório e necessário para o desenvolvimento do processo educativo”. E, cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE), cuja uma de suas funções primordiais está “promover a melhoria do funcionamento da atual rede de bibliotecas escolares, para que atuem como centros de ação cultural e educacional permanentes” (Brasil, 2024).

A seguir falar-se-á da idealização de uma biblioteca com literatura infantil antirracista em uma perspectiva decolonial no Brasil. Porém, a realidade escolar brasileira mostra um panorama distinto e desigual. O Observatório da Branquitude em março de 2024, lançou um levantamento apontando que das escolas do país com melhores infraestruturas, 69% são as que têm a maioria dos alunos brancos. Com relação a presença de bibliotecas nas escolas, 55,29% das escolas de maioria branca possuem, já nas escolas de maioria negra, menos da metade (49,80%) as possuem (Moura, 2024). Para tanto, se torna indispensável que primeiro todas as escolas possuam biblioteca em igual condições de infraestrutura, para que seja possível chegarmos ao que se almeja.

Figura 11 – Levantamento do Observatório da Branquitude março/2024



Fonte: imagem extraída de (Moura, 2024).

No entanto, ao idealizarmos uma biblioteca escolar com literatura infantil antirracista em uma perspectiva decolonial busca-se distanciar e romper com a eurocentralidade e desta forma aproximar-se do conceito de afrocentricidade. Asante (2009) define que afrocentricidade envolve pensamentos, práticas e perspectivas, no qual, percebe-se os africanos como sujeitos e agentes que atuam sobre sua própria imagem cultural e conforme seus interesses humanos. Gomes (2016, p. 749) diz que o pensamento afrocentrado está fundamentado na modificação da imagem estereotipada da população negra tornando a pessoa negra como central e protagonizando a sua história. A afrocentricidade se relaciona também com o seu lugar, com a ideia e percepção de localização geográfica, com a perspectiva de lugar de pertencimento.

Portanto, é necessário pensar a biblioteca escolar como um espaço que possibilite dar voz, visibilidade e representatividade aos grupos étnico-raciais não brancos, fazer com que deixem de ser marginalizados os acervos e documentos destes grupos quando disponibilizados na biblioteca, em muitos casos não disponibilizados, ocultados ou inexistentes nas bibliotecas escolares brasileiras. Asante (2009, p.93) contextualiza, ao dizer que:

Muito do que estudamos sobre a história, a cultura, a literatura, a linguística, a política ou economia africanas foi orquestrado do ponto de vista dos interesses europeus. Quer se trate de economia, quer de história, política, geografia ou arte, os africanos têm sido vistos como periféricos em relação à atividade tida como “real”.

Para a biblioteca escolar e para o bibliotecário escolar o leitor e o ato de ler concretizam o elo mais forte de seu papel social e de sua missão como educador. “A compreensão crítica da

alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura, demanda a compreensão crítica da biblioteca” (Freire, 1989).

Atualmente, considerando a educação antirracista, a educação das relações étnico-raciais e a literatura infantil antirracista em uma perspectiva decolonial, correlacionadas e provenientes da alteração da LDB pelas Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008), pode-se dizer que houve uma pretensa ruptura com a visão eurocêntrica de pensar a educação brasileira. As escolas buscaram adequar seus conteúdos e currículos, algumas apenas fizeram uma maquiagem para aparecerem estar se adequando, mas houve uma atenção para as temáticas étnico-raciais a partir destas leis.

Na visão de Alcanfor; Basso (2019) uma das justificativas abordadas por educadores e gestores educacionais para não trabalharem as temáticas das relações étnico-raciais nas escolas seria a falta de materiais didáticos de qualidade para o trabalho pedagógico e a falta de formação dos professores. Consequentemente ou provavelmente, sendo coniventes com o racismo epistêmico no cotidiano escolar, utilizando-se desta justificativa para não buscarem materiais que sejam adequados. Munanga (2005, p.16) diz que “não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos” e o autor continua seu raciocínio, “e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado.”

A partir de 2003, as escolas e bibliotecas de toda a rede de ensino brasileira tiveram que adquirir novas obras aquecendo dessa forma o mercado editorial. Segundo Souza (2016, p.77) houve um “expressivo aumento no mercado editorial que buscou publicar obras literárias de autores que abordavam a temática da cultura africana e afro-brasileira [...]. Notou-se também a busca por livros que trouxessem negros (as) como protagonistas. Deixou evidente um redirecionamento na postura para o cumprimento das Leis, o que não necessariamente demonstra consciência para uma educação das relações étnico-raciais. Alcanfor; Basso (2019, p.12) destacaram a essencial importância destas obras:

A utilização desse tipo de literatura na escola justifica-se numa perspectiva decolonial e não eurocêntrica de currículo e de escola, definida como uma ação política intransigente na defesa do direito à memória e à História dos povos e culturas subalternizadas no processo histórico moderno. O que exige, cada vez mais, uma reconfiguração dos conteúdos e práticas, bem como do

aparato conceitual que orienta esse novo desenho curricular, marcado pela valorização da diversidade e do combate ao preconceito racial e epistêmico.

Quando Serrano; Waldman (2008, p.280-283), nos convocaram a atentar para que a Lei 10.639 (Brasil, 2003) direciona para a inserção dos direitos humanos nos programas escolares e no sistema educacional. E, não somente isso, alertam que é necessário estudar a África, buscando a desconstrução de imagens negativas do continente, atentos a personalidade histórica, geográfica e cultural específica. Os autores, complementaram afirmando que as metodologias a serem utilizadas para enfocar as sociedades africanas devem levar em conta sempre as suas especificidades, para que possa ser possível a compreensão dos dinamismos “responsáveis pela reprodução dessas ao longo do tempo histórico bem como a sua dinâmica cultural e formas de organização do espaço”.

Ainda se referindo a temática africana, os autores colocaram que nos currículos escolares brasileiros, o continente permanece sendo o quarto ou quinto na programação dos livros usuais da geografia escolar. De acordo com os autores, “basta abrir um livro didático para percebemos que o primeiro continente a ser estudado é o Americano, o segundo a Europa; posteriormente, a Ásia é o assunto em pauta; só depois é que a África é abordada, isso quando a Oceania não ocupa a quarta posição” (Serrano; Waldman, 2008, p. 281).

Convergindo com as argumentações dos autores supracitados, Vieira; Valério (2020, p. 187) colocaram que a Lei 10.639 (Brasil, 2003) conduzem duas questões que se relacionam, como a promoção e a inclusão de conteúdo inédito na educação básica, que para eles vagamente são conhecidos até no ensino superior. Nesses conteúdos inéditos, a África é posta como base nas organizações nacionais, retirando a Europa do centro e como a única matriz cultural válida. A outra questão diz respeito ao distanciamento do mito da democracia racial, herdada ao longo do tempo funcionando como obstáculo para as lutas da população negra.

Como já visto na seção anterior a respeito das perspectivas decoloniais na literatura infantil, quanto importante são as representações positivas na literatura para as crianças, e que se verem representadas nos livros didáticos e paradidáticos de forma a salientar as potencialidades de sua ancestralidade faz com que crianças negras desenvolvam autoestima e adquiram respeito das crianças de outros grupos étnicos. Um dos desafios mais urgentes é mudar a percepção estigmatizada e a desconstrução de subjetividades desqualificadoras da identidade negra nos currículos escolares e sobretudo na literatura infantil. Sendo que, de acordo com Garcia (2002, p.31) “nossas subjetividades são objeto do poder. São o produto de maquinações, de saberes e técnicas que incluem ativamente os seres humanos num campo de visibilidade, atribuindo-lhes certas características e padrões de desenvolvimento”. Ou seja, as subjetividades são

construídas, podem ser manipuladas, distorcidas, e até inventadas, elas são, em grande parte, frutos do discurso de grupos hegemônicos.

A respeito da representatividade negra no Programa Nacional Bibliotecas da Escola (PNBE)⁴⁵, no estudo de Santos (2019, p.191) constatou-se que nos acervos distribuídos pelo programa, em 2013, 83,7% dos autores eram brancos e apenas 2,8% eram de autores negros. Fontes (2019, p. 110), em sua pesquisa, identificou que nas bibliotecas escolares da rede municipal de educação de Florianópolis o número de exemplares sobre a temática relacionada as relações étnico-raciais eram de menos 4% do total de obras disponibilizadas.

Como retratou Munanga (2005, p.16) “Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do Outro e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana.” Pensando por este ângulo, essas obras quando existem é em menor quantidade ao serem comparadas com obras de outros grupos étnicos, muitas vezes são de caráter discriminatórios.

Para Gonzales (1979:2020, p.32) “se refletirmos um mínimo sobre a questão, não teremos dificuldade em perceber que o sistema de ensino destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos de recreação apontam para um processo de lavagem cerebral”, e Lélia Gonzales continuou sua reflexão dizendo que a lavagem cerebral age “de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao ensino superior já não se reconhece mais como negra. E são essas exceções que, devidamente cooptadas, acabam por afirmar a inexistência do racismo e de suas práticas”. A negação do racismo parte também, em alguns casos de pessoas negras, isso é ainda uma realidade.

Como Munanga (2005, p.17) afirmou, a educação tem o poder de desconstruir e questionar os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos. Neste sentido, bibliotecários/as educadores têm o poder por meio da educação e da transformação de suas práticas bibliotecárias de intervir na negação e no combate do racismo no ambiente escolar. Pois, “o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado

⁴⁵ Programa do MEC que tem como objetivo atender as bibliotecas das escolas da rede pública de ensino, com obras de referência que ampliem a compreensão de professores e estudantes sobre temáticas da diversidade, inclusão e cidadania e atendam ao desafio de promover o desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais. Os acervos de 2013 foram formados com até 45 títulos. A estimativa de distribuição foi de 85 mil acervos para 60 mil escolas, correspondendo a aproximadamente 3,8 milhões de livros. Foi substituído pelo PNLD Literário em 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 de abr. de 2022.

pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (Almeida, 2020, p.65).

“A função mais evidente de uma biblioteca escolar seria a formação do estudante enquanto leitor [...]” (Curvo, 2021, p.113). Tal formação vai depender da qualidade do acervo de literatura dispostos na biblioteca escolar e do mediador destas leituras nas bibliotecas, e da prática bibliotecária, cujo responsável é o bibliotecário (a). Martimiano; Rodrigues (2020, p.142) trouxeram a reflexão de que a biblioteca deve ser entendida como um espaço de constante aprendizagem e formação de leitores/as. Do ponto de vista de Pestana (2023, p. 47) deveria se dar mais importância e significado a leitura da literatura infantil e a formação leitora dentro do contexto escolar.

A Literatura infantil na escola é geralmente trabalhada pelos professores em sala de aula, mas vários autores dão também enfoque à importância do bibliotecário na mediação da leitura, da sua responsabilidade, da sua competência que deverá existir na composição dos acervos das bibliotecas, de como se deu sua formação e se ela é continuada, do seu conhecimento das temáticas da educação antirracista e da educação das relações étnico-raciais. Da sua função social. Do seu papel educador. (Caldin, 2003; Curvo, 2021; Fontes, 2019; Machado, 2010).

Dentro do mesmo posicionamento dos autores acima mencionados, Pestana (2023, p. 129) pontuou que a literatura infantil pode ser utilizada como instrumento para articular discussões, e na construção de associações positivas para as crianças negras. Para ela a literatura infantil pode despertar sonhos, deslumbramentos, coragem e empoderamento, por meio do seu caráter lúdico e de seus elementos simbólicos. Destacando o papel da mediação neste processo.

Com relação à formação do bibliotecário, Valério; Campos (2019, p.119) compreendem que: “No âmbito da Biblioteconomia, discutir sobre as relações raciais, com foco na população negra, subsidia a formação de bibliotecários (as) capazes de atuar no combate ao racismo, preconceito e discriminação raciais sistematizando informações em prol da redução das desigualdades raciais”.

E, ainda se referindo à formação dos bibliotecários e ao seu papel social os autores salientaram da importância de se propor discussões nas matrizes curriculares com disciplinas voltadas “às relações raciais, a informação étnico-racial, as temáticas voltadas à cultura, ao social e a incentivos para inserção de todo o tipo de literatura”. Sobre a importância de estudos na formação antirracista na biblioteconomia, Valério; Campos (2019, p.124) Consideraram fundamentais os “estudos que compreendem e analisam a formação antirracista na Biblioteconomia [...]. O ensino sobre as relações raciais na formação dos (as) futuros (as)

bibliotecários (as) oportuniza a visibilidade e a representatividade da população negra”, na luta contra o racismo.

Todavia, ao se ter pensado o fazer biblioteconômico e as metodologias utilizadas no país Silva; Garcez; Silva (2022, p.11) compreendem que o “epistemicídio faz parte da educação bibliotecária brasileira, pois houve uma escolha pelo modelo branco de Biblioteconomia estadunidense no ensino, epistemologias, conceitos e teorias.” Isto posto, Saldanha; Silva; Pizarro (2017) entendem que:

a formação do bibliotecário na graduação deve contemplar em sua matriz curricular, diversos componentes disciplinares que possibilite ao futuro bibliotecário o desenvolvimento de ações voltadas para a promoção da equidade étnico-racial, social e de gêneros dos afrodescendentes, os quais constituem grande parte do público-alvo atendido nas unidades de informação brasileiras.

As Diretrizes da Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA), que tem como propósito promover o valor dos serviços das bibliotecas no mundo, ratifica:

Os serviços e atividades devem ser concebidos por um bibliotecário escolar qualificado, trabalhando em estreita cooperação com o diretor ou coordenador, com os coordenadores de departamento e outros especialistas de aprendizagem na escola, com os professores de sala de aula, com pessoal de apoio e com os alunos. Sem um bibliotecário escolar qualificado que selecione recursos educativos adequados e colabore com os professores para planejar a aprendizagem com base nesses recursos, as melhorias no desempenho dos alunos, que a investigação relata, não são atingíveis. (IFLA, 2016, p.46).

Os bibliotecários (as) necessitam de um preparo profissional e acadêmico e, além de tudo, de consciência para não promover ou reproduzir dentro das bibliotecas escolares atitudes e posturas excludentes, em especial com crianças não brancas. Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2013) em seu capítulo sobre a educação básica expõe que as desigualdades na vivência educacional detectadas das crianças e dos jovens negros nas diferentes etapas e modalidades de ensino, assim como, as práticas discriminatórias e preconceituosas determinam trajetórias educativas muito distintas entre negros e brancos .

Logo, a biblioteca escolar deve oportunizar dentro do processo de educação antirracista um ambiente de acolhimento e mediação para formação de leituras de valorização de todos os grupos étnico-raciais e principalmente dos que sofrem racismo dentro e fora do ambiente escolar. E, de que forma? Oportunizando práticas e serviços bibliotecários voltados a equidade racial. Diagnosticando nos acervos da biblioteca, na qual atua, se as obras que a compõe estão

de acordo em quantitativo e se representa proporcionalmente a sociedade brasileira. Buscar cursos de formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER. Voltar-se as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, Embasar-se na produção e estudos de bibliotecários/as negros/as brasileiros/as (FEBAB/ GT12 ANCIB). E, principalmente no tocante aos leitores iniciantes priorizar a literatura infantil antirracista em uma perspectiva decolonial e o seu uso efetivo.

É imprescindível incluir a biblioteca em práticas pedagógicas para a educação antirracista dentro da escola. De acordo com Klein; Costa (2024, p.3) o Coletivo Antonieta de Barros, formado por educadoras negras, criou em 2022 um protocolo com possíveis providências de combate ao racismo, como a formação de um comitê antirracista nas escolas. O coletivo, também redigiu e publicou um manifesto denominado Manifesto Antonieta de Barros e dentre as principais reivindicações, estão: compromisso da unidade educacional com ações de combate ao racismo registrados no Projeto Político Pedagógico, planejamento e no conselho da escola; todos os docentes e funcionários devem cumprir a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008), inclusive das áreas de exatas e biológicas; manter diálogo com os Núcleos de Educação Étnico-racial. Sendo que “[...] se o racismo é inerente a ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas” Almeida (2020, p.48).

4.1 POLÍTICA DE GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DE COLEÇÕES DE LITERATURA INFANTIL ANTIRRACISTA EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Como nos direciona Vergueiro (1989) a política de desenvolvimento de coleções servirá como guia e parâmetros que auxiliará na tomada de decisão bibliotecária relacionados a escolha do material a ser disponibilizado ou acessado no acervo e na gestão dos recursos informacionais. O autor também expõe que está nas mãos do bibliotecário/a o poder da seleção do acervo e é de sua responsabilidade tal poder de decisão. “Uma vez que as bibliotecas e centros de informação são importantes instrumentos para a construção do saber, logo trata-se de espaços que possibilitam a transformação do ser e do poder” Amorim; Alves (2022, p.13). Bibliotecários (as) precisam, mas não somente eles (as), porque toda a sociedade precisa compreender a biblioteca como um espaço de poder e de transformação que envolve diretamente o acervo que a compõe.

Entretanto, para se consolidar uma política de gestão e desenvolvimento de coleções de literatura infantil antirracista em uma perspectiva decolonial, com uso efetivo, o bibliotecário/a

necessita adotar uma postura decolonial, ou decolonizadora. Em vista disso, Garcez; Sales (2021) ao abordarem sobre o enfrentamento de lógicas colonizadoras, articularam que:

O enfrentamento de lógicas colonizadoras hegemônicas que potencialmente promovem violências epistêmicas e injustiças sociais precisa ser fortalecido no campo da organização do conhecimento. Culturas, credos, etnias, sexualidades, grupos populacionais, línguas e costumes geram conhecimentos, e quando conhecimentos não são representados formalmente em teorias, instrumentos e processos, são violentados. Para que a pluralidade dos conhecimentos seja colocada em debate no âmbito da organização do conhecimento, é necessário adotarmos uma postura decolonial, ou decolonizadora.

A Biblioteconomia e a Ciência da informação, como enfatizam Amorim; Alves (2022, p.14) do ponto de vista da sua formação histórica, foram alicerçadas sobre convicções e com desenvolvimento fundamentado na Europa e nos Estados Unidos e, “em tais contextos, são formatadas epistemológica, teórica, praticamente sob conjunturas específicas de países colonizadores e/ou imperialistas”. Sendo constituídas, segundo os autores, sob o signo da colonialidade, tendo como referência a Europa, valores patriarcais e da branquitude.

Mas, há instituições como a IFLA (2016) que direcionam e orientam os serviços bibliotecários, e para ela, o bibliotecário escolar deve trabalhar conjuntamente com os professores e com a gestão escolar no desenvolvimento da política de gestão da coleção. Baseando-se no currículo, nas necessidades e nos interesses próprios da comunidade escolar. Refletindo a diversidade da sociedade nesta coleção. Deverá ter como propósito a política de gestão de coleção, ainda de acordo com as Diretrizes da IFLA (2016, p.40) para a biblioteca escolar, relação com o currículo e com as identidades nacionais, étnicas, culturais, linguísticas e indígenas de seus utilizadores.

O desenvolvimento de coleções, de acordo com Fideles (2020, p. 180) engloba atividades ou etapas a serem seguidas, como o estudo da comunidade, seleção, aquisição, desbastamento e a avaliação dos materiais informacionais. Ainda no olhar de Fideles, os acervos das bibliotecas escolares raramente contemplam obras de autores negros e de autoras negras. “Portanto, desenvolver um acervo que abarca a temática e as produções africanas e afro-brasileiras exige consciência política, social e pensamento crítico do (a) profissional da informação” (Fideles, 2020, p. 184).

Silva (2020, p.29) expõe que na seleção de materiais para compor o acervo das bibliotecas, deve-se disponibilizar material literário que focalizem a discussão étnico-racial por intermédio de viés cultural e histórico, promovendo a produção do conhecimento, a valorização da oralidade e da memória, desta forma modificando estereótipos negativos atribuídos aos saberes afrodiáspóricos. No que concerne a formação e desenvolvimento de coleções, para

Cardoso (2020, p. 58) ao profissional responsável pelo espaço cabe a elaboração de uma política de desenvolvimento de coleções contendo o conteúdo curricular programático, como: fontes de informação sobre as matrizes informacionais da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Sendo que a seleção de títulos alinhados com a matriz de diversidade étnico-racial deve ser respeitada.

Na busca por obras que abordem as temáticas africanas e afro-brasileiras que contemplam a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) durante o processo de seleção para o acervo dentro da perspectiva decolonial, os bibliotecários/as, conforme Tanus; Souza (2022, p.8) devem procurar por editoras que em um movimento atual buscam publicar obras de autores (as) negros (as), citando: Quilombhoje, Mazza Edições, Nandyala, Ogum's Toques Negros, Ciclo Contínuo, Selo Negro e Malê, e outras mais especializadas, como: Pallas Editora, Córrego e Martins Fontes.

Lima *et al.* (2018, p.92-93) orientam que é importante para a formação de um acervo em uma perspectiva decolonial consultar e contactar estudiosos e pesquisadores que são referência em produção científica e literária sobre o tema. Sendo a Biblioteca de Referência do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, por exemplo, uma excelente opção de busca de orientação para a configuração de um acervo com equidade étnico-racial. Identificam também como bibliotecas especializadas na temática africana e afro-brasileira, a Biblioteca CEAQ, do Centro de Estudos Afro-orientais da Universidade Federal da Bahia – UFBA e a Biblioteca do Centro de Estudos Afro-Asiáticos – CEAA, vinculado ao Programa de Pós-graduação do Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro – IUPERJ, localizada na Universidade Candido Mendes – UCAM.

Assim como, a educação antirracista na escola depende da mudança do projeto político pedagógico voltado a “olhares epistemológicos decoloniais” (Garcez; Sales, 2021), logo um bibliotecário/a ao construir uma política de desenvolvimento de coleções de literatura infantil antirracista precisará fazer escolhas. As referências que venham compor a política de desenvolvimento de coleções, são escolhas feitas por um profissional, que em nenhum momento, são escolhas neutras, como já está no nome do documento é uma política, sendo assim, envolve valores, conjecturas. “A neutralidade científica é ilusória” (Chauí, 2003, p.235). Por exemplo, Amorim; Alves (2022, p.4) argumentam que:

Quando um epistemólogo se coloca numa posição de neutralidade a fim de pesquisar o processo de conhecer sem uma perspectiva crítica, promove uma “segregação” sob aquilo que é “científico”, “de valor”, “evoluído”, “desenvolvido” em contraponto com aquilo que não o é, por não atender critérios característicos à um restrito grupo de conhecimento que substanciou a definição destes mesmos, ou por sequer ser tomado como saber candidato.

Para bibliotecários e bibliotecárias, conforme silva (2020, p. 28) é necessária a desconstrução da neutralidade, pois de acordo com os autores, a neutralidade no campo profissional faz com que sua atuação seja um mero instrumento ideológico, que somente organiza, dissemina e reproduz informações que não se relacionam e não se aproximam dos interesses da população e dos mais vulneráveis.

Portanto, as escolhas (curriculares) e as práticas profissionais que, da mesma forma que nos currículos universitários, como identifica Peixoto (2020, p.6) “a perspectiva decolonial da produção de saberes e práticas não institui como um mero adendo de um currículo de direcionamento eurocêntrico, mas como parte de um todo que, por escolha teórico-metodológica” e a autora discorre que esta escolha “rompe com uma educação profissional docente de direcionamento único, linear, monocultural, em uma única palavra, epistemicida”. Em todo o percurso educacional pode-se entender que estas escolhas possam ocorrer dentro do mesmo contexto já exposto.

Concomitante, com as adequadas escolhas, práticas e posturas decolonizadora de direcionamento não epistemicida para o desenvolvimento e gestão do acervo das bibliotecas, é necessário que haja o uso efetivo dele. Assim, como posto por Martimiano; Rodrigues (2020, p.142) a divulgação deste acervo é primordial, por ser atividade importante para o seu desenvolvimento e para a formação de seus leitores/as.

Sobre o prisma de Bento (2022, p.78) “é na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista”. Ainda, segundo Bento (2022, p.78) planos de aula, livros didáticos, projetos políticos pedagógicos, perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas colaborativas com a branquitude, corroboram com a estrutura racista.

5 A LEI 10.639/2003, AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCNs) PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA, E A MATRIZ CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), assim como, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, são frutos da luta do movimento negro brasileiro, alguns eventos foram primordiais nesta luta como: Frente Negra Brasileira (anos de 1930); Teatro Experimental do Negro – liderado por Abdias do Nascimento (década de 1940); Movimento Negro Unificado – MNU, que defendeu a inserção da história da África e do negro no Brasil no currículo escolar (1978); Movimento Social Negro (década de 1980); Marcha Zumbi contra o Racismo, pela cidadania e a vida (1995) (Brasil, 2013).

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003⁴⁶ (Brasil, 2003) possibilita uma transformação nos acervos das bibliotecas escolares, ao romper com a visão eurocêntrica do educar. Conforme Tanus; Souza (2022, p.2) com a publicação da lei “estabelece-se um enlace deste pensamento com as bibliotecas, a importância da leitura, em especial, de literatura afro-brasileira, bem como o ensino de história e cultura afro-brasileira”. Incluindo nos conteúdos programáticos a história da “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 social, econômica e política” (Brasil, 2003). Alguns autores, dentre eles; Chaves; Cavati Sobrinho (2022), denominam esses acervos como “afrocentrados” que são acervos que promovem o protagonismo negro e vão ao encontro da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003).

Pereira (2016, p. 454-455) ao ter analisado a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), após 13 anos de sua implementação, desencadeando impactos, transformações e contradições no reposicionamento das editoras, políticas editoriais, mercado, sistema de ensino, espaços escolares, para ela, desenvolveu-se de forma lenta. Ainda, a autora colocou que, a implementação da lei sofre resistência nas escolas pela associação da cultura negra à religiosidade afro-brasileira, ocasionando tensão com setores religiosos da matriz pentecostal.

A Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008) altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que foi modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e

⁴⁶ que incluiu os artigos 26-A e 79-B na LDB

“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 Indígena”.

“[...]A educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p.98), e dar representatividade e visibilidade ao povo originário do país, sobretudo no que diz respeito ao processo educacional dos indígenas não mais com o viés de “catequização”, mas com respeito a sua cultura, linguagem e especificidades que devem ser observadas também na educação de crianças indígenas. A Constituição Federal de 1988, as diretrizes curriculares da educação infantil, as diretrizes curriculares da educação básica, as diretrizes curriculares da educação indígena trouxeram importantes avanços voltados a educação antirracista.

A resolução CNE/CP nº01/2004, homologada em 17 de junho de 2004 e publicada no Diário Oficial da União - DOU em 22 de junho de 2004, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

De acordo com o documento, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, na formulação de uma política educacional da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, foram executadas várias ações como:

Formação continuada presencial e a distância de professores(as) na temática da diversidade étnico-racial em todo o país; publicação de material didático, realização de pesquisas na temática; fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), constituídos nas instituições públicas de ensino por meio do programa UNIAFRO (SECADI/SESU); criação dos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico-Racial; instituição da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA); publicações específicas sobre a lei dentro da coleção Educação para Todos; inserção da discussão sobre inclusão e diversidade como eixos temáticos da Conferência Nacional da Educação Básica e do Eixo VI (justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão , Diversidade e Igualdade) na Conferência Nacional de Educação de 2010; criação do Grupo Internacional para a realização da Proposta do Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03; participação orçamentária e elaborativa no Programa Quilombola, como também na Agenda Social Quilombola; além de assistência técnica a estados e municípios para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (Brasil, 2013, p.13).

O Plano Nacional de Implementação enfatiza a importância da inclusão das temáticas estipuladas pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2013) no projeto político-pedagógico da escola, assim como, também o domínio conceitual das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e a regulamentação da lei por parte dos Conselhos

Estaduais, Municipais e Distrital de Educação. Além da formação de professores(as), profissionais da educação e equipes pedagógicas, no qual podemos incluir neste contexto os bibliotecários(as), aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, e participação social da gestão escolar (comunidade escolar), entre outros aspectos (Brasil, 2013, p.18).

Está inserido também no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como uma das metas imprescindíveis, “prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial, adequados à faixa etária e à região dos estudantes” (Brasil, 2013, p. 66). Tanto no âmbito federal, estadual e municipal pelos respectivos atores, Ministério da Educação, Sistema Estadual de Ensino e Sistema Municipal de Ensino (MEC, SEE, SME). Foi estipulado pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, para que os materiais acima citados fossem providos as bibliotecas nos períodos para a execução de curto prazo (2009 – 2010) e médio prazo (2009 – 2012). Sendo que o período de longo prazo também já se expirou que seria de (2009 – 2015).

O Geledés, Instituto da Mulher Negra e o Instituto Alana divulgaram em 2023, a fase quantitativa do estudo intitulado *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*, traz uma radiografia nacional sobre a implementação da legislação na gestão municipal. A fase quantitativa do estudo, constatou de que forma e se foram construídas condições para a implementação da lei em 1.187 Secretarias Municipais de Educação, equivalentes a 21% das secretarias do país, com intuito de verificar desafios, lacunas existentes e combate ao racismo estrutural nas escolas das redes municipais de ensino, principais responsáveis pela educação básica no país (Geledés; Instituto Alana, 2023, p. 6).

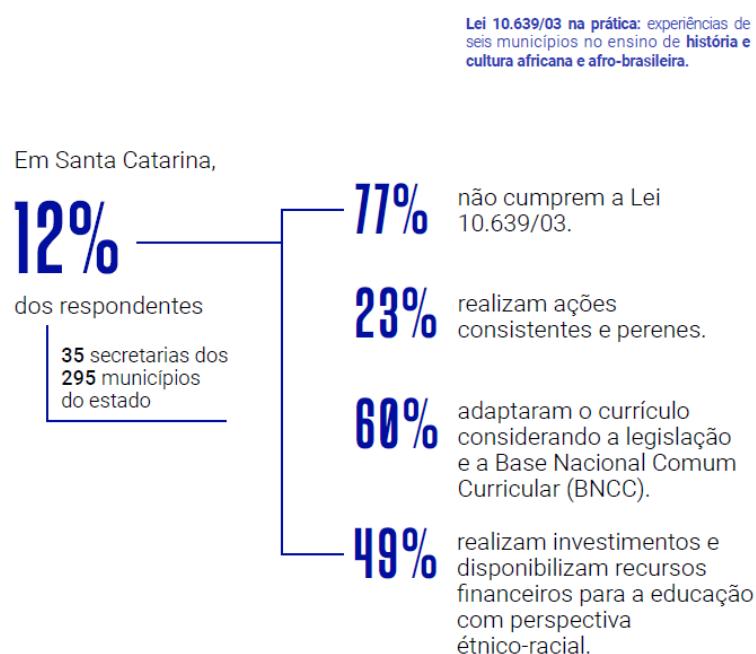
De acordo com o documento divulgado pelos institutos supracitados, o levantamento verificou que das secretarias municipais respondentes, mais da metade (53%) executam ações para a implementação da Lei 10.639/03 de maneira estruturada e esporádica por meio de projetos isolados ou em datas comemorativas (mês do dia da consciência negra). O estudo detectou também um grupo de 18% (respondentes) que sequer realiza algum tipo de ação para o cumprimento da lei. E, somente 8% das secretarias participantes do levantamento tinham orçamento específico para dar viabilidade a política pública em questão e apenas 5% afirmaram

ter uma área específica no trato da educação para as relações étnico-raciais (Geledés; Instituto Alana, p. 6-7).

A fase qualitativa do estudo do Instituto Geledés e do Instituto Alana intitulado *Lei 10.639/03 na prática: experiências de seis municípios no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*, fase no qual foram entrevistados 61 profissionais: gestores e gestoras das Secretarias Municipais de Educação, professores e professoras, equipes da coordenação pedagógica, direção e parcerias. Por meio de estudos de caso, objetivou-se conhecer as experiências e aprendizados com a implementação da Lei 10.639/03, em seis municípios brasileiros: Belém/PA, Cabo Frio/RJ, Diadema/SP, Criciúma/SC, Londrina/PR e Ibitiara/BA (Geledés; Instituto Alana, p. 8).

Os Institutos Geledés; Instituto Alana (2023, p.11,151) verificaram que as instituições que cumprem o que estabelece a Lei 10.639/03 e suas respectivas DCNs apresentam mudanças positivas, como: em estudantes negros (as), melhora da autoestima e valorização da identidade, maior consciência e sensação de pertencimento. Identificaram também uma redução na discriminação racial dentro do ambiente escolar e melhora no relacionamento entre os estudantes. Como dificuldades para a implementação da lei o estudo apontou a resistência familiar e intolerância religiosa com as religiões de matriz africana como alguns dos fatores determinantes (Geledés; Instituto Alana, 2023, p.131-150).

Figura 12 – Levantamento do Estudo do Instituto Geledés/ Instituto Alana – implementação da Lei 10.639/03.



Fonte: imagem extraída de (Geledés; Instituto Alana, 2023, p. 62).

Em 2016, A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF publicou a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, documento, conforme figura abaixo:

Figura 13 – Capa da Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica



Fonte: Florianópolis (2016)

A Rede Municipal de Florianópolis, traça como marcos legais da Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER até a construção da Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (Florianópolis, 2016), alguns movimentos e elaboração de documentos pertinentes a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como podemos observar no quadro exposto a seguir. Porém outros movimentos já ocorreram após a elaboração deste documento, por este motivo a tabela passou por atualização da autora:

Quadro 6 – Marcos Legais da ERER (Tabela: Jeruse Romão)

Ano	Instrumento	Conteúdo
1996	Lei Municipal 4.446	Inclusão de conteúdos de Matriz afro-brasileiros nos currículos do município.
2007	Orientações curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais	Orienta para a implementação das políticas da ERER e para o ensino da Cultura, História Africana e Afro-brasileira.
2009	Resolução CME 02/2009 - Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.	Orienta sobre os princípios e as concepções da ERER no município de Florianópolis.
2010	Plano Municipal de Educação de Florianópolis. Eixo Temático: Educação das Relações Étnico-Raciais.	Eixo Temático: Educação das Relações Étnico-Raciais.
2012	Orientações Curriculares para a Educação Infantil	Parte III - Núcleo da Ação Pedagógica/ Relações Sociais e Culturais
2014	Lei Municipal 9.580 ⁴⁷	Estabelece estratégias de combate ao racismo e de incentivo às ações afirmativas para afrodescendentes, no Município de Florianópolis, e dá outras providências.
2015	Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Florianópolis	O Fortalecimento da educação das Relações étnico-raciais na Educação Básica como um dos princípios educativos.
2015	Curriculum da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Inclusão de reflexões e ações da Diversidade nas propostas pedagógicas.
2023	Projeto de Lei Municipal N°18.982	Institui o Programa Municipal Floripa Antirracista, estabelece estratégias de combate ao racismo e de incentivo às ações afirmativas para afrodescendentes no Município de Florianópolis e revoga a Lei n°9.580/2014.

Fonte: Elaborado e atualizado pela autora (2024), texto extraído da tabela: Jeruse Romão (Florianópolis, 2016, p.28).

Mas, apesar da Rede Municipal de Florianópolis, apresentar leis e documentos que abrangem, e orientam para a Educação das Relações Étnico-Raciais, na pesquisa de Fontes (2019), a autora considerou preocupante que 40% dos (as) bibliotecários (as) da Rede Municipal de Florianópolis, investigados (as) não possuíam conhecimento mínimo e/ ou desconhecimento

⁴⁷ <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/coppir/index.php?pagina=notpagina¬i=12085>

da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e da Matriz curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica. E, que quase a metade do grupo investigado não possuía formação específica na temática.

Em sua pesquisa Fontes (2019, p. 110) identificou que “os livros literários infantis e infanto-juvenis foram apontados como sendo o tipo de acervo mais procurado dentro da temática”. E, no geral, ao serem questionados na pesquisa quanto a eficiência do acervo relacionados a diversidade étnico-racial, segundo a autora, 61% dos bibliotecários (as) investigados da RMEF apontaram o acervo como eficientes. E, que 23,1% afirmaram não haver procura pelo acervo na temática pelos professores(as) das unidades, o que a autora considerou bastante preocupante, sugerindo futuras pesquisas neste sentido.

6 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A Ciência da Informação - CI, área no qual o Programa de Pós-graduação em Gestão da Informação - PPGinfo está vinculado, teve seu início fundamentado em uma visão objetiva, mas, ao longo do caminho e em decorrência da teoria da informação e da cibernetica, voltou-se para fenômenos de relevância e interpretação, como aspectos básicos do conceito de informação (Capurro; Hjorland, 2007).

A linha de pesquisa, do Programa de Pós-graduação em Gestão da Informação ao qual este estudo fundamentou-se foi a linha, Informação, Memória e Sociedade⁴⁸, que busca discutir temas que envolvam estudos sobre a instituição biblioteca, como: a leitura como competência em informação e formação, a preservação da memória e patrimônio cultural em nível nacional, estadual, regional e local. Com eixos pautados em diversos pontos de vista, linguagens e contemplando diferentes unidades de informação. Alicerçados com a Biblioteconomia internacional, nacional e local, e dialogando com a História, a Educação e as Ciências Sociais Aplicadas.

6.1 ABORDAGEM, CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em 1984, instituiu-se o Sistema de Bibliotecas Públicas e Escolares de Florianópolis. A Divisão de Bibliotecas Escolares e Comunitárias foi criada em 1988, que passou a ser intitulada Coordenadoria de Bibliotecas Escolares e comunitárias em 4 de julho de 2002, e até 2022, era denominado Departamento de Bibliotecas Escolares e Comunitárias – DEBEC⁴⁹. A partir de 2023, o DEBEC volta a se chamar Divisão de Bibliotecas Escolares e Comunitárias. Assim, os participantes desta pesquisa foram os bibliotecários (as) da Divisão de Bibliotecas Escolares e Comunitárias - DIBEC, do município de Florianópolis/SC.

O DEBEC, atual DIBEC⁵⁰, almeja e comprehende como função: planejar, organizar e assessorar ações relativas à rede de bibliotecas, ofertar formação continuada aos profissionais bibliotecários e auxiliares de biblioteca, fomentar ações literárias, planejar e realizar ações na Semana Municipal do Livro Infantil. Tem como função também, mediar as ações do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, e articular a aquisição de acervo, mobiliário e

⁴⁸ <https://www.udesc.br/faed/ppginfo/areadeconcentracao>

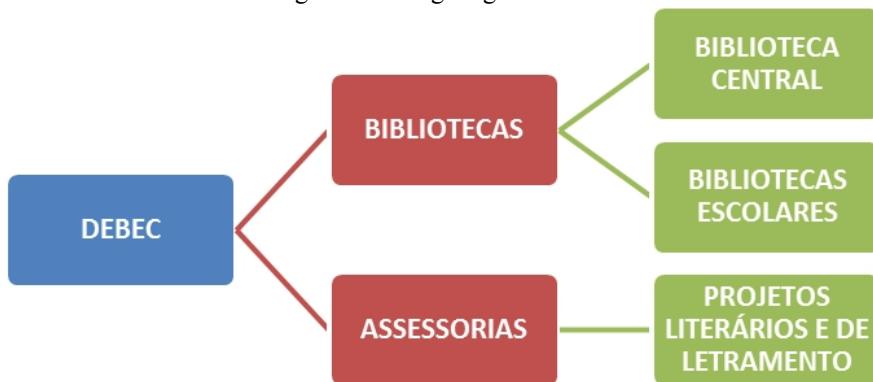
⁴⁹ <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=dibec&menu=14&submenuid=253>

⁵⁰ De acordo com informações do site da Prefeitura Municipal de Florianópolis, <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=dibec&menu=7&submenuid=253>

equipamentos para as bibliotecas escolares e salas de leitura das unidades educativas da rede municipal de ensino.

A rede de bibliotecas escolares da Secretaria de Educação de Florianópolis era composta por uma biblioteca central no Centro de Educação Continuada (Polo UAB Florianópolis), uma biblioteca no Polo da Educação de Jovens e Adultos – EJA Silveira de Souza, e por bibliotecas escolares dentro das unidades educativas de educação fundamental.

Figura 14 – Organograma do DEBEC



Fonte: DEBEC (2018)⁵¹

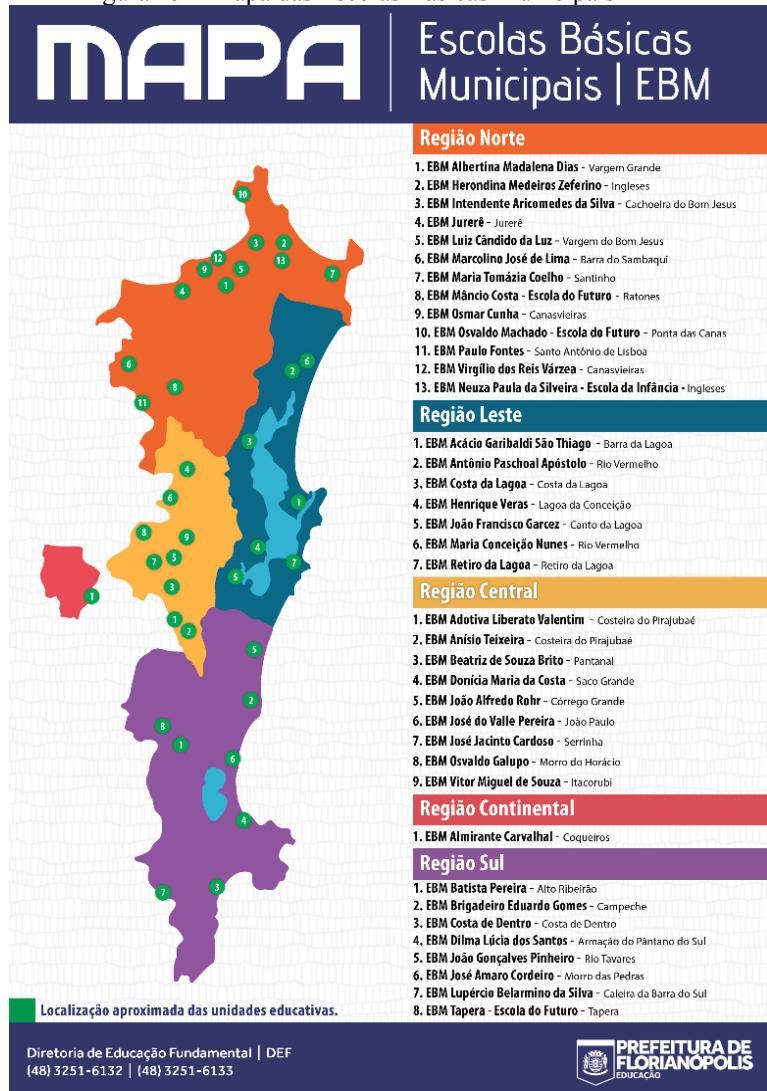
Em 2023, de acordo com informações obtidas com a Divisão de Bibliotecas Escolares e Comunitárias - DIBEC, a Rede de Bibliotecas Escolares do Município de Florianópolis, estava composta por 39 escolas básicas, com 33 bibliotecários/as atuando nas 32 bibliotecas, sendo que a EBM Herondina Medeiros Zeferino possui 2 (duas) bibliotecárias atuantes. Contudo, em 2024, as informações contidas no *site* informam que a rede de bibliotecas escolares da Secretaria de Educação de Florianópolis, está composta por uma biblioteca central no Centro de Formação Continuada e por 39 bibliotecas escolares nas unidades de educação fundamental contando com 36 profissionais concursados que formam a rede de bibliotecários da Secretaria Municipal de Educação - SME (Florianópolis, 2024)⁵².

Abaixo segue o mapa com as 39 escolas básicas municipais – EBM subdivididas pelas cinco regiões de Florianópolis.

⁵¹ <https://debecpmfsc.webnode.page/organograma/>

⁵² <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=dibec&menu=7&submenuid=253>

Figura 15 – Mapa das Escolas Básicas Municipais – EBM

Fonte: Florianópolis (2021)⁵³

O universo da pesquisa são as bibliotecas escolares da DIBEC. Previamente tinha-se como intuito a seleção de 20% (vinte por cento) do total de bibliotecas que se enquadravam nos critérios, por isso, buscou-se investigar no mínimo uma biblioteca das escolas de cada região do município de Florianópolis. Dessas bibliotecas, como já mencionado, foram participantes da investigação somente bibliotecários(as). A partir deles foram coletados dados para que se cumpram os objetivos da pesquisa. Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa, caracteriza-se como descritiva e de abordagem qualitativa.

53

https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_11_2021_14.03.29.0c3cf341ac037a54e2fc5e4681bc188d.pdf

6.1.1 Instrumentos de coleta de dados

A primeira etapa da coleta de dados para a pesquisa foi a fundamentação teórica a partir de revisão bibliográfica “realizada a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados” (Severino, 2017). Levantou-se materiais bibliográficos em âmbito nacional e no idioma português, pelo fato de a pesquisa estar tratando da Literatura Infantil Antirracista em uma perspectiva decolonial da educação brasileira, especificamente com investigação relacionada as bibliotecas das escolas municipais de Florianópolis. Textos de autores de outras nacionalidades, foram utilizados de apenas poucas obras, e somente as que já foram traduzidas para o português. A pesquisa se deu por meio das Bases de Dados, da biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library online* (SciELO), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da Base de Dados Referencial De Artigos de Periódicos da Ciência da Informação (BRAPCI) e do acervo da Biblioteca Universitária da UDESC. E por consulta a *Sites oficiais* do Ministério da Educação – MEC e da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscou-se como fundamentação as Teses: *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (Carneiro, 2005); *Eu sou o que vejo - Representação e Representatividade negra na Literatura Infantil Brasileira Contemporânea* (Pestana, 2023). E, as Dissertações: *Racialização na infância: o que a literatura infantil tem a ver com isso?* (Schlickmann, 2019); *Literatura Afro-brasileira: práticas antirracistas no ensino fundamental* (Souza, 2016); *Educação das relações étnico-raciais nas bibliotecas escolares da rede de ensino de Florianópolis: olhares e percursos* (Fontes, 2019).

Do acervo da Biblioteca Universitária da UDESC – BU, acessou-se como aporte teórico e para fundamentar a pesquisa as obras: *Uma autobiografia* (Davis, 2019); *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira* (Coelho, 2006); *Memória D’África: a temática africana em sala de aula* (Serrano; Waldman, 2007); *Racismo estrutural* (Almeida, 2020); *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2013); *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores* (Aguiar, 2001); *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes* (Arroyo, 1968); *O que é literatura infantil* (Cademartori, 2010); *Monteiro Lobato e o leitor conhecido* (Debus, 2004); *Educação infantil: especificidades da docência* (Martins Filho, 2013); *Racismo*

linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo (Nascimento, 2019); *Na trilha do Jeca: Monteiro Lobato e a formação do campo literário no Brasil* (Passiani, 2003); *Antonieta de Barros: professora, escritora, jornalista, primeira deputada catarinense e negra do Brasil* (Romão, 2021); *A literatura infantil na escola* (Zilberman, 2003).

Por meio de empréstimo e financiamento próprio, utilizou-se como apporte teórico e/ou fundamentação da pesquisa, as obras: *Questão de raça* (West, 1994); *Superando o racismo na escola* (Munanga, 2005); *Fábulas* (Lobato, 2008); *A barca de Gleyre: quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel* (Lobato, 1951); *Literatura infantil brasileira: história e histórias* (Lajolo; Zilberman, 1999); *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Freire, 1996); *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (Freire, 1991); *A Temática da Cultura Africana e Afro-Brasileira na Literatura Para Crianças e Jovens* (Debus, 2017); *Convite à filosofia* (Chauí, 2004); *O perigo de uma história única* (Adichie, 2019); *O Pacto da Branquitude* (Bento, 2022); *Literatura negro-brasileira* (Cuti, 2010), *Bibliotecári@s Negr@s: pesquisas e experiências de aplicação da Lei 10.639/2003 na formação bibliotecária e nas bibliotecas* (Silva, 2020), estão entre os principais utilizados.

Todos os artigos apresentados nas referências deste estudo foram acessados nas Bases de Dados da biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library online* (SciELO) e na Base de Dados Referencial De Artigos de Periódicos da Ciência da Informação (BRAPCI), os descritores utilizados para a busca, foram: Literatura Infantil; Decolonialidade; Educação Antirracista; Racismo e Literatura Infantil; Racismo epistêmico; Monteiro Lobato; Autores negros de Literatura Infantil. O recorte temporal para busca nas bases foi de 2000 a 2024.

Nos sites oficiais do MEC e da Prefeitura Municipal de Florianópolis, foram acessados os documentos: *PNLD 2018: literário* (Brasil, 2018); *PNBE na escola: literatura fora da caixa* (Brasil, 2014); *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004); *Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica* (Florianópolis, 2016); e os relatórios das escolhas feitas pelas Escolas Básicas do Município de Florianópolis das obras do PNLD Literário 2018 (SIMEC/MEC).

A segunda etapa da pesquisa foi a empírica: “Dedicada a codificar a face mensurável da realidade social” (Demo, 2000). Pode ser chamada de pesquisa de campo, “o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (Severino, 2017). Ela permite a obtenção de informações,

conhecimentos sobre o problema a ser respondido, ou de uma hipótese, que se busca comprovar, com a possibilidade da descoberta de novos fenômenos ou relações entre eles (Pradanov; Freitas, 2013).

Logo, para se alcançar o que foi estipulado no objetivo, *identificar as obras de literatura infantil antirracistas em uma perspectiva decolonial presentes no acervo das Bibliotecas Escolares – BE's investigadas*, foi necessário a criação de dois (2) protocolos para a coleta de dados, sendo eles: o Protocolo de adesão ao PNLD literário 2018 (A) e o Protocolo de identificação do acervo (B). O primeiro protocolo que precisou ser executado foi o Protocolo de Adesão ao PNLD Literário 2018, a partir dele foi possível identificar quais Escolas Básicas da Rede de Ensino de Florianópolis aderiram ao programa PNLD Literário 2018. E por que isto foi necessário? Por que para identificar as obras de literatura infantil que fossem antirracistas em uma perspectiva decolonial, era preciso acessar os relatórios disponibilizados pelo site do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC/MEC⁵⁴ que disponibilizou nestes relatórios, as escolhas feitas pelas Escolas Básicas da Rede de Ensino de Florianópolis, das obras que fazem parte do PNLD Literário 2018. E, estas obras conforme as dimensões e critérios da avaliação pedagógica descritos no guia do programa, estão de acordo com os critérios alinhados às políticas públicas vigentes e à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p.12).

Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os princípios e critérios estabelecidos no PNLD definem que,

quanto à construção de uma sociedade democrática, os livros didáticos deverão promover positivamente a imagem de afrodescendentes e, também, a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, e saberes sociocientíficos. Para tanto, os livros destinados a professores (as) e alunos (as) devem abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e violências correlatas, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária, segundo o edital do PNLD (Brasil, 2013).

Ainda sobre o PNLD, sabe-se que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD tem por finalidade avaliar e fornecer obras didáticas, pedagógicas e literárias, e quaisquer outro material que contribuam com a prática educativa, em um processo sistemático, regular e gratuito. São atendidos por este programa do MEC, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital. Contempla também às instituições de

⁵⁴ https://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_escolha.php

educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. O PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático foi fruto da unificação de dois programas anteriores, o Programa Nacional do Livro Didático e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

O PNLD atual, de acordo com o MEC permitiu a inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa, como: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, por exemplo. No entanto, foi de interesse para esta pesquisa somente o PNLD literário.

De acordo com MEC (2018), o último PNLD Literário que distribuiu obras de literatura para professores e estudantes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano) foi o de 2018. Tomou-se este como base para a pesquisa. Em consonância com o Guia PNLD literário 2018, as obras que constam nele foram avaliadas e aprovadas por uma equipe de especialistas das áreas de Letras e de Educação.

Todavia, no universo de aproximadamente cem avaliadores encontrou-se, um Mestre em Diversidade e Inclusão, um Mestre em Crítica Cultural, um Doutor em Literaturas Portuguesas e Luso-Africanas e um Doutor em *australian literature and cultural history*. Já o PNLD 2020 ofertou obras didáticas e literárias para os professores e estudantes dos anos finais do ensino fundamental (sexto ao nono ano), o PNLD 2021 – objeto 5, ofertou obras literárias aos estudantes e professores do ensino médio. E no PNLD Literário 2022, foram destinadas obras literárias aos estudantes e professores da educação infantil (quatro a cinco anos de idade)⁵⁵. A lista de todas as obras do programa consta no Guia Digital PNLD 2018– Literário (Brasil, 2018).

A partir da execução do Protocolo de adesão ao PNLD Literário 2018, com a relação de todas as Escolas Básicas Municipais da Rede de Ensino de Florianópolis, verificou-se quais escolas possuíam bibliotecários/as, pois para a participação da entrevista (C), como critério, estipulou-se que apenas participariam da entrevista, bibliotecários/as de escolas que houvessem aderido ao PNLD Literário 2018.

O outro protocolo criado, foi o Protocolo de identificação do acervo (B), a partir dele as obras disponibilizadas nos relatórios consultados no Protocolo de adesão ao PNLD Literário 2018 (A), relatórios que permitiram a Identificação de obras de literatura infantil antirracista

⁵⁵ Até a presente data, conforme consulta ao Sistema Integrado de Monitoramento Execução e controle – SIMEC/MEC, nenhuma escola básica do Município de Florianópolis havia aderido ao PNLD literário 2022. https://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_escolha.php. Acesso em: 10 de jul.2024

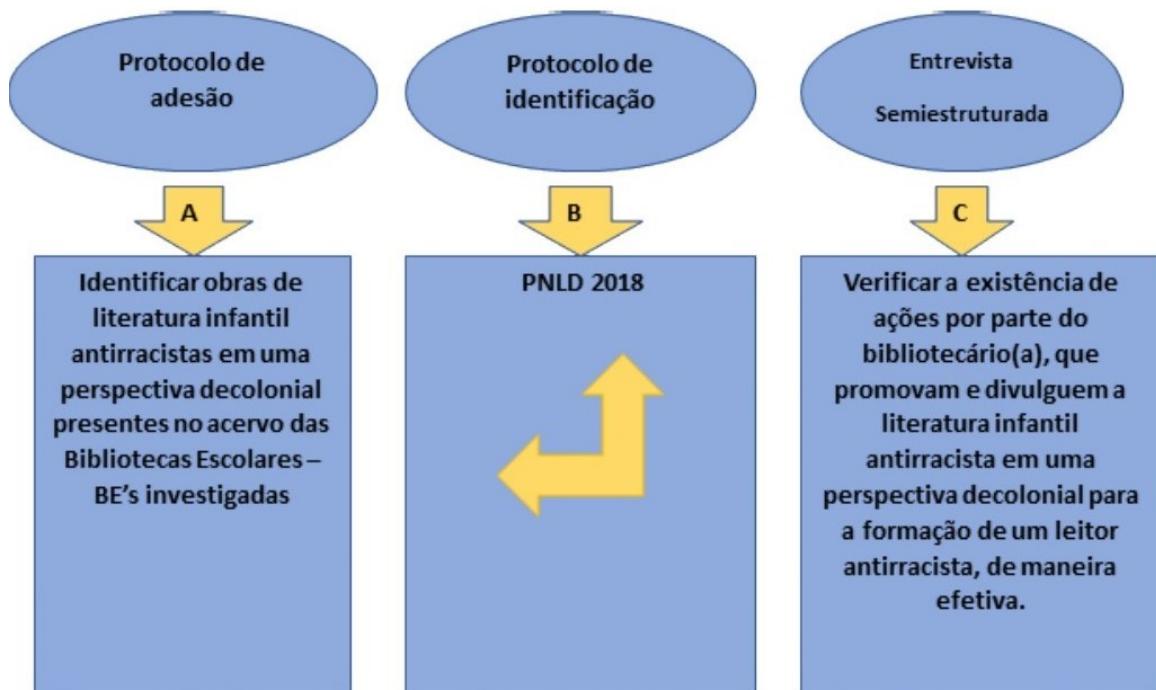
em uma perspectiva decolonial, sendo elas, obras que devem tematizar a história, a cultura africana e afro-brasileira e/ou valorizar a identidade negra⁵⁶. Verificou-se a disponibilidade delas nos catálogos online das bibliotecas.

Com a lista das obras identificadas o próximo passo do Protocolo de identificação do acervo (B) seria a verificação das obras por meio de consultas aos catálogos online das bibliotecas, atendendo ao objetivo específico da pesquisa. A DIBEC, possui *site* específico para consulta do acervo da rede de bibliotecas da Secretaria Municipal de Educação – SME de forma online pelo Sistema *Pergamum*. Porém, parte deste protocolo não foi executado pelo fato de que o Sistema *Pergamum* estava fora do ar nos dias de consulta para executá-lo e nos dias de entrevista com os/as bibliotecários (as) selecionados(as), estes profissionais informaram que não estavam com acesso ao sistema, que se encontravam a dias sem acesso e que o sistema estava em manutenção e sem previsão de retorno para funcionamento (ANEXO A – Comunicação via E-mail do DIBEC).

A Entrevista foi outro instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa. Optou-se pela entrevista semiestruturada composta por cinco (5) questões fechadas para traçar o perfil do bibliotecário (a) e por sete (7) questões abertas elaboradas com base nos objetivos específicos delineados neste trabalho a fim de compreender o fenômeno investigado e responder ao problema de pesquisa. Utilizou-se para formular o roteiro da entrevista dados previamente coletados nos Protocolos de adesão ao PNLD Literário 2018 (A) e de identificação do acervo (B). Os passos que foram tomados para a realização da entrevista estão definidos no protocolo para a entrevista (apêndice A) e o roteiro da entrevista (apêndice B).

Figura 16 – Instrumentos de coleta de dados e seus objetivos relacionados

⁵⁶ Obras contidas no programa e escolhidas pelas escolas básicas da Rede de Ensino do Município de Florianópolis.



Fonte: elaborado pela autora (2024).

6.1.2 Técnica de análise e interpretação dos dados

Os dados coletados nos Protocolos criados, o de identificação do acervo e o de adesão por parte das EBMs ao PNLD Literário 2018, após interpretação, foram demonstrados em percentuais; e em forma de gráficos e quadros. Seguiu-se para tanto o que propunham, Pradanov; Freitas (2013, p.70) ao argumentarem que os dados coletados nas pesquisas qualitativas “são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada.” E, ao se referirem a análise dos dados coletados descreveram que “não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados”. Os dados pré-estabelecidos para a coleta e análise dos dados, dos protocolos criados, foram os dados expostos no PNLD Literário 2018 e os coletados nos relatórios das escolhas feitas pelas Escolas Básicas do Município de Florianópolis das obras do PNLD Literário 2018 (SIMEC/MEC).

Consoante Pradanov; Freitas (2013) pode-se dizer que o processo de pesquisa leva a investigar o tema abordado de modo que se analise e observe todos os fatores influenciadores em todos os aspectos. Eles entendem que “o ideal é empregar métodos e não um método, visando a ampliar as possibilidades de análise, considerando que não há apenas uma forma capaz de abranger toda complexidade das investigações”.

Assim, para a análise dos resultados das entrevistas com os bibliotecários/as da Rede de Ensino do Município de Florianópolis, optou-se pela análise de conteúdo de Bardin (2011).

A análise de conteúdo “enquanto esforço de interpretação” se alterna entre dois eixos do rigor da objetividade e o da fecundidade da subjetividade. Os métodos de análise de conteúdo buscam alcançar os objetivos de superar as incertezas e enriquecer aquilo que anteriormente obtivemos em nossas leituras. É um método empírico, ou seja, interpretativo. A inferência de conhecimentos que se referem às condições de produção, as vezes de recepção, são o propósito da análise de conteúdo. Estas inferências recorrem a indicadores quantitativos, ou não (Bardin, 2011).

De acordo com Bardin (2011, p.48), entendeu-se a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Os dados coletados nas entrevistas com as (os) bibliotecários(as), foram categorizados, conforme a análise de conteúdo de Bardin (2011) e de acordo com a necessidade, foram criados tabelas, gráficos e quadros para melhor organizá-los. Bardin (2011, p.147) elucida, a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogias), com os critérios previamente definidos. O desenvolvimento e fases utilizadas da análise de conteúdo de Bardin (2011) para as entrevistas com os bibliotecários/as da Rede de Ensino do Município de Florianópolis, foram explicadas na subseção 7.3.

6.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Ética, na visão de Pradanov; Freitas (2013, p.277), é “a ciência da conduta humana; é o princípio sistemático da conduta moralmente correta.” Envolve, a honestidade intelectual, respeito aos direitos autorais.

Para Chaui (2004, p.310), a filosofia moral ou a ética nasce quando, além das questões sobre os costumes, também se busca compreender o caráter de cada pessoa, isto é, o senso moral e a consciência moral individuais.

É recomendado pela Resolução CNS 196, que toda e qualquer pesquisa que envolvam seres humanos passem preliminarmente por um comitê de ética. Essa resolução “define pesquisa com seres humanos como aquela que, individual ou coletivamente, envolva o ser

humano de forma direta ou indireta, em totalidade ou partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais” (Pradanov; Freitas, 2013, p.277). Para os mesmos autores, comitês de ética são:

[...] colegiados interdisciplinares e independentes, com ‘múnus público’, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Logo, a pesquisadora enviou para o comitê de ética - CEP de sua instituição um documento denominado pela CNS 196 (1996) protocolo de pesquisa, onde constou a descrição da pesquisa em seus aspectos fundamentais, informações referentes ao objeto de pesquisa, à qualificação dos pesquisadores e de todos os envolvidos responsáveis.

Neste sentido, foi enviado ao comitê de ética o protocolo de pesquisa e o termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO B – TCLE), que obtiveram parecer aprovado, número 6.783.877, conforme recomendado pelo comitê de ética da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Porém, toda pesquisa envolve riscos e benefícios. Os riscos associados a esta pesquisa, aos quais os participantes submetidos a entrevista correram, conforme a Resolução CNS – Conselho Nacional de Saúde 510/2016, Capítulo I, Art. 2º, foram: a quebra da **confidencialidade**, que é a quebra da garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada;

[...]VIII - dano imaterial: lesão em direito ou bem da personalidade, tais como integridades física e psíquica, saúde, honra, imagem, e privacidade, ilicitamente produzida ao participante da pesquisa por características ou resultados do processo de pesquisa; IX - discriminação: caracterização ou tratamento social de uma pessoa ou grupo de pessoas, com consequente violação da dignidade humana, dos direitos humanos e sociais e das liberdades fundamentais dessa pessoa ou grupo de pessoas; [...] XI - estigmatização: atribuição de conteúdo negativo a uma ou mais características (estigma) de uma pessoa ou grupo de pessoas, com consequente violação à dignidade humana, aos direitos humanos e liberdades fundamentais dessa pessoa ou grupo de pessoas; [...] XIII – preconceito: valor negativo atribuído a uma pessoa ou grupo de pessoas, com consequente violação dos direitos civis e políticos e econômicos, sociais e culturais; [...] XXVI – vulnerabilidade: situação na qual pessoa ou grupo de pessoas tenha reduzida a capacidade de tomar decisões e opor resistência na situação da pesquisa, em decorrência de fatores individuais, psicológicos, econômicos, culturais, sociais ou políticos (Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 2º).

E, também tem o risco da quebra da privacidade, que de acordo com a Resolução 510/2016, Capítulo I, Art. 2º, inciso XIX, privacidade é o direito do participante da pesquisa, no caso deste estudo, foi do participante da entrevista, a manutenção do controle sobre suas escolhas e informações pessoais, de proteger e preservar sua intimidade, sua imagem e seus

dados pessoais, garantindo que essas escolhas de vida não sofrerão invasões indevidas, pelo controle público, estatal, ou não estatal, e pela reprovação social a partir de características ou resultados da pesquisa.

A Resolução CNS 466/2012, estabelece que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graduações variados. E, que nas pesquisas similares a estas, pesquisas que não envolvem intervenção no corpo humano, mesmo nestas, podem existir danos associados ou decorrentes a pesquisa. Há “possibilidade de danos à dimensão moral, física, psíquica, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano” (Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 2º, inciso XXV). São possíveis alguns riscos, como: constrangimento, nervosismo, cansaço, alteração de autoestima, estresse, evocação de memórias, alteração de comportamento, exposição acentuada a situações de desconforto, quebra de anonimato. Estes danos associados ou riscos decorrentes da pesquisa, podem ocorrer tanto na entrevista aplicada em ambiente presencial, quanto em ambiente virtual.

Alguns danos e riscos associados e potenciais são inerentes a pesquisas que envolvam ambientes virtuais, do ponto de vista do CEP/IFRJ/CONEP, pode-se citar, entre eles:

Quadro 7 – Riscos e danos possíveis de estudos em ambientes virtuais.

Estudos em Ambiente Virtual	<ul style="list-style-type: none"> - Invasão de privacidade. - Método de coleta e armazenamento de dados - Divulgação de dados confidenciais. - Responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, gênero, violência, sexualidade; - Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista; - Ter que responder sem conhecer o teor do conteúdo do instrumento virtual; - Não conhecer a política de privacidade da ferramenta virtual a ser utilizada - Risco de compartilhamento das informações com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços; - Impossibilidade de exclusão dos dados da pesquisa durante o processo de registro/consentimento; - Modo de seleção dos participantes da pesquisa; - Forma de armazenamento dos dados virtuais
------------------------------------	---

Fonte: Extraído da Tabela de riscos e providências para minimizar os riscos para os participantes de pesquisa (CEP/IFRJ/CONEP)⁵⁷

⁵⁷ https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/CEP/tabela_de_riscos_e_providencias_para_minimizar.doc

Isto posto, coube tomar medidas, providências e procedimentos para que se fosse possível evitar e principalmente minimizar danos e riscos associados e potenciais a pesquisa, tanto em ambientes virtuais quanto em ambientes presenciais. O CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, entende como meio ou ambiente virtual “aquele que envolve a utilização da internet (como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, etc.), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios (Brasil, 2021)”. Entretanto, e ainda de acordo com o que estabelece o CONEP, o convite feito ao participante da pesquisa, foi encaminhado via e-mail garantindo seu anonimato, para isto foi enviado no formato de lista oculta.

O participante da pesquisa, no caso deste projeto, foi o participante da entrevista, o (a) bibliotecário (a) selecionado (a) antes da entrevista assinou o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual constava todas as informações para a realização, tanto os procedimentos, quanto os riscos e benefícios da sua participação.

É importante que o bibliotecário (a) participante da entrevista, guarde uma cópia do documento eletrônico em seus arquivos. Antecipadamente, o bibliotecário (a) selecionado a participar da entrevista soube quais eram os tópicos e temas que foram abordados, e que apenas respondeu às perguntas que se sentiu à vontade para respondê-las. Sendo assim, o (a) bibliotecário (a) somente teve acesso as perguntas da entrevista após tenha dado seu consentimento.

Coube a pesquisadora armazenar adequadamente os dados coletados, para que se mantenha o sigilo e a confidencialidade das informações fornecidas pelo (a) bibliotecário (a) ao participar da entrevista. O CONEP recomenda que após a coleta de dados o pesquisador deve fazer o *download* dos dados e considera que não é prudente “a sua manutenção em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem” (Brasil, 2021). O pesquisador (a) possui limitações para a privacidade e confidencialidade dos dados coletados no que se refere a atividades de cibercriminosos, hackers e outras formas de violações que possam ocorrer com os dados coletados nas entrevistas. Os dados coletados na pesquisa em arquivo físico ou digital, após seu término, foram guardados pela pesquisadora conforme estipulado pela Resolução CNS – Conselho Nacional de Saúde 510/2016, Capítulo VI, Art. 28, inciso IV, por um período mínimo de 5 (cinco) anos.

E, para minimizar os riscos de constrangimento, nervosismo, cansaço, alteração de autoestima, estresse, evocação de memórias, alteração de comportamento, exposição acentuada

a situações de desconforto, que podem ocorrer na realização da entrevista tanto em ambiente presencial como em ambiente virtual, foi disponibilizado ao bibliotecário (a) participante, em caso de entrevista presencial: um local seguro, iluminado, ventilado (com circulação de ar), foi oferecido água potável, quando solicitado, e acesso a banheiro. O uso da máscara foi permitido na entrevista. Assim, os riscos por uma contaminação por agentes transmissores de doenças via contato por mucosas, como nariz e boca foram minimizados ao máximo. No local da entrevista, quando solicitado, foi disponibilizado álcool em gel.

A entrevistadora também fez o possível para deixar o participante da entrevista, confortável e a vontade, caso quisesse dar uma pausa durante a entrevista, para se levantar, ir ao banheiro, beber água ou somente para seu próprio conforto. A entrevista foi do tipo individual, em que cada participante compareceu em horário e local pré-estabelecido, ver o apêndice A – Protocolo de entrevista com os bibliotecários (as), com outras informações pertinentes ao local da entrevista.

A entrevista teve gravação de áudio, gravação que foi feita pela pesquisadora responsável, por meio do aparelho pertencente a pesquisadora, com aplicativo instalado chamado de gravador de voz. Um arquivo de áudio foi salvo e criado, logo que encerrada a entrevista. E, o entrevistado (a) foi informado e ficou ciente deste procedimento. A duração da gravação teve em média 20 min, não excedendo o tempo máximo 1 (uma) hora de gravação.

Se tratando da entrevista em ambiente virtual, a ferramenta de comunicação que foi utilizada foi o aplicativo WhatsApp por meio de uma chamada de vídeo ou pela plataforma de videoconferência Zoom. A entrevista teve como objetivo, verificar a existência de ações por parte do bibliotecário(a) que promovessem e divulgassem a literatura infantil antirracista em uma perspectiva decolonial para a formação de um leitor antirracista, de maneira efetiva; e por isso, foram feitas as perguntas descritas no apêndice B – Roteiro de entrevista com os bibliotecários (as).

A entrevista (tanto para o ambiente presencial e virtual) foi de forma semiestruturada e possuiu perguntas abertas e fechadas, conforme apresentadas no roteiro. Foi informado também a cada participante o objetivo da entrevista, quais eram os riscos e que todas as perguntas seriam antecipadamente explicadas, de forma simples para o entendimento, e repetidas quantas vezes fossem necessárias.

Salientou-se que para minimizar quaisquer riscos e danos associados e potenciais a pesquisa aos participantes, a pesquisadora se comprometeria a seguir com rigor os princípios éticos das pesquisas em ciências humanas e sociais estabelecidos na Resolução CNS – Conselho

Nacional de Saúde 510/2016. Alicerçado com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e com a Declaração Interamericana de Direitos e deveres Humanos (1948).

Entendeu-se como benefícios desta pesquisa, que a partir das contribuições obtidas, desenvolva-se alternativas e estratégias coletivas no fazer biblioteconômico, visando a comunidade escolar em prol de uma educação antirracista. Almeja-se propiciar as práticas bibliotecárias (dos bibliotecários/as da Rede de Ensino de Florianópolis) soluções coletivas de combate ao racismo no ambiente escolar, a partir de um diagnóstico por meio da investigação científica proposta. Neste sentido, os benefícios e vantagens em terem participado deste estudo foi contribuir para a pesquisa científica, com a sociedade e com a melhoria do ambiente escolar na busca por uma educação antirracista, e por uma Literatura Infantil Antirracista, que propicie a todas as crianças, espaços educativos equânimes, plurais e inclusivos.

7 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados da pesquisa, sua apresentação e análise dos dados coletados referem-se aos Protocolos: Protocolo de Adesão ao PNLD Literário 2018, e ao Protocolo de identificação do acervo. E, também aos dados coletados nas entrevistas com os bibliotecários/as da Rede de Ensino de Florianópolis. É que segue.

7.1 PROTOCOLO DE ADESÃO AO PNLD LITERÁRIO 2018

Para que fosse possível realizar a entrevista com vinte por cento (20%) das escolas que cumpriram aos critérios propostos, como possuir bibliotecário(a) e ter feito a adesão ao PNLD Literário 2018. Foi preciso executar o protocolo de adesão ao PNLD consultando o *Site Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC/MEC*, nele verificou-se quais das 40 escolas básicas do Município de Florianópolis haviam aderido ao programa.

Apenas uma EBM não havia iniciado o processo de adesão ao PNLD Literário 2018, a EBM Retiro da Lagoa. Quatro (4) escolas básicas foram inauguradas após 2018, não podendo assim ser selecionada para participarem da entrevista: EBM Tapera, EBM Darcy Ribeiro, EBM Zulma de Freitas e a EBM Neuza Paula da Silveira. Uma (1) escola foi fechada neste período de 2018 a 2023, a EBM Anisio Teixeira.

Das 39 Escolas Básicas Municipais – EBM abertas e em funcionamento, destas, 32 possuíam bibliotecários/as, com 33 bibliotecários/as atuantes. Logo, das 32 escolas com bibliotecários/as apenas 30 (trinta) atendem aos critérios da pesquisa, não estando aptas mesmo possuindo bibliotecários (as) a EBM Tapera, por ter sido inaugurada após 2018 e a EBM Retiro da Lagoa, por não ter aderido ao PNLD Literário 2018. Todos os dados coletados estão expostos nas figuras e no quadro abaixo.

Quadro 8 – Protocolo de adesão ao PNLD Literário 2018

Escola Básica (EBM)	Adesão PNLD	Bibliotecário (a)	Região	Bairro
Acacio Garibaldi São Thiago	Sim	1	Leste	Barra da Lagoa
Adotiva Liberato Valentim	Sim	1	Central	Costeira do Pirajubaé
Albertina Madalena Dias	Sim	não	Norte	Vargem Grande
Almirante Carvalhal	Sim	1	Continental	Coqueiros
Anísio Teixeira	Sim	Fechada	Central	Costeira do Pirajubaé
Antonio Paschoal Apostolo	Sim	1	Leste	Rio Vermelho
Batista Pereira	Sim	1	Sul	Alto Ribeirão

Beatriz de Souza Brito	Sim	Não	Central	Pantanal
Brigadeiro Eduardo Gomes	Sim	1	Sul	Campeche
Costa da Lagoa	Sim	1	Leste	Costa da Lagoa
Costa de Dentro	Sim	Não	Sul	Costa de Dentro
Dilma Lucia dos Santos	Sim	1	Sul	Armação do Pântano do Sul
Donicia Maria da Costa	Sim	1	Central	Saco Grande
Henrique Veras	Sim	1	Leste	Lagoa da Conceição
Herondina Medeiros Zeferino	Sim	2	Norte	Ingleses
Intendente Aricomedes da Silva	Sim	1	Norte	Cachoeira do Bom Jesus
João Alfredo Rohr	Sim	1	Central	Córrego Grande
João Amaro Cordeiro	Sim	1	Sul	Morro das Pedras
João Francisco Garcez	Sim	1	Leste	Canto da Lagoa
João Gonçalves Pinheiro	Sim	1	Sul	Rio Tavares
José do Valle Pereira	Sim	1	Central	Córrego Grande
José Jacinto Cardoso	Sim	1	Central	Serrinha
Jurerê	Sim	1	Norte	Jurerê
Luiz Cândido da Luz	Sim	1	Norte	Vargem do Bom Jesus
Lupercio Belarmino da Silva	Sim	1	Sul	Caeira da Barra do Sul
Mancio Costa	Sim	1	Norte	Ratones
Marcolino José de Lima	Sim	1	Norte	Barra do Sambaqui
Maria Conceição Nunes	Sim	1	Leste	Rio Vermelho
Maria Tomazia Coelho	Sim	1	Norte	Santinho
Neuza Paula da Silveira	*	1	Norte	Ingleses
Osmar Cunha	Sim	1	Norte	Canasvieiras
Osvaldo Galupo	Sim	não	Central	Morro do Horácio
Osvaldo Machado	Sim	1	Norte	Ponta das Canas
Paulo Fontes	Sim	1	Norte	Sto. Antonio de Lisboa
Retiro da Lagoa	não	1	Leste	Retiro da Lagoa
Virgílio dos Reis Várzea	Sim	não	Norte	Canasvieiras
Vitor Miguel de Souza	Sim	1	Central	Itacorubi
Tapera	*	1	Sul	Tapera
Darcy Ribeiro	**	não	Norte	Rio Vermelho
Zulma de Freitas	**	não	Norte	Ratones

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura 17 – Escolas Básicas Municipais com bibliotecários/as



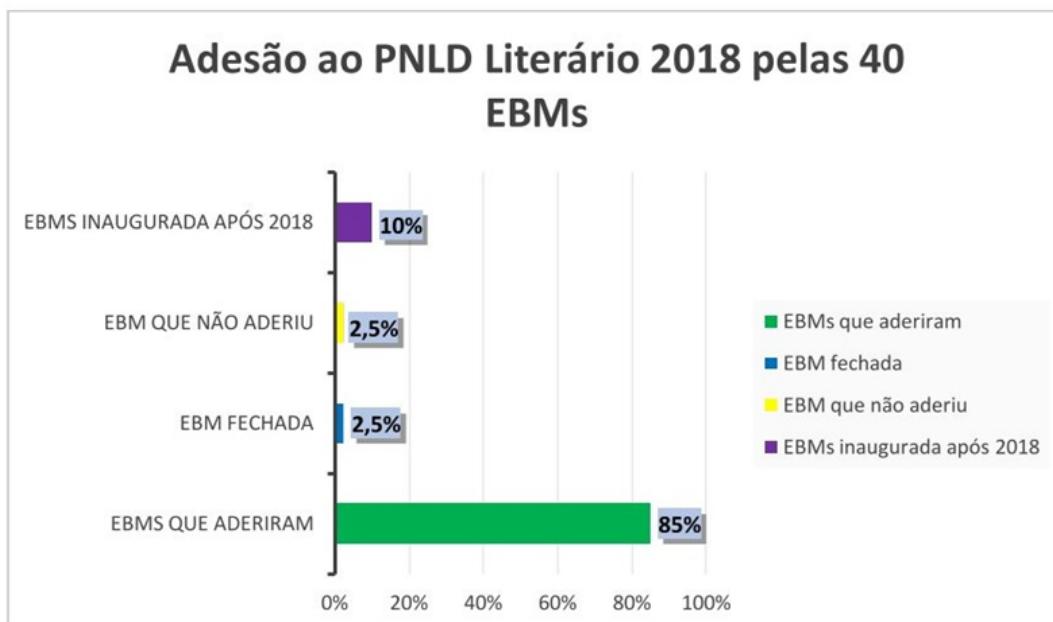
Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Por conseguinte, oitenta porcento das escolas básicas do município de Florianópolis em 2023, possuíam bibliotecários. E, a EBM Herondina de Medeiros Zeferino, com mais de dois mil alunos⁵⁸, se destaca com dois (2) bibliotecários (as) atuando na educação dos alunos. Apenas sete (7) escolas básicas municipais não possuíam bibliotecários (as) até a data de execução deste protocolo.

Figura 18 – Escolas Básicas e a adesão ao PNLD Literário 2018

⁵⁸

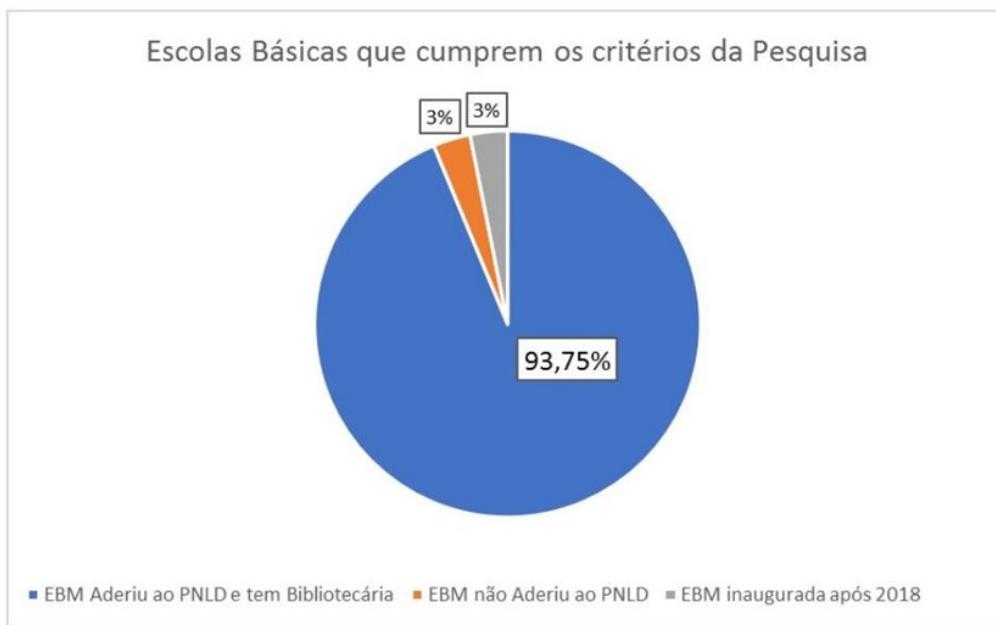
<https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=notpagina¬i=24005#:~:text=A%20Escola%20B%C3%A1sica%20Municipal%20Herondina,2.006%20estudantes%2C%20sendo%2035%20estrangeiros.>



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Do total de 40 escolas, apenas uma escola básica municipal não aderiu ao programa PNLD Literário 2018. Uma (1) escola fechou neste período de 2018 a 2023. Sendo que, quatro (4) escolas foram inauguradas após 2018, como já mencionado anteriormente.

Figura 19 – EBM que atendem aos critérios da pesquisa para a entrevista



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Somente após o projeto de pesquisa ter obtido aprovação, para sua execução, no comitê de ética e pelos departamentos das instituições envolvidas. Aplicou-se a entrevista com vinte (20%) por cento dos bibliotecários (as) das escolas básicas municipais da rede de ensino de Florianópolis, aptas a investigação. Estes (20%) vinte por cento foram selecionados das 30 escolas básicas municipais, e correspondem a 6 (seis) bibliotecários (as) que foram convidados (as) a participarem da entrevista.

7.2 PROTOCOLO DE IDENTIFICAÇÃO DO ACERVO

A identificação das obras do PNLD Literário 2018, escolhidas pelas escolas básicas municipais de Florianópolis, aptas para esta pesquisa de acordo com os critérios: possuir bibliotecário e terem aderido ao PNLD Literário 2018, foram verificadas a partir do relatório disponibilizado para consulta pelo Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC/MEC.

Como já visto neste estudo, as obras que compõe o PNLD Literário 2018 conforme as dimensões e critérios da avaliação pedagógica, estão de acordo com os critérios alinhados às políticas públicas vigentes e à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p.12). E, também são obras que devem atender o que estabelece a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003).

Nos relatórios do PNLD Literário 2018 (SIMEC/MEC), foram encontradas 19 (dezenove) obras que tematizam a história, a cultura africana e afro-brasileira e/ou que valorizam a identidade negra, obras que apareceram nos relatórios verificados pela autora, que foram escolhidas pelas 30 escolas básicas municipais de Florianópolis, aptas a esta pesquisa. Foram demonstrados no quadro abaixo:

Quadro 9 – Obras do PNLD Literário 2018 escolhidas pelas Escolas Básicas Municipais de Florianópolis

Obras Literárias Escolhidas	Autor/Illustrador
Gente de cor, cor de gente	Maurício Negro/Maurício Negro
Rapunzel e o Quibungo	Cristina Agostinho; Ronaldo Simões/ Walter Lara
Caderno de rimas de João	Lázaro Ramos/ Maurício Negro
Cinco Fábulas da África	Júlio Emílio Braz/ Pedro Machado
Meu crespo é de rainha	Bell Hooks/ Chris Raschka
A cor de Caroline	Alexandre Rampazo/Alexandre Rampazo
Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre	Janaína Amado; Luiz Carlos Figueiredo/ Gilberto Tomé
Histórias de ouvir da África fabulosa	Carlos Alberto de Carvalho/ Fábio Maciel
Meu avô africano	Carmen Lucia Campos/ Laurent Cardon

Martin e Rosa: Marthin Luther King e Rosa Parks unidos pela igualdade	Raphaele Frier/ Zaü
Diversidade	Tatiana Belinky/Gilles Eduar
Os Tesouros de Monifa	Sonia Rosa/Rosinha
Caderno sem rimas de Maria	Lázaro Ramos/ Maurício Negro
Cartas a povos distantes	Fábio Monteiro/André Neves
Olelê: uma antiga cantiga da África	Fábio Simões/ Marília Pirillo
O Faraó e o homem dos figos	Ilan Brenman/Anuska Allepuz
Euzébia Zanza	Camila Fillinger/Suppa
Quilombololando	Heloisa Pires Lima/Joaquim de Almeida
Histórias Africanas	Ana Maria Machado/Laurent Cardon

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

As obras escolhidas pelas escolas básicas e demonstradas no quadro 8, são obras escolhidas para alunos da pré-escola ao quinto ano, respeitando a indicação de cada obra para determinada idade escolar. Dos dezenove títulos verificados, não houve análise literária criteriosa, pois, as obras já são devidamente analisadas por especialistas do PNLD. Houve aqui apenas a indicação da escolha feita pelas escolas, que tematizam a história, a cultura africana e afro-brasileira e/ou que valorizam a identidade negra. Dessas dezenove obras, 10 (dez) foram de autores não negros/as e 9 (nove) de autores negros/as, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 10 – Obras do PNLD Literário 2018 escolhidas pelas Escolas Básicas Municipais de Florianópolis, com autoria negra

Obras Literárias Escolhidas	Autoria negra
Os Tesouros de Monifa	Sonia Rosa
Histórias de ouvir da África fabulosa	Carlos Alberto de Carvalho
Caderno de rimas de João	Lázaro Ramos
Cinco Fábulas da África	Júlio Emílio Braz
Meu crespo é de rainha	Bell Hooks
Caderno sem rimas de Maria	Lázaro Ramos
Quilombololando	Heloisa Pires Lima
Olelê: uma antiga cantiga da África	Fábio Simões
Meu avô africano	Carmen Lucia Campos

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Chamou atenção que no conjunto de dezenove obras escolhidas nenhuma delas foi ilustrada por um autor (a) negro (a). Evidenciando a invisibilização de ilustradores negros e negras também no PNLD Literário 2018, a partir deste recorte de obras infantis que tematizam a história, a cultura africana e afro-brasileira e/ ou valorizam a identidade negra. Esta ausência

e invisibilização de ilustradores negros e de ilustradoras negras foi exposto na secção Perspectivas Decoloniais na Literatura Infantil no qual citou-se a Tese de Pestana (2023).

Como já mencionado na Seção Aspectos Metodológicos parte deste Protocolo de Identificação do Acervo, não pôde ser executado, este protocolo que tem como objetivo específico a identificação das obras de literatura infantil antirracistas em uma perspectiva decolonial presentes no acervo das Bibliotecas Escolares – BE's investigadas. O motivo da não execução se refere ao fato de que o Sistema *Pergamum* utilizado pelas Escolas Básicas da Rede de Ensino de Florianópolis não estava em funcionamento. Devido a isto, as obras expostas nos quadros 9 e 10 não puderam ser verificadas no Sistema *Pergamum* das bibliotecas escolares investigadas.

7.3 ENTREVISTA

O tipo de entrevista realizada com os/as seis bibliotecários/as aptos a participarem da investigação, cuja escola básica municipal aderiu ao PNLD Literário 2018 e possuía bibliotecário/a atuante, foi a entrevista semiestruturada. De acordo, com Bardin (2011, p. 93) as entrevistas semiestruturadas, são chamadas também de semidiretivas, com plano, com guia, com esquema ou focalizadas. Ainda, de acordo com a autora, são entrevistas mais curtas e mais fáceis. Para ela, com esse tipo de entrevista, o entrevistado “orquestra mais ou menos à sua vontade”. Lida-se muito com a subjetividade.

Realizou-se entrevistas com seis bibliotecários/as, que atuam em bibliotecas das Escolas Básicas da Rede de Ensino de Florianópolis – EBM's, dois da região sul, um da região leste, um da região central e dois da região norte do município. Quatro entrevistas foram realizadas de forma presencial e duas foram realizadas de forma virtual, proporcionando, comodidade, conforto e segurança aos entrevistados. E, os passos que foram tomados para a realização da entrevista estão definidos no protocolo para a entrevista (apêndice A). As entrevistas de forma presencial foram realizadas no ambiente de trabalho do próprio entrevistado. As entrevistas virtuais, os entrevistados também se encontravam em horário e local de trabalho, como devidamente acordado pelas partes envolvidas.

Para a análise de conteúdo, como já exposto na seção Aspectos Metodológicos, optou-se pela categorização, para tanto, conforme o método a ser empregado é necessário que seja feito, inicialmente, a pré-análise que corresponde a organização dos dados coletados nas entrevistas, com o “objetivo de tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais” (Bardin, 2011, p.125-131). Em seguida, faz-se a exploração dos dados coletados nas entrevistas, esta fase na visão

de Bardin (2011, p. 131) é “longa e fastidiosa” e consiste nas operações de codificação, decomposição ou enumeração, daquilo que foi antecipadamente posto como regra; por fim é feito o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação.

Quadro 11- Apresentação do método e fases da análise de conteúdo empregados.

Análise de Conteúdo	Método (Fases)
Pré-análise	Foram ouvidas as entrevistas em áudio por mais de uma vez e feito as transcrições destes áudios.
Exploração dos dados coletados	Definição das categorias (semelhanças, analogias e oposições); enumeração dos entrevistados; apresentação do perfil dos entrevistados (as).
Tratamento dos resultados	Inferências (deduções lógicas) e interpretações.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) e texto adaptado de Bardin (2011, p.125-131).

7.3.1 Categorização e enumeração dos 6 (seis) bibliotecários/as entrevistados/as

As categorias definidas para a análise, são as seguintes: nível de conhecimento sobre perspectiva decolonial ou decolonialidade; Segurança e confiança no uso do acervo; Nível de conhecimento de autoria negra na literatura infantil; Relevância da autoria negra de literatura infantil na composição do acervo; Participação na escolha das obras de literatura infantil do PNLD Literário 2018; Matriz Curricular para a ERER na Educação Básica do Município de Florianópolis; Política de desenvolvimento de coleções infantis; Promoção pela biblioteca da literatura infantil voltada a Lei 10.639 (Brasil, 2003), e estão demonstradas no quadro abaixo. As categorias correspondem as sete (7) perguntas consideradas fundamentais (Apêndice B).

Quadro 12 - Definição das categorias para a análise

Categoria analisada	Questões correspondentes (Fundamentais)
Nível de conhecimento sobre perspectiva decolonial ou decolonialidade	Questão 1
Segurança e confiança no uso do acervo	Questão 2
Nível de conhecimento de autoria negra na literatura infantil	Questão 3
Relevância da autoria negra de literatura infantil na composição do acervo	Questão 3
Participação na escolha das obras de literatura infantil do PNLD Literário 2018	Questão 4
Matriz Curricular para a ERER na Educação Básica do Município de Florianópolis	Questão 5

Política de desenvolvimento de coleções infantis	Questão 6
Promoção pela biblioteca da literatura infantil voltada a Lei 10.639 (Brasil, 2003)	Questão 7

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

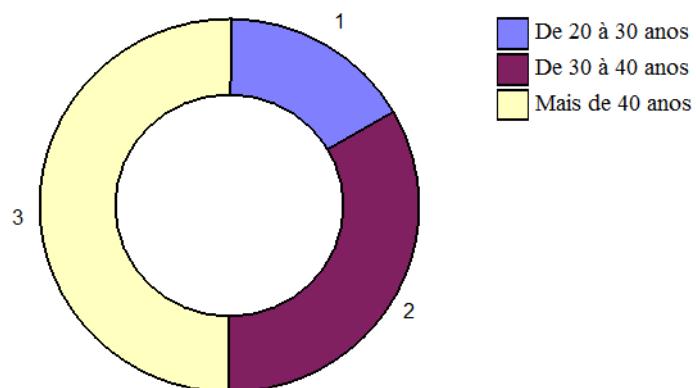
Os bibliotecários/as entrevistados/as foram enumerados da seguinte forma: Bibliotecário 01, Bibliotecário 02, Bibliotecário 03, Bibliotecário 04, Bibliotecário 05 e Bibliotecário 06.

7.3.2 Perfil dos bibliotecários/as entrevistados/as

Para traçar o perfil do bibliotecário/a foram feitas cinco (5) perguntas com respostas fechadas e cada bibliotecário/a entrevistado/a recebeu um número para a manutenção do seu sigilo na pesquisa. Chamamos estas perguntas de preliminares, como pode ser observado no roteiro da entrevista (apêndice B). A seguir as respostas serão demonstradas por gráficos:

- 1) Qual sua faixa etária?

Figura 20 – Perfil dos Bibliotecários - Faixa etária

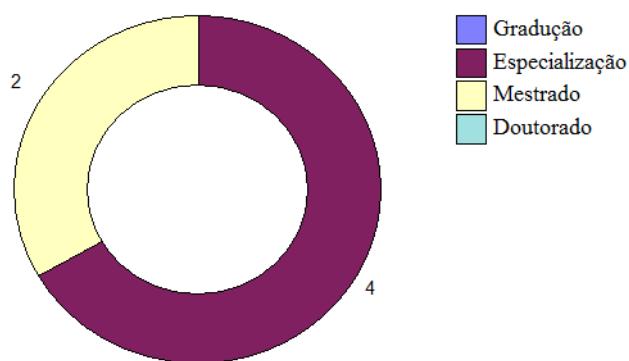


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A faixa etária dos bibliotecários/as entrevistados/as vai de 30 anos a 51 anos de idade.

- 2) Qual sua formação acadêmica?

Figura 21 – Perfil dos Bibliotecários - Formação acadêmica

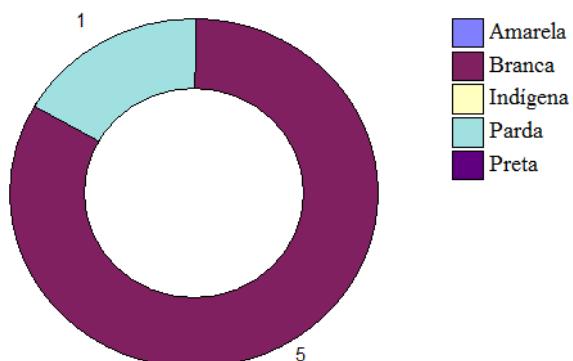


Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Formados academicamente, ou seja, todos graduados em biblioteconomia, quatro com especialização (gestão/ gestão em unidades de informação), e dois com Mestrado no Programa de Pós-graduação em Gestão de Informação - PPGinfo.

3) Autodeclaração étnico-racial

Figura 22 – Perfil dos Bibliotecários - Autodeclaração étnico-racial



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os bibliotecários/as entrevistados se autodeclararam de acordo com a classificação do IBGE para raças, cinco deles como sendo brancos e um como sendo pardo. Para a pesquisadora/entrevistadora, apesar do bibliotecário/a que se autodeclarou pardo, a leitura feita é de uma pessoa branca, por apresentar fenótipos e características físicas de pessoas brancas.

Em 2019, na pesquisa de Fontes (2019, p.78-79) vinte e seis (26) bibliotecários/as da Rede de Ensino de Florianópolis, que responderam ao questionário com a pergunta de autodeclaração e destes 24 bibliotecários/as se autodeclararam como brancos e apenas dois se

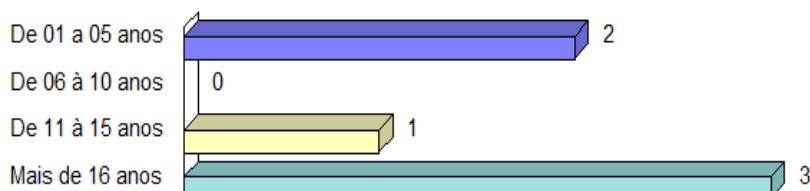
autodeclararam pardos. Constatando que majoritariamente a Rede de Ensino de Florianópolis é composta por bibliotecários/as do grupo étnico-racial branco.

A partir destes dados expostos, questiona-se por que pessoas negras não ocupam este espaço, que são espaços de poder? Como já vimos no decorrer deste estudo existiu/ existe um projeto político, ideológico e educacional de embranquecimento da produção do conhecimento e da população brasileira. O racismo institucional e epistêmico faz com que as instituições sejam excludentes e faz com que esses espaços sejam hostis e segregadores para pessoas negras. Existe ainda como causa *o pacto narcísico da branquitude* (Bento, 2022).

Para Andrade; Aquillera; Coqueiro (2020, p. 162) e concorda-se com as autoras que a escola “como instituição social que reproduz as estruturas hierarquizadas da sociedade brasileira, na questão racial apresentada em relação aos números quanto à ocupação dos cargos, o maior percentual de profissionais negros não ocupa os espaços considerados de prestígio”. Os dados expostos no perfil e em pesquisas anteriores demonstraram também como necessárias são as políticas de ação afirmativa para o serviço público brasileiro.

4) Quanto tempo atua na biblioteca escolar da Rede de Ensino de Florianópolis?

Figura 23 – Perfil dos Bibliotecários - Tempo de atuação

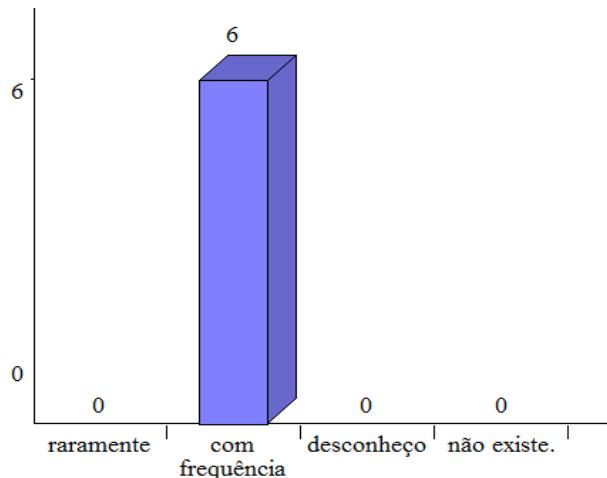


Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O tempo de atuação na biblioteca da Rede de ensino de Florianópolis pelos entrevistados/as, tem a faixa de 2 anos a mais de 20 anos de atuação, e com um bibliotecário/a tendo 26 anos de atuação na Rede.

5) A taxa de analfabetismo dobrou durante a pandemia, a proporção de crianças de 7 anos de idade que não sabem ler nem escrever saltou de 20% para 40% de 2019 para 2022, especialmente entre crianças negras (Unicef, 2023). Após, esta contextualização, para você, existe racismo na escola?

Figura 24 – Contextualização da existência do racismo na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O objetivo desta pergunta era capturar nas respostas algum viés de negacionismo quanto a existência do racismo. O que não ocorreu em nenhuma resposta. Todos afirmaram que existe racismo nas escolas, e com frequência.

De acordo com a pesquisa do Instituto de Referência Negra Peregum e o Projeto Seta (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista), que buscou identificar as *Percepções sobre o racismo no Brasil*, 81% da população concorda totalmente ou em parte que o Brasil é um país racista, mas apenas 11% afirmam que têm atitudes ou práticas racistas (Peregum, 2023). Ainda, segundo o Instituto, 10% afirmam que trabalham em instituições racistas e 13% que estudam em instituições educacionais racistas. Os respondentes tinham de 16 a 34 anos.

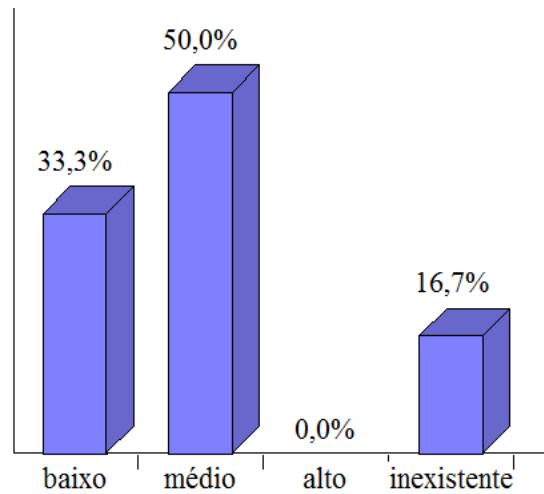
A percepção do racismo na escola em que atuam também está presente nos bibliotecários/as da Rede de Ensino do Município de Florianópolis.

7.4 TRATAMENTO DOS RESULTADOS – ANÁLISE DAS CATEGORIAS

O tratamento dos resultados, que pode ser entendido, neste estudo, como sendo a análise das categorias, por intermédio das inferências (deduções lógicas) e das interpretações.

7.4.1 Nível de conhecimento sobre perspectiva decolonial ou decolonialidade.

Figura 25 – Nível de conhecimento sobre perspectiva decolonial ou decolonialidade



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Na categoria analisada, Nível de conhecimento sobre perspectiva decolonial ou decolonialidade, observou-se que os bibliotecários/as entrevistados não têm domínio e conhecem de forma pouco abrangente sobre o significado de perspectivas decoloniais ou decolonialidade. E, não se usa ou se trabalha aquilo que desconhece.

Como já exposto, na seção Biblioteca Escolar, Valério; Campos (2019, p.124) argumentam sobre a importância de matrizes curriculares com disciplinas voltadas as relações raciais, ao étnico-racial, e sobre a importância de estudos na formação antirracista na biblioteconomia. Silva; Pizarro (2017) convergem para este mesmo pensamento ao salientarem que os cursos de biblioteconomia englobem ações voltadas para a promoção da equidade étnico-racial, social e de gênero de pessoas negras. Para que a lacuna exposta com as questões e temáticas das relações étnico-raciais devido à falta dessas disciplinas e matrizes curriculares nos cursos de graduação e pós-graduação em biblioteconomia possam ser supridas.

7.4.2 Segurança e confiança no uso do acervo

A Categoria analisada, Segurança e confiança no uso do acervo, refere-se a pergunta feita aos seis (6) bibliotecários aptos a entrevista, e a pergunta foi a seguinte: Suas formações e capacitações, te deixaram seguro (a) para trabalhar e buscar obras dentro do acervo da biblioteca, que atendam a Lei 10.639/2003? Comente um pouco sobre elas?

O que se destacou das respostas de cada bibliotecário/a entrevistado/a foi demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 13- Segurança e confiança no uso do acervo

Segurança e confiança no uso do acervo	
Bibliotecário 01	Ao falar do Clube de Leitura, que apresenta autores catarinenses, nas formações com o grupo de bibliotecários da rede, houve a participação de autores e ilustradores negros, segundo o entrevistado.
Bibliotecário 02	“A gente tem as formações uma vez por mês, voltado para esse assunto, deixa muito a desejar”. “E, o uso do acervo, está muito atrelado ao planejamento do professor”.
Bibliotecário 03	“A gente participa do Clube da leitura e da Ciranda literária. No Clube da leitura principalmente, eles já trouxeram vários autores e ilustradores negros para estar apresentando a sua obra e para trazer a temática para a discussão. “Faz com que a gente tenha o olhar e tenha esse cuidado com o aluno negro”.
Bibliotecário 04	“A formação continuada ela não é frequente, mas a gente passa por este tema, mas ela não é frequente. Então eu tenho um pouco de insegurança sim”. “Para o bibliotecário a questão da lei não é citado, mas, não tão específico, o tema literatura antirracista [sim], mas lei não”.
Bibliotecário 05	“[...] Hoje esse PPP (Projeto Político Pedagógico) já foi mudando. Então, a gente vai atualizando, as pessoas vão mudando a equipe pedagógica, já teve várias mudanças. Hoje, nosso eixo já não é mais esse, tem também, o eixo está mais para a questão ambiental.” “Mas teve uma época que nosso eixo principal era o étnico-racial”.
Bibliotecário 06	“Então, acho que a gente recebe sim informação, recebe material, não acho que é suficiente, precisaria de mais e precisaria, assim, mais global. Não ser só por adesão, só uma vez no ano. Mais vezes né. Mas, eu acho que na Rede, a gente tem sorte de ter esse olhar sensível”. “Tanto do departamento, que é o DIBEC, que propõe algumas atividades, traz pessoas para falar sobre. Então, a gente tem sim contato,

	tem sim informação, mas eu acho que precisa ampliação, para ser mais trabalhado. Mas, está presente no dia a dia".
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Observou-se que os bibliotecários 01, 02 e 04 apresentaram baixo uso do acervo, com segurança e confiança, que atenda a Lei 10.639/03, após formação e capacitação. Os bibliotecários 05 e 06 apresentaram médio uso do acervo com segurança e confiança, que atenda a Lei 10.639/03, após formação e capacitação. E, apenas o bibliotecário 03 apresentou Alto uso do acervo com segurança e confiança, que atenda a Lei 10.639/03, após formação e capacitação.

As formações e capacitações dirigidas ao grupo de bibliotecários/as da Rede de Ensino de Florianópolis se mostrou um pouco frágil e superficial, no tocante ao que estabelece a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003). E, além das formações e capacitações, a dependência dos bibliotecários/as de tomarem frente em ações fica fortemente paralisada com a postura da gestão escolar. Se no PPP da escola, a questão étnico-racial não estiver presente, e o que estabelece a Lei 10.639/03, não esteja ali presente, a atitude e a prática bibliotecária voltada ao étnico-racial são praticamente inexistentes por parte dos bibliotecários/as. “A biblioteca é um espaço primordial na função educativa da escola, e para que ela cumpra seu papel, é necessário que suas ações estejam integradas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e presente nas discussões cotidianas da instituição” (Martimiano; Rodrigues, 2020, p. 142).

Quando, na seção Biblioteca Escolar, os argumentos de Alcafor; Basso (2019, p.12) expuseram que, para se trabalhar literaturas com perspectiva decolonial dentro da escola, exige, de acordo com os autores, uma reconfiguração dos conteúdos e práticas, um aparato conceitual orientador, que valorize a diversidade e o combate do preconceito racial e epistêmico. Este aparato conceitual, precisa ser apresentado nas formações e capacitações. Logo, em outras categorias a serem avaliadas, falar-se-á de dois documentos orientadores fundamentais, para a prática bibliotecária, a Política de desenvolvimento de coleções infantis, e a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica (Florianópolis, 2016).

Porém, a formação continuada oferecida uma vez por mês aos bibliotecários/as da Rede de ensino municipal de Florianópolis apresenta pontos favoráveis apontados nas entrevistas, como o Projeto Clube de Leitura, que trouxe para a formação alguns autores e ilustradores negros e negras, destes foram citados: Eliane Debus, que apresentou os livros *Antonieta de Barros* (infantil) e *Triolé Triolé*; Fábio Garcia, pela Editora Cruz e Souza; Maria Aparecida Moreira e a Ilustradora Jéssica Maria Policarpo, que apresentaram o livro infantil, *Nós, vovó e os livros*; Priscila Cristina Freitas, apresentou o livro *Gentil do Oricongo*.

Contudo, a abrangência deste projeto é apenas estadual, pois apresenta autores e ilustradores catarinenses. Ficando de fora muita literatura infantil de abrangência nacional. O Seminário da diversidade Étnico-racial, que está em sua XVII edição, promovido anualmente pela secretaria de educação do município, pode ser considerado outro ponto favorável e foi citado por um dos entrevistados/as, por ele(a) ter participado de duas ou três edições, considerou ter sido importante para sua formação.

7.4.3 Nível de conhecimento de autoria negra na literatura infantil

A Categoria analisada, Nível de conhecimento de autoria negra na literatura infantil, refere-se a pergunta feita aos seis (6) bibliotecários aptos a entrevista, e a pergunta foi a seguinte: Quando você pensa em Literatura Infantil, qual é o primeiro autor que vêm a sua cabeça? E, qual autor (a) de livros infantis negro e negra vêm a sua cabeça?

O que se destacou das respostas de cada bibliotecário/a entrevistado/a foi demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 14 - Nível de conhecimento de autoria negra na literatura infantil

Nível de conhecimento de autoria negra na literatura infantil	
Bibliotecário 01	“Olha vem na cabeça os que eu tenho mais contato, que é Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Ziraldo, são os que se destacam mais, não é que se destacam, mas é que tem bastante livros deles aqui na biblioteca”. “Eu não conheço muito, assim, por nome, os que eu conheço foram os que eu te falei. Assim, daí os outros autores que eu conheço, assim, infantis, eu não sei dizer, se são brancos ou se são negros”.
Bibliotecário 02	Citou o Ziraldo como o primeiro autor de literatura infantil que veio a sua cabeça. “Autor negro [do] infantil, vou falar que eu não lembro, mas eu gosto muito de Djamila Ribeiro, mas ela não é para o público infantil né”.
Bibliotecário 03	“Eu gosto muito da Ana Maria Machado, na literatura negra, eu gosto muito do Rogério [de Andrade] Barbosa, porque ele tem um leque muito grande. Mas, a gente tem vários, tem Ndule Ndule, Bichos da África,

	Karingana Wa Karingana, Contos Africanos, o que eu mais gosto de trabalhar é o Ndule Ndule”.
Bibliotecário 04	Para primeiro autor de literatura infantil que vem a sua cabeça, citou: Eva Furnari e André Neves. Autor de literatura infantil negro e negra, que vem a sua cabeça, citou: Eliane Debus. Sobre ela falou: “Uma das últimas, assim, que a gente faz um trabalho bem alinhado com as obras dela”.
Bibliotecário 05	Citou o Ziraldo como o primeiro autor de literatura infantil que veio à cabeça. Já autor negro e negra de literatura infantil, falou: “Seria o livro, mas não vem o autor, o livro que eu gosto muito é o livro do Celso Sisto, que é o <i>Casamento da Princesa</i> . O autor não é negro. Porém, a temática é étnico-racial. Eu gostei de trabalhar o livro dele, porque é uma ilustração de um jeito bonito.”
Bibliotecário 06	Citou o Andrey Wood como o primeiro autor de literatura infantil que veio à cabeça, com o livro a Bruxa de Salomé. De acordo com o entrevistado/a gosta deste livro desde a infância. Autor negro ou negra de literatura infantil, primeiro que veio à cabeça, citou a Eliane Debus.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Observou-se que os Bibliotecários 01 e 02 apresentaram nenhum nível de conhecimento de autores negros e negras de literatura infantil. Os Bibliotecários 04, 05 e 06 apresentaram baixo nível de conhecimento de autores negros e negras de literatura infantil. E, o Bibliotecário 03 apresentou médio nível de conhecimento de autores negros e negras de literatura infantil.

Nitidamente notou-se durante as entrevistas uma certa facilidade em lembrar de autores do grupo étnico-racial branco por parte dos entrevistados. Observou-se que todos ao responderem qual o autor de literatura infantil que vem a sua cabeça, todos citaram autores pertencentes ao grupo étnico-racial branco. E, pode-se considerar este fato um dado importante e não uma coincidência. Um dos fatores que podem justificar este fato, podemos dizer que é porque, estes autores muitas vezes, fazem parte de memórias afetivas.

Consequentemente, a literatura e os autores que são apresentados as pessoas desde a infância, formam um repertório e um referencial que é registrado em nossas mais remotas memórias e que vão tornar-se repertório e referencial para a vida adulta. Evidencia-se desta

forma quão importante é trabalhar uma literatura antirracista em uma perspectiva decolonial desde a infância, desde tenra idade. Como já visto na seção 2, Biblioteca Escolar, segundo Pestana (2023, p.129), para ela a literatura infantil pode despertar sonhos, deslumbramentos, coragem e empoderamento, por meio do seu caráter lúdico e de seus elementos simbólicos.

Outro fato, que contribuiu muito, para que autores negros e negras de literatura infantil não fossem lembrados ou conhecidos pelos entrevistados/as é que a educação brasileira, eurocentrada, excluiu e/ou invisibilizou da literatura, e da literatura infantil autores negros e autoras negras dos currículos escolares, como abordado no estudo de Cardoso (2023, p.107). Desta forma, os bibliotecários da Rede de Ensino de Florianópolis refletem a falta de repertório e referencial de autores negros e negras em sua formação profissional e acadêmica nesta pesquisa, visto que, 83,3% dos bibliotecários/as possuem baixo nível de conhecimento de autoria negra na literatura infantil ou nível de conhecimento inexistente. Para melhor explicar a invisibilização da autoria negra na literatura brasileira, e o poder que ela pode ter para a cura desse mal, recorreu-se a Cuti (2010), ele argumenta que:

Certa mordaça em torno da questão racial brasileira vem sendo rasgada por seguidas gerações, mas sua fibra é forte, tecida nas instâncias do poder, e a literatura é um de seus fios que mais oferece resistência, pois, quando vibra, ainda entoa loas às ilusões de hierarquias congênitas para continuar alimentando, com seu veneno, o imaginário coletivo de todos os que dela se alimentam direta ou indiretamente. A literatura, pois, precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado.

No entanto, por já ter participado da formação com os bibliotecários/as da Rede de Ensino de Florianópolis, Eliane Debus, autora negra, foi lembrada por praticamente todos os entrevistados/as em algum momento das entrevistas. Demonstrando a importância da presença de autores/ilustradores negros e negras na formação continuada da Rede de Ensino do Município de Florianópolis oferecida para os bibliotecários/as.

7.4.4 Relevância da autoria negra de literatura infantil na composição do acervo

A Categoria analisada, Relevância da autoria negra de literatura infantil na composição do acervo, refere-se a pergunta feita aos seis (6) bibliotecários aptos a entrevista, e a pergunta foi a seguinte: Quantos autores de livros infantis de autoria negra compõe o acervo da biblioteca? Tem uma ideia?

O que se destacou das respostas de cada bibliotecário/a entrevistado/a foi demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 15- Relevância de autoria negra de literatura infantil na composição do acervo

Relevância da autoria negra de literatura infantil na composição do acervo.	
Bibliotecário 01	Não soube estimar a quantidade de autores negros e negras que compõe o acervo. “Não, não tenho ideia”.
Bibliotecário 02	“Não tenho, não tenho números. Porque a gente está um bom tempo sem o sistema e desde que eu entrei eu não trabalhei com o sistema ainda. Trabalhei muito pouco. Então, quantitativo é bem difícil, porque é o sistema que dá os dados para a gente”.
Bibliotecário 03	Estimou ter em média quinze (15) livros de autoria negra, porém sem dados concretos para comprovação. Ao discorrer sobre a catalogação do acervo, apontou: “Como a gente não conseguiu catalogar todo o acervo, não está tudo no sistema ainda, então, a gente tem impasses com o sistema. Ficou muito tempo fora, esse ano voltou, começamos a catalogar, aí, saiu de novo, e não tem uma previsão, assim, [que]vai resolver”.
Bibliotecário 04	“De literatura infantil, não tenho esse dado. Eu posso citar alguns. Mas, preciso eu não tenho. Sei citar obras. Mais de dez [livros]têm”.
Bibliotecário 05	“Então, de autoria negra, não sei precisar. Acho que mais de dez tem, mas não tenho certeza. É algo que venho me preocupando mais do ano passado para cá. Assim, daí, tô começando a conhecer os livros que a gente tem aqui e ver se o autor também é negro”.
Bibliotecário 06	“Então, a gente se preocupou nas últimas compras e nos últimos anos e comprar também autores negros que não falem só sobre as temáticas, esse autor só porque ele fala sobre África, não. Mas, porque [compramos] uma diversidade maior de autores”. “Então, a gente tem bastante autores negros, bastante até. Tanto de literatura infantil quanto juvenil. Não sei mensurar o quanto, mas é bastante”. Estimou que tem entre 50 e 100 títulos de autoria negra compondo o acervo.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Observou-se que os Bibliotecários 01 e 02 não dão nenhuma relevância a autoria negra de literatura infantil na composição do acervo. Para os bibliotecários 03, 04 e 05, a autoria negra de literatura infantil na composição do acervo é pouco relevante. No entanto para o Bibliotecário 06, há muita relevância para autoria negra na composição do acervo.

A falta de um diagnóstico do acervo das bibliotecas em que atuam, isto, dificulta diretamente a prática bibliotecária. Observou-se que os bibliotecários(as), 83,3% deles, cuja relevância da autoria negra de literatura infantil na composição do acervo é pouca ou inexistente, há desconhecimento da composição do acervo em sua integridade. O que não permitiu mensurá-lo, detalhá-lo ou especificá-lo. O não funcionamento ou descontinuidade de funcionamento do sistema de informatização do acervo também gera grandes dificuldades para a prática bibliotecária e para o uso efetivo deste acervo.

Sendo que, o cumprimento da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) resulta da oferta a comunidade escolar de um acervo que seja plural, diverso e equânime. Ele deve contemplar e representar a sociedade brasileira em proporção e quantitativo. Infelizmente, de acordo com o que já foi exposto neste estudo, conforme os Institutos Geledés e Alana (2023, p.11,151), 77% das 35 Secretarias de Ensino do Estado de Santa Catarina que responderam ao levantamento não cumprem o que é estabelecido pela lei. Foi visto também que as instituições que cumprem o que é estabelecido pela Lei tem benefícios como, por exemplo, a melhora da autoestima das crianças e a redução da discriminação racial na escola.

Quando Conceição Evaristo, nos diz que autores negros diferem em sua escrita pelo fato de escreverem a partir de suas vivências e ela denomina está escrita negra de Escrevivência. Está escrita, evidencia a importância na literatura brasileira de acervos com estas autorias, e, assim como um homem, não escreve com a vivência e experiência de uma mulher, outros grupos étnicos não negros não podem escrever sob a perspectiva e experiência de vida de uma pessoa negra.

A respeito da relevância na composição de um acervo voltado ao étnico-racial, Andrade; Aquillera; Coqueiro (2020, p. 160-161) se posicionaram da seguinte forma:

[..] a/o bibliotecária/o deve estar capacitado e (por meio disso) perceber a necessidade de desenvolver competências humanistas e ter posicionamento em relação à responsabilidade social da profissão assumindo compromisso com a questão racial, contribuindo para a reparação das dívidas históricas com a população negra, ou seja, tanto no papel de gestor que garante a organização e desenvolvimento do acervo, quanto na ação pedagógica, o exercício da função requer um novo olhar para perceber a relevância e, assim, comprometer-se com a temática.

Um acervo para que possa ser considerado epistemologicamente decolonial, antirracista, democrático, plural e equânime, acredita-se neste estudo, que ele deva contemplar as produções e conhecimentos das populações e dos grupos marginalizados no Brasil, como os grupos étnico-raciais negros e indígenas, LGBTQIAP+, Pessoas com deficiências (PCDs), Quilombolas, Ribeirinhos, Ciganos, entre outros.

7.4.5 Participação na escolha das obras de literatura infantil do PNLD Literário 2018

A Categoria analisada, Participação na escolha das obras de literatura infantil do PNLD Literário 2018, refere-se a pergunta feita aos seis (6) bibliotecários aptos a entrevista, e a pergunta foi a seguinte: A respeito do PNLD Literário 2018, que forneceu obras para alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental, de alguma forma, você, bibliotecário (a), participou da escolha das obras? Você tem conhecimento das obras de literatura infantil que estão presentes no PNLD 2018 e foram escolhidas por esta escola?

O que se destacou das respostas de cada bibliotecário/a entrevistado/a foi demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 16- Participação na escolha das obras de literatura infantil do PNLD Literário 2018

Participação na escolha das obras de literatura infantil do PNLD Literário 2018.	
Bibliotecário 01	A participação na escolha das obras de literatura infantil do PNLD Literário 2018 foi inexistente, pelo motivo do bibliotecário/a ainda não pertencer a Rede de Ensino do Município de Florianópolis.
Bibliotecário 02	A participação na escolha das obras de literatura infantil do PNLD Literário 2018 foi inexistente, pelo motivo do bibliotecário/a ainda não pertencer a Rede de Ensino do Município de Florianópolis.
Bibliotecário 03	“Eu participei, mas na outra escola, não nessa aqui. Sim, porque a escolha era coletiva, tinha um momento da reunião com os professores, reunião pedagógica e aí fazia o momento da escolha, para ver qual era a melhor obra”.
Bibliotecário 04	“Sim. Que nós fizemos a escolha. Porque, as vezes, tem a escolha feita pelo governo. Eu lembro bem dessa escolha, e até quando chegou a gente

	estava saindo da pandemia. A gente tem coisas que a gente está inserindo. Lembro sim! Que junto com a equipe, com os professores, era escolha por ano e teve também específico para a biblioteca, e aí, eu participei bem ativamente”.
Bibliotecário 05	“De 2018 a escolha foi do professor. Eu vou lembrar, porque eu tive muito trabalho, [mas]os professores escolheram. Eu tive um certo trabalho porque eles demoraram para entregar. Passou por mim, porque eu inseri no sistema”.
Bibliotecário 06	“Participei. Participei de todas as reuniões, veio o guia, quem fez a parte da mediação do PNLD na escola foi a supervisora escolar e eu. Então, a gente reuniu os professores, passou o guia para eles. O que veio de material físico a gente disponibilizou, senão tinha o link que acessava para conhecer as obras e compor aqueles acervos”.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Devido aos bibliotecários 01 e 02 ainda não pertencerem a Rede de Ensino do Município de Florianópolis em 2018, segundo eles, não participaram da escolha das obras do PNLD Literário 2018. O Bibliotecário 05, informou que não participou da escolha das obras do PNLD Literário 2018. Os Bibliotecários 03, 04 e 06, participaram da escolha das obras do PNLD Literário 2018.

É, de extrema importância a participação do bibliotecário (a) na escolha das obras do PNLD Literário para compor os acervos da escola, não somente para as obras específicas para a biblioteca, também para os trabalhados somente em sala de aula. E, por quê? O bibliotecário tem competência para isto, sendo que trabalha em cooperação e alinhado ao plano de aula dos professores e ao PPP da escola, como nos orienta as Diretrizes da Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA, 2016, p.46).

Além disso, conhecer as obras do PNLD Literário 2018, como já frisado anteriormente, estas obras, conforme as dimensões e critérios da avaliação pedagógica, estão de acordo com os critérios alinhados às políticas públicas vigentes e à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p.12). Obras que podem ser trabalhadas pelos bibliotecários(as) em suas práticas bibliotecárias cotidianamente. Sugere-se o uso das obras expostas nos quadros 9 e 10 deste estudo.

7.4.6 Matriz Curricular para a ERER na Educação Básica do Município de Florianópolis.

A Categoria analisada, Matriz Curricular para a ERER na Educação Básica do Município de Florianópolis, refere-se a pergunta feita aos seis (6) bibliotecários aptos a entrevista, e a pergunta foi a seguinte: Em 2016, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis publica o documento Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica, você conhece este documento? Ele te auxilia em sua prática bibliotecária? Ou é indiferente?

O que se destacou das respostas de cada bibliotecário/a entrevistado/a foi demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 17- Matriz Curricular para a ERER na Educação Básica do Município de Florianópolis

Matriz Curricular para a ERER na Educação Básica do Município de Florianópolis	
Bibliotecário 01	Afirmou não conhecer o documento
Bibliotecário 02	“A gente tem um [exemplar] no acervo, que é muito procurado pelos professores, na época das provas pelos ACT’s, os temporários. E, este geralmente é um dos documentos que eles procuram bastante para fazer a prova. Não conheço o conteúdo dele”.
Bibliotecário 03	“Sim. Sim a gente tem um documento, que já veio a discussão em muitos momentos, de formação e dentro da escola. E, eu acho que com relação a biblioteca, ele ajuda na escolha do acervo, dos livros, das obras. Ele direciona um pouco”.
Bibliotecário 04	“Ele [o documento] não é total indiferente, mas vou te dizer que eu não o li todo, que já vi a parte que tem ali, a questão da biblioteca escolar, ele faz uma referência, ele faz uma recomendação para o trabalho da biblioteca deve ser integrado ao professor, mas, é bem rápido, ali uma passagem, tem a parte da literatura. Eu consulto, mas ele não faz parte, assim, do meu cotidiano”.
Bibliotecário 05	“[...] Em 2020, quando eu tive acesso, eu já consegui fazer a escolha já com esse olhar mais atento para escolher este tema. Então sim, auxilia sim”.

Bibliotecário 06	“[...] Não uso tanto no dia a dia, uso sim se a gente quiser escrever um relatório, se a gente quiser algum embasamento teórico, algo que a gente está fazendo, mas ele é uma ferramenta ótima. Tem sempre professor procurando. Sim, ele auxilia”.
------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Observou-se que os Bibliotecários 01, 02 afirmaram desconhecer o documento ou o seu conteúdo. Para o Bibliotecário 04 ele é em parte indiferente. Os Bibliotecários 03, 05 e 06 afirmaram que o documento, Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica, auxiliou em suas práticas bibliotecárias de alguma forma.

A Rede de Ensino do Município de Florianópolis, possui, desde 2016, um importante documento articulador e orientador, a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica (Florianópolis, 2016), que dialoga com a ERER e com o que estabelece a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003). Elaborado com a consultoria de Jeruse Romão em conjunto com uma equipe da Secretaria Municipal de Educação - SME, oferece bases sólidas para que seja uma ferramenta para a prática bibliotecária da Rede. E, por quê? Para se trabalhar a Literatura Infantil Antirracista em uma Perspectiva Decolonial dentro de uma prática bibliotecária efetiva, é necessário a compreensão de aspectos abordados na Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (Florianópolis, 2016), como:

- Concepções fundantes: princípios da matriz das relações étnico-raciais (Florianópolis, 2016, p.19);
- Eixos conceituais (Florianópolis, 2016, p.24);
- Contextualização da História da África e Afro-brasileira (Florianópolis, 2016, p.51-60);
- História dos Quilombos e da Educação Quilombola (Florianópolis, 2016, p.90-94);
- Referências temáticas com diferentes gêneros, suportes e recursos didático-pedagógicos (Florianópolis, 2016, p.101-118);
- Calendário Afro (Florianópolis, 2016, p.119-121), entre outros demais aspectos abordados.

Pois, como já exposto anteriormente neste estudo, na seção 4, Biblioteca Escolar, ao se pensar a prática bibliotecária dentro de uma perspectiva decolonial da produção de saberes e práticas, relacionando com a visão de Peixoto (2020, p.6) para a educação, ela a prática bibliotecária, não deve ser um mero adendo, ou seja, um simples complemento, de “um currículo de direcionamento eurocêntrico”, ela precisa ser na íntegra parte de uma escolha

teórico-metodológica rompendo com um fazer biblioteconômico de direcionamento, único, linear, monocultural, e “epistemicida”.

7.4.7 Política de desenvolvimento de coleções infantis

A Categoria analisada, política de desenvolvimento de coleções infantis, refere-se a pergunta feita aos seis (6) bibliotecários aptos a entrevista, e a pergunta foi a seguinte: Há uma política de desenvolvimento de coleções infantis para as bibliotecas da Rede de Ensino de Florianópolis? Ela cumpre o que as Leis 10.639/03 e a Lei 11.645/08 estabelecem? Essa política permite a inserção de livros que abordem religiões de matriz africana?

O que se destacou das respostas de cada bibliotecário/a entrevistado/a foi demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 18 - Política de desenvolvimento de coleções infantis

Política de desenvolvimento de coleções infantis	
Bibliotecário 01	“Não existe. Não, a gente não tem nenhuma política. A gente está se organizando para fazer, porque é importante ter essa política, mas ainda não existe”.
Bibliotecário 02	“A política propriamente dita não”. “[...]Enquanto, se tem uma política acontece de ter aprovação, uma lei e tudo mais, que respalda a gente”.
Bibliotecário 03	De forma direta respondeu: “Não sei”.
Bibliotecário 04	“Infelizmente, não tem. É um documento que eu sempre bato na tecla, assim, nós temos que fazer. Mas, não temos ainda. A gente está pensando em construir e aí, formar uma comissão, e aí, tem uma comissão documental. Agora ela está se formando novamente e isso tem que ser registrado, tem que ser aprovado. Essas comissões têm que ser formalizadas. Então, a documental entrar a documentação que a gente precisa”.
Bibliotecário 05	“Este é um grande desejo de todos os bibliotecários, que isso aconteça, mas, ainda não temos”.

Bibliotecário 06	<p>“Não. Infelizmente não existe, a Rede já está consolidada há anos, já foram feitas várias tentativas, e nunca chegou a sair do papel uma política exatamente [...]. Então, cada escola acaba fazendo de um jeito, cada escola, tendo ou não sua política de desenvolvimento de coleções. É uma falha grande, em tantos anos, e com tantos bibliotecários, não tenha conseguido fazer isso, até hoje. Infelizmente, por entraves políticos, por várias questões, a gente não conseguiu sair do papel ainda”.</p>
------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os bibliotecários da Rede de Ensino de Florianópolis possuem consciência da importância de se ter uma política de desenvolvimento de coleções como pôde-se observar durante as entrevistas, apesar dessa consciência o documento não existe ainda.

A política de desenvolvimento de coleções e de coleções infantis, em especial, é um documento, como apontou um dos entrevistados, ele dá respaldo para as práticas bibliotecárias, pois, ele deverá cumprir o que estabelece as leis vigentes, assim como, a Lei 10.639 (Brasil, 2003) que se relaciona com a ERER e suas DCNs. Os Institutos Geledés e Alana (2023, p.131,150) identificaram que uma das maiores dificuldades para a implementação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) é a resistência familiar e a intolerância religiosa com as religiões de matriz africana, orientações para a utilização de obras que abordem estes temas devem ser contempladas na política de desenvolvimento de coleções, dando respaldo e contribuindo com o trabalho bibliotecário.

A não existência deste documento essencial ao fazer biblioteconômico, como argumentam Garcez; Sales (2021), “quando conhecimentos não são representados formalmente em teorias, instrumentos e processos, são violentados”. E, no que tange a um uso efetivo da Literatura Infantil Antirracista em uma perspectiva decolonial, a formalização deste uso em um documento como uma política de desenvolvimento de coleções pode garantir que ele (o uso) realmente aconteça e se concretize nas Bibliotecas da Rede de Ensino de Florianópolis.

7.4.8 Promoção pela biblioteca da literatura infantil voltadas a Lei 10.639

A Categoria analisada, Promoção pela biblioteca da literatura infantil voltadas a Lei 10.639, refere-se a pergunta feita aos seis (6) bibliotecários aptos a entrevista, e a pergunta foi a seguinte: Comente sobre as atividades realizadas pela biblioteca na escola que utilizem a

Literatura Infantil que tematizem a cultura africana e afro-brasileira e/ou que valorizam a identidade negra.

O que se destacou das respostas de cada bibliotecário/a entrevistado/a foi demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 19 - Promoção pela biblioteca da literatura infantil voltadas a Lei 10.639

Promoção pela biblioteca da literatura infantil voltadas a Lei 10.639	
Bibliotecário 01	<p>“Na biblioteca não existe específico, mas acontece. Na escola tem a Semana da Consciência Negra que ano passado já teve e esse ano vai ter de novo. E, nessa semana, os professores procuram bastante literatura afro, negra. Daí eles pedem para eu selecionar, que eles vão contar esse livro em sala. Eu, também aproveito pego alguns livros desta temática para contar para eles. Como eles estão trabalhando essa questão da cultura africana, aproveitar que a gente tem também literatura africana”. Durante a entrevista deu uma olhada para a estante e disse: “Tem aquele ali, que é o <i>Amigo do Rei</i>, da Ruth Rocha, que ano passado eu li na Semana da Consciência Negra, que fala da questão da [escravização], ele trabalha a questão da [escravização], ele é amigo de um menino que é dono da senzala”.</p> <p>Sobre a contação de história, prática bibliotecária cotidiana para as crianças do primeiro ao quinto ano, falou: “Daí eu escolho no acervo uma história que eu acho legal, que tem uma moral, que eles vão entender, algum recado daquele livro ali, escolho, daí,uento para eles, daí depois da contação da história, eles escolhem o livro para levar para casa. Daí, assim, as minhas escolhas, não tem muito critério, meu critério é uma história que eles vão conseguir entender. [...]E, as turmas de primeiro ano tem que ser uma história mais curta, mais, assim, ilustrativa, que eles gostam mais de imagens. O terceiro, quarto e quinto, que são maiores, já pego uma história que já tem uma moral, coisa que vá trabalhar isso na cabecinha deles”.</p>

Bibliotecário 02	<p>“Então, planejamento e ações muito específicos, não é algo que a gente faça continuamente. Nossas atividades são muito focadas no dia a dia. A gente não consegue fazer muitos planejamentos de atividade, mas, todo ano a gente tem a Semana Municipal do Livro Infantil. Então, é a semana de eventos que acontece com a participação da biblioteca. E, daí vem atividades da própria secretaria, mas, a gente elabora atividades e a gente sempre tem essa preocupação”.</p> <p>“Nessa última, a gente fez uma exposição com autores, tentou buscar referências negras nessa exposição. A gente fez uma dinâmica com os quintos anos, para eles reproduzirem a capa do livro, e a gente teve a preocupação de trazer um livro com a questão étnico-racial, que era o [livro] <i>O Cabelo de Lelê</i>, daí eles tiveram que reproduzir a capa, as crianças reproduziram a capa e a gente passou em todo o colégio com o painel, para todos os funcionários votarem no mais legal”.</p> <p>“Daí, houve a promoção daquele livro os professores buscando a gente para trabalhar com aquele livro. Porque as vezes, o livro fica escondidinho, daí quando a gente faz uma ação que promove o livro dá uma visibilidade para aquele material”.</p>
Bibliotecário 03	<p>“Na biblioteca o que eu faço é o incentivo e gosto pela leitura, indicando e com a contação. Já contei, <i>Os sete novelos, Ndule Ndule</i>. A contação é semanal. Eles têm um horário específico. E, aí, eles têm os outros momentos para explorar a biblioteca, eles têm na hora do recreio, é aberta aos alunos, existe um planejamento”.</p>
Bibliotecário 04	<p>“Então, em evento, pensando, as professoras auxiliares de ensino, elas trabalham a literatura africana e a literatura indígena. Então, a gente tem uma parceria bem legal. No primeiro semestre elas pedem, por exemplo, a literatura indígena, então, eu separo tudo que nós temos de literatura indígena, de formação técnica para o professor, e aí, elas trabalham. Quando elas entram em sala é esses temas que elas trabalham. E, aí tem um resultado aqui na biblioteca. Que, daí, o estudante já vem com essa referência, e, aí a literatura africana, também, da cultura e da história.</p>

	<p>Então, a gente está contribuindo desde o primeiro ano, e eles já vem com essa referência”.</p> <p>“Então, todos os anos elas vão mudando as obras, daí tem diversos autores, tem o André Neves que tem o <i>Obax, Caderno de Rimas do João</i>, que é do Lázaro Ramos, tem o da maravilhosa Eliane Debus, com a <i>Antonieta</i>. Inclusive ela veio ano passado aqui [...], ela veio para outras obras também. E, aí, esse livro vira referência. E a gente tem caso, as vezes, dois anos depois, lê o livro no primeiro ano, lá no terceiro ainda pede. [...] A gente teve a feira de ciência cultural, aí foi a exposição aqui na biblioteca, estava bem bonito, foi no final do ano”.</p>
Bibliotecário 05	<p>“Por exemplo, quando eu vou fazer uma contação de história, não se faz nada específico para o tema. Mas, quando euuento é de uma forma natural, não faço nenhuma explicação antes. Quando euuento, <i>As tranças de Bintou</i>, euuento como euuento um outro livro. Para que isso seja de uma forma natural. Eu sempre busco fazer atividades. Por exemplo, agora, quem está decorando a biblioteca é <i>A menina e o jardim de girassóis</i>, que a personagem é uma menina negra, mas isso de uma forma natural, não porque ela é negra, ou porque está na data deste tema. É trazer isso durante o ano com naturalidade.</p> <p>Em um momento, durante a entrevista, ao falar da circulação do acervo, afirmou que: “[...]hoje, felizmente, a gente já tem um acervo maior, que já dá para deixar a disposição o ano inteiro e deixar ter em novembro quando todo mundo já quer mais efetivamente esse assunto”. “[...] A gente sempre procura trabalhar isso na escola, desde o início do ano, para que lá em novembro no momento da nossa mostra cultural, que normalmente coincide como dia 20 de novembro, que a gente tenha atividades para expor, mas que seja trabalhada desde o início do ano”.</p>
	<p>“Então, eu busco assim, faço contação de história semanalmente para os estudantes do primeiro ao quinto ano. Então, eu busco trazer muitas vezes histórias africanas e afro-brasileiras, indígenas. [...] Em novembro, a gente sempre faz uma exposição de toda a literatura que a gente tem, africana, afro-brasileira, indígena. E, para mostrar para a comunidade</p>

Bibliotecário 06	<p>sempre tem a mostra cultural. Então, a escola respira, ela não tem projetos específicos, porque eu acredito que é melhor trabalhar a transversalidade do currículo. Na Semana Municipal do Livro, veio uma contadora de história, daí ela contou a história dos Irmãos Zulus [Rogério Andrade de Barbosa], é um conto africano belíssimo, ela veio e contou para uma das turmas. Eu, escolhi uma história, uma ou três semanas, que também era um conto africano, da origem dos animais, é muito legal, assim, eu trabalho no dia a dia. Eu não faço projetos específicos”.</p>
------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A sazonalidade das atividades desenvolvidas ou promovidas pelas bibliotecas da Rede de Ensino de Florianópolis, relacionadas a literatura infantil voltadas a Lei 10.639 (Brasil, 2003) é característica marcante e predominante como observou-se nas entrevistas realizadas, aos quais todos os entrevistados indicaram sazonalidade, nestas atividades. Sendo que, muitas delas ligadas ao mês de novembro, cujo dia 20 de novembro é o dia que se comemora Zumbi dos Palmares e a Consciência Negra. Outras datas e eventos que acontecem com periodicidade (geralmente anual), foram citadas, como: a Mostra Cultural, a Semana Municipal do Livro Infantil, e a Feira de ciência cultural.

O levantamento dos Institutos Geledés e Alana (2023, p.149), utilizou-se este estudo como referência por ser atual e por ser um levantamento nacional sobre a implementação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) nas secretarias municipais de ensino do país. De acordo com estes Institutos, a implementação da Lei nas escolas “em geral, o caminho começou por ações pontuais, focadas em ocasiões específicas, como o dia 20 de novembro, data em que se celebra o dia da consciência negra”, identificou-se também que a implementação da Lei nas escolas depende da atuação individualizada de professores em projetos voltados a uma agenda étnico-racial. A partir, deste engajamento de alguns professores, a implementação foi se expandindo, “até se tornar estratégico e se consolidar, sendo aplicado de maneira transversal na política educacional do município. Dessa forma, entendeu-se que a promoção dá literatura das temáticas voltadas a lei 10.639 (Brasil, 2003) dependerá muito do engajamento e de atitudes, muitas vezes individualizadas, por parte dos professores e por que não, dos bibliotecários da Rede de ensino do município de Florianópolis.

Falas, como essas: não faço projeto específico, conto de forma natural, esse tema são as professoras auxiliares de ensino que cuidam, não tenho muito critério, demonstram apenas a

falta de comprometimento com o que estabelece a Lei 10.639 (Brasil, 2003) e com a ERER. A Contação de Histórias, é uma ferramenta valiosa no fazer biblioteconômico.

Que histórias estão sendo contadas? Elas tematizam a cultura africana e afro-brasileira e/ou valorizam a identidade negra? Ou, são histórias focadas apenas na dor? Algumas destas histórias que foram contadas, sim, pode-se dizer que sim. E, elas precisam fazer parte do cotidiano destas crianças. Precisam ser histórias potentes, afrocentradas, voltadas as perspectivas decoloniais, como a *Antonieta* de Eliane Debus, *Ndule Ndule* de Rogério de Andrade Barbosa, *Os sete novelos* de Angela S. Medearis, *Caderno de Rimas de João* de Lázaro Ramos, *As Tranças de Bintou* de Sylviane Anna Diouf, *A menina e o jardim de girassóis* de Marta Novakoski Costa da Silva, *Irmão Zulus* de Rogério de Andrade Barbosa.

O uso efetivo da Literatura Infantil em uma Perspectiva Decolonial na prática bibliotecária terá o poder de emancipar, daquilo que Chimamanda Nigozi Adichie chama de *O Perigo de uma História Única*, pois, “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (Adichie, 2019).

Mesmo lenta é imperativo que a implementação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) esteja em constante aplicação nos cotidianos das bibliotecas da Rede de ensino do Município de Florianópolis, sendo que, a partir das categorias analisadas neste estudo, percebeu-se que a contação de histórias é a atividade chave para estimular o uso efetivo da Literatura Infantil Antirracista em uma Perspectiva decolonial para as crianças. Mas, de que forma as histórias estão realmente sendo contadas? Foi visto que a forma é pouco criteriosa e sem um bom planejamento. São necessárias histórias infantis antirracistas com perspectiva decolonial voltadas a superação do racismo, para tanto Andrade; Aquillera; Coqueiro (2020, p. 170) salientam que

[...]a partir do enaltecimento das narrativas negras é que se criam estratégias de superação do racismo, tão bem estruturado, confiando que a Ciência da Informação é um espaço imprescindível para o rompimento do ciclo estrutural e estruturante do racismo, uma oportunidade de recontar a história da população negra, ampliar a visão da sociedade brasileira, tão rica em cultura, mas, tão pobre em reconhecimento de sua própria história. Já não nos cabe a personificação das vitórias a um herói, mas como vitória de um povo multicultural com suas diversas formas e diversas maneiras de ver e ser no mundo.

Os bibliotecários da Rede de ensino de Florianópolis, conhecem muito pouco a autoria negra de Literatura Infantil, é preciso *empretecer* mais seus acervos. É preciso contar muito mais histórias infantis potentes de autoria negra nestas bibliotecas, para que se alcance em breve, e após um diagnóstico futuro destes acervos, e a partir de novas pesquisas da área de

biblioteconomia, que esses acervos se tornem realmente plural, democrático, equânime e decolonial.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após 21 anos da implementação da Lei 10.639/ 03 (Brasil, 2003) e de seu estabelecimento nas instituições de ensino do país, as práticas bibliotecárias da Rede de Ensino do Município de Florianópolis, que utilizam a literatura infantil antirracista em uma perspectiva decolonial, se configuram da seguinte forma: 50% têm baixo ou nenhum conhecimento sobre perspectivas decoloniais ou decolonialidade; 50% têm baixo uso do acervo com segurança e confiança; 83% possuem baixo ou nenhum nível de conhecimento sobre autoria negra de literatura infantil; 83% dão pouca ou nenhuma relevância a autoria negra na composição do acervo; 50% não participou da escolha das obras de literatura infantil do PNLD Literário 2018; 50% apontou que a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (Florianópolis, 2016) auxilia em sua prática bibliotecária; 83% apontou a importância de se construir uma política de desenvolvimento de coleções infantis (PDCI) e 100% realizam e promovem atividades relacionadas a literatura infantil voltadas a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) de forma sazonal.

Logo, o estudo apontou que os bibliotecários/as entrevistados não têm domínio e conhecem de forma pouco abrangente o significado de perspectivas decoloniais ou decolonialidade. Suas formações e capacitações mensais se mostraram um pouco frágeis e superficiais, no tocante ao que estabelece a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003).

Observou-se que, para a maioria dos bibliotecários e bibliotecárias entrevistados, cuja relevância da autoria negra de literatura infantil na composição do acervo é pouca ou inexistente, há também desconhecimento da composição do acervo em sua integridade. Parte dos bibliotecários/as não participaram da escolha das obras do PNLD Literário 2018. Considerou-se grave concluir que há bibliotecários/as da Rede de Ensino do Município de Florianópolis que desconhecem o documento elaborado para o uso de seus profissionais que é a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica.

Por outro lado, foi positivo detectar que a maioria dos bibliotecários da Rede, reconhecem a importância da existência de uma Política de desenvolvimento de coleções infantis, documento, este que ainda não existe nas bibliotecas da Rede de Ensino do Município de Florianópolis. E, a sazonalidade das atividades desenvolvidas ou promovidas pelas bibliotecas da Rede de Ensino de Florianópolis, relacionadas a literatura infantil voltadas a Lei 10.639 (Brasil, 2003) é característica marcante e predominante.

Por terem sido analisadas as práticas bibliotecárias que utilizam o acervo de literatura infantil antirracista em uma perspectiva decolonial na Rede de Ensino do Município de

Florianópolis, sugere-se para o alcance do uso efetivo desta literatura, melhorias de curto prazo, como: 1) a manutenção do sistema de informatização das bibliotecas da rede, que apresentou instabilidade e não funcionamento constante, dificultando os serviços bibliotecários; 2) a realização de diagnóstico dos acervos das bibliotecas, que como já visto, impedem as bibliotecas (e seus acervos) de cumprirem o que estabelece a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003). Estas melhorias de curto prazo poderão ofertar a comunidade escolar um acervo que seja plural, diverso e equânime. Estes acervos devem contemplar e representar a sociedade brasileira em proporção e quantitativo.

E, a médio prazo sugere-se o desenvolvimento e a promoção de um curso para os bibliotecários/as da Rede de Ensino de Florianópolis que abordem e se esmiúce todo o conteúdo da Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (Florianópolis, 2016). Assim como, mostrar a todos os bibliotecários/as da Rede de Ensino de Florianópolis a importância de participarem do Seminário da Diversidade Étnico-Racial promovido anualmente pela Secretaria Municipal de Educação.

Ainda a médio prazo, mais que uma sugestão, faz-se um apelo para que se construa a política de desenvolvimento de coleções, em especial, uma política de desenvolvimento de coleções que englobe e contemple a literatura infantil antirracista em uma perspectiva decolonial. E, a longo prazo, que a Rede de Ensino de Florianópolis estipule como meta a ser cumprida a inclusão dos bibliotecários/as nas decisões que envolvam a discussão do Projeto Político Pedagógico das escolas e de total participação nas escolhas das obras oferecidas pelo Programa Nacional do Livro Didático, em especial o literário. Voltar-se com veemência a implementação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e da ERER no cotidiano da Rede de Ensino do Município de Florianópolis que é compromisso da educação brasileira.

Com o estudo, foi possível se alcançar e o que se objetivou como: discutir sobre os reflexos da Lei 10.639 (Brasil, 2003), após 21 anos de sua criação; contextualizar a decolonialidade a partir da história da literatura infantojuvenil brasileira; identificar obras de literatura infantil antirracistas em uma perspectiva decolonial presentes no acervo das Bibliotecas Escolares – BE's investigadas; Verificar a existência de ações por parte do bibliotecário(a), que promovam e divulguem a literatura infantil antirracista em uma perspectiva decolonial para a formação de um leitor antirracista, de maneira efetiva; e propor como produto um evento que o chamamos preliminarmente de Ciclo de Palestras Bibliotecários com a ERER. Teve-se apenas como dificuldade para se cumprir parte do objetivo de identificar obras de literatura infantil antirracistas em uma perspectiva decolonial presentes no acervo das Bibliotecas Escolares – BE's investigadas, pois, o catálogo online das bibliotecas da Rede de

ensino do Município de Florianópolis não estava em funcionamento, como já foi justificado e exposto no decorrer do estudo. Como limitação houve atraso para a realização das entrevistas pelo fato de que a Gerência de Formação Continuada da Rede de Ensino do Município de Florianópolis, demorou por meses para devolver para a pesquisadora a Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas assinada pelas partes responsáveis, exigida pela Rede e pelo comitê de ética da UDESC para dar início as entrevistas com os/as bibliotecários/as.

Por fim, entende-se que o conhecimento do cenário investigado e o desenvolvimento deste estudo possa auxiliar e contribuir no aprimoramento da promoção da educação antirracista, demonstrando o papel primordial que bibliotecas escolares têm nesta tarefa. Assim, possibilitando que os bibliotecários/as da Rede de Ensino do Município de Florianópolis possam atingir uma futura postura “subversiva”, antirracista e/ou decolonial, envolvendo o uso efetivo da literatura infantil antirracista em uma perspectiva decolonial.

A autora, uma bacharel negra em Biblioteconomia, a partir deste olhar e deste lugar, acredita que tenha contribuído para a Biblioteconomia Negra Brasileira, não só engordando com mais uma pesquisa estes números, mas por fazer parte desta luta antirracista, porque é necessária, assim como é urgente que cada vez mais se desenvolvam pesquisas na área da biblioteconomia em uma perspectiva decolonial.

REFERÊNCIAS

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

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001. 186 p. (Educador em formação.)

AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura infantil e juvenil, escola e formação de leitores: diálogos. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 105, p. 191-195, maio/ago 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.32i105.4446>. Acesso em: 15 mai.2023

ALCANFOR, Lucilene Rezende; BASSO, Jorge Garcia. Infância, Identidade Étnica e Conhecimentos de Matriz Africana na Escola. **Educação & Realidade** [online]. 2019, v. 44, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623688363>. Acesso em: 29 mai.2023

ALMEIDA, Geraldo Gustavo de. **Heróis indígenas do Brasil**: memórias sinceras de uma raça. Rio de Janeiro: Cátedra, 1988.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Jandaíra, 2020. 255 p. (Feminismos plurais).

AMORIM, Igor Soares.; ALVES, Ueliton dos Santos. Biblioteconomia e Ciência da Informação: uma perspectiva decolonial. **Revista Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, n. especial, 2022. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/198772>. Acesso em: 18 nov.2023

ANDRADE, Ilza Almeida de; AQUILLERA, Sandra Mara; COQUEIRO, Edna Aparecida. **A representatividade nas relações étnicorraciais**: a transformação social frente aos desafios na aplicação e implementação da Lei 10.639/2003. In: SILVA, Franciélle Carneiro Garcês da (Org.). Bibliotecári@s Negr@s: pesquisas e experiências de aplicação da Lei 10.639/2003 na formação bibliotecária e nas bibliotecas. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020. (Selo Nyota) p. 151-173.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes. São Paulo: Melhoramentos, 1968. 248p. (Biblioteca de educação).

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade:** notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 15287:** informação e documentação: projeto de pesquisa: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

BAMBERG, Callu Ribeiro Ferreira Pedreira e Andrade; EGGERT-STEINDEL, Gisela. **Entre silêncios, indícios e menções:** a biblioteca escolar prescrita na legislação educacional de Santa Catarina (1961-1981). Curitiba: Appris, 2020. 135 p. ISBN 9786555234473.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Ed. rev e ampl. São Paulo: Ed. 70, 2011. 279 p

BASTOS, Rafaela. **Literatura infantil na desconstrução do racismo:** um relato de experiência das práticas de negritude na sala de leitura da escola de educação infantil da UFRJ. **Revista Encontros.** 2022. Disponível em <<https://www.cp2.g12.br>>. Acesso em: 27 mar.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BEVILACQUA, Aluisio Pampolha. John Dewey e a Escola Nova no Brasil. **Ciência & Luta de Classes Digital**, a. 1, v.1, n.1, p. 1-18, 2014.

BIGNOTTO, Cilza. Reescrevendo a narrativa: racismo em livros infantis da época de Monteiro Lobato. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v.23, n.43, p.56 - 79, mai/ago, 2021. Doi: <http://doi.org/10.1590/2596-304x20212343cb>

BRASIL. Presidência da República. **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. Brasília: Diário Oficial da União: seção 1, p. 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 25 de mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010.** Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 25 de mar. 2022

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº10. 639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 30 mar. 2022

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023.** Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público . Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm Acesso em: 20 mai.2023

BRASIL. Presidência da República. **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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14837.htm#art1 Acesso em: 22 de abr.2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. 103 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **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, 2004.

BRASIL. **PNBE na escola: literatura fora da caixa** / Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. – [Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014]. 3 v.

BRASIL. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Brasília: MEC/SEF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: literário** / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Brasília, DF: 2018. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/inicio. Acesso em: 25 mai.2023

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ofício circular 5/2021/CONEP/SECNS/MS**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 30 mai. 2021.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3> > Acesso em: 16 jan. 2024.
» <http://bit.ly/1mTMIS3>

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD> >. Acesso em: 16jan. 2024.» <http://bit.ly/2fmnKeD>

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura da literatura infantil. **Encontros Bibl: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 47–58, Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2003v8n15p47>. Acesso em: 10 abr. 2022

CAPURRO, Rafael; HJORLAND, Birger. O conceito de informação. **Perspectiva em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 148-207, 2007. DOI 10.1590/S1413-99362007000100012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/j7936SHkZJkpHGH5ZNYQXnC/?lang=pt#>. Acesso em: 25 mai. 2023.

CARDOSO, Elizabeth. Escurecimentos literários: autoria de ancestralidade negra na fundação da literatura infantil brasileira. *Odeere*. V.8, n.1, p. 106-118, 2023. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9200869.pdf> Acesso em: 15 fev. 2024

CARDOSO, Vanessa Florargen de A. **Práticas antirracistas:** biblioteca escolar como espaço de emancipação cidadã a partir das Leis 10.639/03 e 11.465/08. In: SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da (Org.). *Bibliotecári@s Negr@s: pesquisas e experiências de aplicação da Lei 10.639/2003 na formação bibliotecária e nas bibliotecas*. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020. (Selo Nyota) p. 45-63.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 08 ago. 2023.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Convite à filosofia.** 13. ed. São Paulo: Ática, 2004. 424 p.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira.** 5. ed. São Paulo: Ed. Nacional; 2006. 910 p.

CUTI. **Literatura negro-brasileira.** São Paulo: Selo Negro Edições, 2010

CURVO. Luiz Felipe Sousa. A biblioteca escolar na perspectiva da promoção da igualdade racial. **Revista Bibliomar**, v. 20, n. 1, p. 106-130, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/161125>. Acesso em: 02 abr. 2022.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante.** São Paulo: Boitempo, 2019.

DAVIS, Angela Y. **Uma autobiografia.** São Paulo: Boitempo, 2019. 383 p

DE BIASE, Inês; COSTA, Vitor Hugo. A biblioteca em uma prática antirracista: A Biblioteca da Escola Parque do Rio de Janeiro. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 258-264 (96-102), abr. 2021. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1078>>. Acesso em: 2 abr. 2022

DEBUS, Eliane. **Monteiro Lobato e o leitor conhecido.** Florianópolis: UFSC, 2004.

DEBUS, Eliane. **A Temática da Cultura Africana e Afro-Brasileira na Literatura Para Crianças e Jovens.** São Paulo: Cortez Editora, 2017.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

D'ABREU, João Vilhete Viegas; GARCIA, Maria de Fátima. Conhecimentos em Robótica Pedagógica, tecnologias e inventos Africanos e Afrodescendentes: Contribuições à implementação da Lei 10.639/03. In: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA; José Antonio Novaes da (Orgs.). **Africanidades, Afrobrasiliades e Processo (Des) colonizador: Contribuições à implementação da Lei 10.639/03.** João Pessoa: Editora UFPB, 2018. p. 341-370.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: a escrevivência das mulheres negras reconstrói a história brasileira. **Portal Geledés**, p. 1-13, 29 jul.2021. Disponível em: https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstroi-a-historia-brasileira/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiA0PuuBhBsEi%E2%80%A6 Acesso em: 28 fev. 2024.

EVES, Howard Whitley. **Introdução à história da matemática**. 5.ed São Paulo: Ed. da UNICAMP, 2011. 843 p.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES BIBLIOTECÁRIAS. Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar. 2. ed. rev. 2015. Tradução de Rede de Bibliotecas Escolares (Portugal). Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resourcecenters/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 19 de abr. 2022.

FERNANDES, Mateus. Semana de Arte Moderna. Onde estavam os artistas e intelectuais negros? **Jornal O Pharol**, 27 fev.2022. Disponível em: <https://jornalopharol.com.br/2022/02/cem-anos-de-semana-de-arte-moderna-mas-e-os-artistas-e-intelectuais-negros-nesse-movimento/>. Acesso em: 01 fev.2024.

FIDELES, Lindiwe Sophia Oliveira. **Relações étnico-raciais no desenvolvimento de acervos das bibliotecas escolares**. In: SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da (Org.). Bibliotecári@s Negr@s: pesquisas e experiências de aplicação da Lei 10.639/2003 na formação bibliotecária e nas bibliotecas. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020. (Selo Nyota) p. 175-186.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica**. Florianópolis: Prefeitura Municipal, 2016.

FONTES, Sandra Regina. **Educação das relações étnico-raciais nas bibliotecas escolares da rede de ensino de Florianópolis: olhares e percursos**. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Unidades de Informação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/1438/Sandra_Regina_Fontes_15840202631373_1438.pdf. Acesso em: 5abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991. 80p. (coleção Polêmicas do nosso tempo, 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996 (coleção Leitura).

GARCEZ, Dirlene Carneiro; SALES, Rodrigo de. Olhares decoloniais em organização do conhecimento: uma análise das publicações do Periódico Knowledge (200-2020). In: **XXI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – XXI ENANCIB.** Rio de Janeiro: PPGCI/IBICT/UFRJ, 25 a 29 out,2021.

SILVA, Franciéle Carneiro Garces da. **Biblioteconomia negra:** das epistemologias negro-africanas à teoria crítica racial. Rio de Janeiro: Malê, 2023. 580 p. ISBN 9788592736941.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação:** uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002.

GELEDÉS; INSTITUTO ALANA. **Lei 10.639 na prática: experiências de seis municípios no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.** São Paulo: Instituto Alana, 2023.

GOMES, Elisangela. Afrocentricidade: discutindo as relações étnico-raciais na biblioteca. **Revista ACB**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 738–752, 2016. Disponível em: <https://revista.acb.org.br/racb/article/view/1216>. Acesso em: 17 mar. 2024.

GONÇALVES, Ana Maria. Carta aberta ao Ziraldo. **BUALA**, fev. 2011. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/mukanda/carta-aberta-ao-ziraldo>. Acesso em: 15 mai. 2023.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, Etnicidade e Trabalho: Efeitos Linguísticos e Políticos da Exploração da Mulher. 1979. In: Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Org.). São Paulo: Zahar, 2020.

GUILHERME, Denise. Conheça 8 prêmios da literatura infantil e juvenil. **Lunetas: múltiplos olhares sobre as múltiplas infâncias. A taba.** 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/conheca-premios-literarios-infantil-e-juvenil/> Acesso em: 02 de abr.2023.

GUERREIRO, Goli. **Terceira diáspora, culturas negras no mundo atlântico.** Salvador: Corrupio, 2010.

GUERREIRO, Goli. **Terceira diáspora, o porto da Bahia.** Salvador: Corrupio, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006. 222 p.

ILUSTRAÇÃO. In: Michaelis on line: Dicionário de língua portuguesa. [S.I.]: Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ilustracao> Acesso em: 15 mar.2024.

IFLA; UNESCO. Diretrizes para Bibliotecas Escolares. 2002.

IFLA; UNESCO. Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar. 2000.

IFLA. Diretrizes da IFLA para a Biblioteca Escolar. 2016.

KLEIN, Ana Maria; COSTA, Juliana dos Santos. Reconhecer preconceitos históricos é o primeiro passo para uma educação antirracista nas escolas brasileiras. *The Conversation*, 10 abr. 2024. Disponível em: <https://theconversation.com/reconhecer-preconceitos-historicos-e-o-primeiro-passo-para-uma-educacao-antirracista-nas-escolas-brasileiras-227421> Acesso em: 17 abr. 2024.

KRAMER, Sonia. **A Infância e sua Singularidade**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, [2000]. 112 p. (Educação em ação).

LAJOLO, Marisa. literatura infantojuvenil e estudos literários. **Scielo**, 36 jul./Dec. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-4018367>

LAJOLO, Marisa. A Figura do Negro em Monteiro Lobato. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 4, n. 23, p. 23-31, 1998.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999. 190 p. (Fundamentos; v. 5).

LEMOS LIRA, P. A escrita revolucionária de Maria Firmina dos Reis – a mina! Lutas Sociais, [S. l.], v. 26, n. 49, p. 297–313, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/62436>. Acesso em: 22 fev. 2024.

LIMA, Graziela dos Santos; SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; COSTA, Amabile; SILVA, Andreia Sousa da; SOUZA, Gisele Karine Santos de. Africanizando os acervos: política de gestão de acervos para bibliotecas especializadas na temática afro-brasileira e africana. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 88-103, 2018. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1056>. Acesso em: 23 nov. 2023.

LOBATO, Monteiro. **A barca de Gleyre: quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel**. São Paulo: Brasiliense, 1951 2 v. (Obras completas de Monteiro Lobato; 12).

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. São Paulo: Editora Globo S.A, 2008. 308 p.

LUCINI, Marizete; OLIVEIRA; Elizabeth de Souza. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Revista Boletim Historiar**, Aracaju, v. 8, n. 1, jan./mar., 2021

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Carlos Eduardo; LORAS, Alexandra Baldeh. **Gênios da humanidade: ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente**. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2017.

MACHADO, Raquel Bernadete. **Biblioteca escolar como espaço de leitura e formação do aluno-leitor**. 2010.62f. Monografia (Curso de Especialização Latu Sensu em Gestão de Unidades e Informação) – Centro de Ciências Humanas da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

MADUREIRA, Daniele. O que é educação antirracista? **Nova escola**. Out. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19855/o-que-e-educacao-antirracista>. Acesso em: 8 de abr.2022

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula rasa**, n. 9, p. 61-72, 2008.

MALLMANN, Patrícia S. P. Biblioteconomia Social e Decolonização do Saber: formação e desenvolvimento de acervos de bibliotecas como prática de mediação de informação afro-brasileira e africana. **Revista Bibliomar**, v. 22, n. 2, p. 13–38, 21 Dez 2023. Tradução. Disponível em: Acesso em: 15 abr. 2024.

MARTINS FILHO, A.J; MARTINS FILHO, Lourival José. **Educação infantil: especificidades da docência**. Florianópolis: UDESC, 2013. 168p.

MARTINS, Lyvia Ravena de Sousa; CHAVES, Italo Teixeira; CAVATI SOBRINHO, Heliomar. Do desenvolvimento de coleções à formação de acervo afrocentrado: uma análise do sistema de bibliotecas universitárias da universidade federal do ceará. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, n. esp., 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/197242>. Acesso em: 05 dez. 2022.

MARTIMIANO, Adriana Pedrosa; RODRIGUES, Carla Queiroz. **O uso de vocabulário e a divulgação da literatura afro-brasileira na biblioteca escolar**: experiência de duas bibliotecárias da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. In: SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da (Org.). Bibliotecári@s Negr@s: pesquisas e experiências de aplicação da Lei 10.639/2003 na formação bibliotecária e nas bibliotecas. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020. (Selo Nyota) p. 129-150.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MORAES, R. **Da noite ao dia: tomada de consciência de pressupostos assumidos dentro das pesquisas sociais**. Porto Alegre, 2006.

Modernismo Negro: onde estava o povo negro na Semana de Arte Moderna de 22? [S.I.]:Revista Ciência & Cultura, 2022. 1 vídeo (29 min). Disponível em <https://youtu.be/cZVs5X8Y0x8>. Acesso em: 01 fev. 2024.

MOURA, Bruno de Freitas. Unicef: analfabetismo em crianças brasileiras dobra durante a pandemia. **Agência Brasil**. out. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-10/unicef-analfabetismo-em-criancas-brasileiras-dobra-durante-pandemia>. Acesso em: 19 abr. 2024.

MOURA, Bruno de Freitas. Banco do Brasil recebe estudo que mostra apoio do banco à escravidão: traficantes de escravizados figuravam entre diretores e acionistas. **Agência Brasil**. nov.2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-11/banco-do-brasil-recebe-estudo-que-mostra-apoio-do-banco-escravida>. Acesso em: 22 mar.2024.

MOURA, Bruno de Freitas. Estudo mostra que escolas com mais alunos negros têm piores estruturas: metade das unidades não tem biblioteca e sala de informática. **Agência Brasil**. abr. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-04/estudo-mostra-que-escolas-com-mais-alunos-negros-tem-piores-estruturas>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005. 202 p.

MUNANGA, Kabengele. **Redisputando a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MURGUIA, Eduardo Ismael. A memória e sua relação com arquivos, bibliotecas e museus. In: MURGUIA, Eduardo Ismael; MARINO, José Donizetti. Memória: um lugar de diálogo para arquivos, bibliotecas e museus. São Carlos: **Compacta**, 2010. p. 11-32

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019. 123 p.

NOGUEIRA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. Revista da ABPN, v. 3, n. 6, p. 147-150, fev., 2012. Disponível em: <http://https://abpnrevista.org.br/site/article/view/358>. Acesso em: 20 jul.2023.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. Kiusam de oliveira e a literatura negro-brasileira. XIV Bienal Internacional do Livro do Ceará, 2022. 1 vídeo (3 min). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=v0AfeNpJv1o>. Acesso em: 19 fev. 2024.

PASSIANI, Enio. **Na trilha do Jeca: Monteiro Lobato e a formação do campo literário no Brasil**. Baurú: EDUSC, São Paulo: ANPOCS, 2003. 274 p.

PEIXOTO, Fabiana de Lima. Encruzilhada de saberes em tempos de cólera: currículo decolonial e pedagogias da escrevência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 116-130, jul. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052020000500116&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 abr. 2024. Epub 09-Fev-2022. <https://doi.org/10.12957/teias.%y.49741>.

PEREIRA, Anamaria Ladeira; PEREIRA, Camila Santos. A obra infantil de Monteiro Lobato: do racis̄m̄ ao pretuguês. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e19417, 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100452&lng=pt&nrm=iso>. acessos em: 21 mai 2023. Epub 27-Ago-2022. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.17.19417.072>.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. Literatura negra infanto-juvenil: discursos afro-brasileiros em construção. Interseções: **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 18, n. 2, 2016. DOI: 10.12957/irei.2016.26576. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intersecoes/article/view/26576>.

PESTANA, Cristiane Veloso de Araujo. **Eu sou o que vejo - Representação e Representatividade negra na Literatura Infantil Brasileira Contemporânea.** 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2023. Acesso em: 19 mar. 2024.

PRADANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2 ed. Editora Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. CLACSO. Buenos Aires: 2005. Disponível em: https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

RODRIGUES, Bruno. A luz de Tereza de Benguela não apagará: o dito e o não-dito pelas fontes históricas. **Revista de História e Estudos Culturais.** V.19, n.1, p. 494-513, jun.2022. Disponível em:<https://doi.org/10.35355/revistafenix.v19i1.983> . Acesso em: 01 mar.2023

ROMÃO, Jeruse. **Antonieta de Barros: professora, escritora, jornalista, primeira deputada catarinense e negra do Brasil.** Florianópolis: Cais, 2021. 307 p. ISBN 9786599255274 (broch.).

SALES, Fernanda de. O ambiente escolar e a atuação bibliotecária: o olhar da educação e o olhar da biblioteconomia. **Encontros Bibli: Revista eletrônica De Biblioteconomia e Ciência Da informação.** V.9, n.18), p.40-57, 2004. Disponível em:<https://doi.org/10.5007/1518-2924.2004v9n18p40> . Acesso em: 15 abr. 2022.

SANTOS, José Benedito dos. A literatura afrodescendente de Maria Firmina dos Reis. **Literartes**, [S. l.], n. 5, p. 184-208, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/105787>. Acesso em: 15 fev.2024

SANTOS, James Rios de Oliveira. Relações de raça e gênero no PNBE 2011 e 2013: racismo e violência simbólica. **Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 4,2019, p. 186-198. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1025>. Acesso em: 30 abr. 2022.

SANTOS, Melina de Brito dos; BORGES, Emiliana Gomes. **A aplicabilidade da Lei 10.639/2003: relações étnico-raciais a partir das práticas do bibliotecário.** In: SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da (Org.). Bibliotecári@s Negr@s: pesquisas e experiências de aplicação da Lei 10.639/2003 na formação bibliotecária e nas bibliotecas. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020. (Selo Nyota) p. 201-220.

SCHLICKMANN, Renata. **Racialização na infância: o que a literatura infantil tem a ver com isso?** 2019.145f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br>view>

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D’África: a temática africana em sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2007. 327 p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; PIZARRO, Daniela C.; SALDANHA, Gustavo. S. As temáticas africana e afro-brasileira em biblioteconomia e ciência da informação. Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação, n. XVIII ENANCIB, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/104859>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; GARCEZ, Dirnéle Carneiro; SILVA, Rubens Alves da. Conhecimento das margens: da injustiça epistêmica à valorização do conhecimento negro em Biblioteconomia e Ciência da Informação. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://revista.acb.org.br/racb/article/view/1885>. Acesso em: 01jun.2023

SILVA, Franciéle Carneiro Garces da. **Biblioteconomia negra:** das epistemologias negro-africanas à teoria crítica racial. Rio de Janeiro: Malê, 2023. 580 p. ISBN 9788592736941.

SILVA, Andréia Souza da; SILVA, Eduardo Valadares da; OGÉCIME, Mardochée. **Práticas integradoras ao currículo face ao ensino da história e culturas africanas e afro-brasileiras.** In: SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da (Org.). Bibliotecári@s Negr@s: pesquisas e experiências de aplicação da Lei 10.639/2003 na formação bibliotecária e nas bibliotecas. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020. (Selo Nyota) p. 21-43.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras.** In: MUNANGA, Kabemguele (Org.). Superando o racismo na escola Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001. p. 151-168.

SOUZA, Cleide Santos de. **A literatura infantil e a prática formativa na pré-escola: dialogando com questões étnico-raciais e a educação da criança indígena.** 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SOUZA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul/dez.2020.ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

SOUZA, André Luiz Amancio de. **Literatura Afro-brasileira:** práticas antirracistas no ensino fundamental. 2016. 194f. Dissertação (Mestrado Profissional em letras) – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG FALE – Profletras. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://profletras.letras.ufmg.br>. Acesso em: 4 de abr. 2022.

SOUZA, José Wellington. O Jeca Doente de Problema Vital: Monteiro Lobato e os higienistas de São Paulo em 1918. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 23, n.44, p.325-344, jan/jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/10930>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SOUZA, Roseane Rabelo. **Representações sociais de professores sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Disponível em: <www.page.uepa.br/mestradoeducacao> Acesso em: 09 de ago. 2023

TANUS, Gabrielle Francinne. de S. C.; SOUZA, Gustavo Tanus Cesário de. Decolonizando os acervos das bibliotecas públicas: formação de coleções de literatura afro-brasileira. **Palabra Clave** (La Plata), [S. l.], v. 12, n. 1, p. e170, 2022. DOI: 10.24215/18539912e170. Disponível em: <https://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/pce170>. Acesso em: 5 dic. 2022.

VALÉRIO, Erinaldo Dias; CAMPOS, Arthur Ferreira. Educação Antirracista no Ensino da Biblioteconomia: percepção discente. **Folha de Rosto**, v. 5, n. Especial, p. 118-126, 17 mar. 2020. Disponível em: [https://periodicos.ufca.edu.br>view](https://periodicos.ufca.edu.br)

VIEIRA, Sara da Cruz; VALÉRIO, Erinaldo Dias. **Mapeando o acervo bibliográfico para uma agenda antirracista.** In: SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da (Org.). Bibliotecári@s Negr@s: pesquisas e experiências de aplicação da Lei 10.639/2003 na formação bibliotecária e nas bibliotecas. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020. (Selo Nyota) p. 187-200.

WERNECK, Jurema. **Racismo Institucional:** uma abordagem conceitual. Geledés, 2013.

WEST, Cornel. **Questão de raça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 124 p

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev. e ampl. São Paulo: Global, 2003. 235 p.

APÊNDICE A – Protocolo para entrevista com os bibliotecários/as

- 1) **Local da entrevista:** A forma escolhida como sendo a principal é a presencial. Será feita no local de trabalho do entrevistado, ou seja, na biblioteca da EBM – Escola Básica Municipal de Florianópolis selecionada para a entrevista. Este local como conhecido do entrevistado, possibilitará maior segurança ao mesmo, o que pode beneficiar a execução da entrevista. Caso, não seja possível a realização da entrevista no local de trabalho do participante/ entrevistado (a), será realizada em uma sala reservada pela pesquisadora (entrevistadora) na Biblioteca Central da UDESC. Que fica localizada, no endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, Florianópolis / SC, CEP: 88.035-901. E, será disponibilizado ao entrevistado (a) um local seguro, iluminado, ventilado (com circulação de ar), será oferecido água potável, e acesso a banheiro. Em casos, fortuitos em que o entrevistado (a) não puder comparecer presencialmente para a entrevista, poderá ser realizada em ambiente virtual. Na entrevista em ambiente virtual a ferramenta de comunicação a ser utilizada será o aplicativo WhatsApp por meio de uma chamada de vídeo ou pela plataforma de videoconferência Zoom.
- 2) **Tipo de entrevista:** A entrevista é do tipo individual, em que cada participante comparecerá em horário e local pré-estabelecido. A entrevista será de forma semiestruturada e possuirá perguntas abertas e fechadas, conforme apresentadas no roteiro. Será informado também ao participante o objetivo da entrevista, quais são os riscos e que todas as perguntas serão antecipadamente explicadas, de forma clara para o entendimento, e repetidas quantas vezes forem necessárias.
- 3) **Sigilo da entrevista:** Será mantido o sigilo quanto a divulgação do nome do entrevistado (a), assim como, haverá confidencialidade estrita dos dados colhidos na entrevista. Cada participante entrevistado (a) deverá preencher e assinar um documento denominado, termo de consentimento de livre e esclarecido.
- 4) **Riscos da entrevista:** A Resolução CNS 466/2012, estabelece que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graduações variados. E, que nas pesquisas na qual abrange este projeto, que são pesquisas que não envolvem intervenção no corpo humano, possam existir danos associados ou decorrentes a pesquisa. Há “possibilidade de danos à dimensão moral, física, psíquica, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano” (Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 2º, inciso XXV). São possíveis alguns riscos, como: constrangimento, nervosismo, cansaço, alteração de autoestima, estresse, evocação de memórias, alteração de comportamento, exposição acentuada a situações de desconforto, quebra de anonimato. Estes danos associados ou riscos decorrentes da pesquisa, podem ocorrer tanto na entrevista aplicada em ambiente presencial, quanto em ambiente virtual. Todos os riscos possíveis estão descritos detalhadamente no projeto de pesquisa.

- 5) **Gravação da entrevista:** A entrevista terá gravação de áudio, gravação que será feita pelo pesquisador (a) responsável pela entrevista, por meio do aparelho pertencente ao pesquisador (a), com aplicativo instalado chamado de gravador de voz. Um arquivo de áudio será salvo e criado, assim que se encerre a entrevista. E, o entrevistado (a) será informado e ficará ciente deste procedimento. A duração da gravação terá em média 30 min, não excedendo o tempo máximo de 1 (uma) hora de gravação.

- 6) **Perguntas preliminares (perfil do entrevistado):** O roteiro da entrevista possui algumas perguntas preliminares para que seja traçado o perfil do entrevistado (a). Essas perguntas serão fechadas e idênticas a todos os participantes da entrevista.

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com os bibliotecários/as

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

TURMA 2022/2 - UDESC

Pesquisa da mestrandona Lisianne de Cássia Martins dos Reis, do PPGINFO/UDESC:

Perguntas Preliminares: traçar perfil

DADOS PESSOAIS

Qual sua faixa etária?

- De 20 à 30 anos De 30 à 40 anos Mais de 40 anos

Qual sua formação acadêmica?

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Graduação | <input type="checkbox"/> Graduação em andamento | <input type="checkbox"/> Especialização |
| <input type="checkbox"/> Especialização em andamento | <input type="checkbox"/> Mestrado | <input type="checkbox"/> Mestrado em andamento |
| <input type="checkbox"/> Doutorado | <input type="checkbox"/> Doutorado em andamento | |

Autodeclaração étnico-racial

- Amarela Branca Indígena Parda Preta

Quanto tempo atua na biblioteca escolar da rede de ensino de florianópolis?

- De 01 a 05 anos De 06 à 10 anos De 11 à 15 anos Mais de 16 anos

ANALFABETISMO INFANTIL - RACISMO EDUCACIONAL

A taxa de analfabetismo dobrou durante a pandemia,a proporção de crianças de 7 anos de idade que não sabem ler nem escrever saltou de 20% para 40% de 2019 para 2022, especialmente entre crianças negras(UNICEF, 2023). Para você existe racismo educacional?

- raramente com frequência desconheço não existe.

Perguntas fundamentais da entrevista

- 1) O que você entende por Literatura Infantil em uma perspectiva decolonial? Ou o que seria Decolonialidade?
- 2) Suas formações e capacitações, te deixaram seguro (a) para trabalhar e buscar obras dentro do acervo da biblioteca, que atendam as Lei 10.639/2003? Comente um pouco sobre ela?
- 3) Quando você pensa em Literatura Infantil, qual é o primeiro autor que vêm a sua cabeça? E, qual autor (a) de livros infantis negro e negra vêm a sua cabeça? Quantos autores de livros infantis de autoria negra compõe o acervo da biblioteca? Tem uma ideia?
- 4) A respeito do PNLD literário 2018, que forneceu obras para alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental, de alguma forma, você, bibliotecário (a), participou da escolha das obras? Você tem conhecimento das obras de literatura infantil que estão presentes no PNLD 2018 e foram escolhidas por esta escola?
- 5) Em 2016, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis publica o documento Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica, você conhece este documento? Ele te auxilia em sua prática bibliotecária? Ou é indiferente?
- 6) Há uma política de desenvolvimento de coleções infantis para as bibliotecas da Rede de Ensino de Florianópolis? Ela cumpre o as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008

estabelecem? Essa política permite a inserção de livros que abordem religiões de matriz africana?

- 7) Comente sobre atividades realizadas pela biblioteca na escola que utilizem a Literatura Infantil que tematizam cultura a africana e afro-brasileira e/ou que valorizam a identidade negra.

APÊNDICE C – Prospecto Ciclo de Palestras Bibliotecários com a ERER

Prospecto do evento Ciclo de Palestras Bibliotecários com a ERER, desenvolvido pela Mestranda do PPGinfo/Faed/UDESC, Lisianne de Cássia Martins dos Reis.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)



Dia 14 de agosto: Palestra - Descolonizando acervos bibliográficos com a palestrante sugerida Franciéle Carneiro Garcês da Silva

Dia 16 de setembro: Palestra - Matriz Curricular da ERER na Educação Básica com a palestrante sugerida Jeruse Romão

Dia 14 de outubro: Palestra - Autoria Negra na Literatura Infantil com a palestrante sugerida Andreia Souza da Silva

Dia 19 de novembro: Palestra - Intolerância Religiosa no ambiente escolar com o palestrante sugerido (ver com NEAB UDESC)

Obs.: As datas e temas estão sujeitos a modificações

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

→ **Link: Prospecto do Ciclo de Palestras Bibliotecários com a ERER**
 → https://www.canva.com/design/DAGJ6D3_lac/C7nwiOuA1a3PXY0WJHdgQ/view?utm_content=DAGJ6D3_lac&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=viewer

Com o pretenso evento **Ciclo de Palestras Bibliotecários com a ERER** objetiva-se proporcionar aos bibliotecários/as da Rede de Ensino do Município de Florianópolis aporte teórico que possibilite a construção dos instrumentos necessários para uma prática bibliotecária

efetiva, descolonizadora e/ ou decolonial. Para tanto, seguem abaixo algumas informações pertinentes a realização do evento:

- Público-alvo: Bibliotecários/as da Rede de Ensino do Município de Florianópolis;
- Organização: Sugestão para que haja parceria com o PPGinfo – Programa de pós-graduação em gestão de informação da FAED/UDESC. A organização poderá ficar sobre a responsabilidade do DIBEC – Departamento de Bibliotecas Escolares e Comunitárias e da SME - Secretaria Municipal de Educação;
- Promoção: A sugestão é que seja promovido pelo DIBEC – Departamento de Bibliotecas Escolares e Comunitárias e pela SME – Secretaria Municipal de Educação;
- Local: Sugere-se o Auditório do CEC – Centro de Educação Continuada;
- Recursos Financeiros: O evento exige mínimo orçamento para a realização, pois, sugere-se que os convidados para a palestra, sejam voluntários, porém todo evento precisa que seja disponibilizado um valor, mesmo que mínimo, para custeio de água e café, por exemplo, e o pagamento de técnico para lidar com recursos de informática ou algo similar;
- Inscrição: Sugere-se que se institua a cobrança de inscrição para a participação no evento, para que haja maior controle, a partir de um formulário para inscrição que poderá ser preenchido via online;
- Palestrantes: Importante, que sejam comprovadas a formação e currículo, voltados a Educação das Relações Étnico-Raciais. E, que participem como palestrantes de preferência de forma voluntária e não remunerada. Algumas sugestões de palestrantes constam no prospecto apresentado;
- Datas e horários: As datas e horários, já apontados no prospecto estão sujeitos a modificações conforme o agendamento com os palestrantes e da adequação da organização do evento;
- Formato: O evento poderá acontecer no formato híbrido, ou seja, de forma presencial e online, ou apenas presencial, ou apenas online. Isto dependerá da decisão da organização do evento;
- Divulgação: Para a verificação de disponibilidade dos palestrantes e para convidá-los a participarem do evento deverá ser enviado via e-mail e por WhatsApp, carta convite aos mesmos. Para o público-alvo, deverá ser enviado por e-mail e/ou por WhatsApp destes o prospecto do evento e o Link com um formulário de inscrição. Divulgar também em todas as mídias institucionais de alcance deste público-alvo.

ANEXO A – Comunicação via e-mail do DIBEC

28/05/2024 17:54

RE: Erro ao acesso do acervo da Rede de Bibliotecas do SME – LISIANNE DE CASSIA MARTINS DOS REIS – Outlook

RE: Erro ao acesso do acervo da Rede de Bibliotecas do SME

LISIANNE DE CASSIA MARTINS DOS REIS <lisiannereis@edu.udesc.br>

Seg, 06/05/2024 16:25

Para:DIBEC Divisão Bibliot Esc Comunit <dibec@sme.pmf.sc.gov.br>

Obrigada, fico aguardando a infromação.

De: DIBEC Divisão Bibliot Esc Comunit <dibec@sme.pmf.sc.gov.br>

Enviado: segunda-feira, 6 de maio de 2024 15:27

Para: LISIANNE DE CASSIA MARTINS DOS REIS <lisiannereis@edu.udesc.br>

Assunto: Re: Erro ao acesso do acervo da Rede de Bibliotecas do SME

Boa tarde Lisiannne!

Ainda não temos uma previsão, pois está ocorrendo uma mudança na hospedagem do servidor que armazena o banco de dados do acervo.

Assim que for liberado podemos lhe informar.

Atenciosamente,

Equipe Dibec



POR GENTILEZA, TRAGA SEU
COPO OU CANECA PARA
UTILIZAR NAS FORMAÇÕES

DIBEC - Divisão de Bibliotecas Escolares e Comunitárias
Rua Ferreira Lima, 82. Centro, Florianópolis - SC
CEP: 88015-420
48 3212-0938 ou 3212-0913

Em seg., 6 de mai. de 2024 às 14:15, LISIANNE DE CASSIA MARTINS DOS REIS <lisiannereis@edu.udesc.br> escreveu:

Prezados (as),

Boa tarde! Alguma previsão de correção ao acesso do acervo da Rede de Bibliotecas do SME?

Link disponibilizado no site apresenta a seguinte mensagem de erro: 502 Bad Gateway.

Desde já agradeço ao atendimento desta solicitação.

Lisiannne.



ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada **Literatura Infantil Antirracista em uma Perspectiva Decolonial: Uso Efetivo em Bibliotecas Escolares**, que fará entrevista, tendo como objetivo geral: Analisar práticas bibliotecárias que utilizam o acervo de literatura infantil antirracista em uma perspectiva decolonial na Rede de Ensino do Município de Florianópolis. E, como objetivos específicos: Discutir sobre os reflexos da Lei 10.639/2003, após 20 anos de sua criação; Contextualizar a decolonialidade a partir da história da literatura infantojuvenil brasileira; Identificar obras de literatura infantil antirracistas em uma perspectiva decolonial presentes no acervo das Bibliotecas Escolares – BE's investigadas; Verificar a existência de ações por parte do bibliotecário(a), que promovam e divulguem a literatura infantil antirracista em uma perspectiva decolonial para a formação de um leitor antirracista, de maneira efetiva; Propor a construção de um produto no âmbito literário infantil antirracista em uma perspectiva decolonial para as BEs da Rede de Ensino do Município de Florianópolis. Serão previamente marcados a data e horário para realização da entrevista com o bibliotecário (a) selecionado (a).

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão resarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver os riscos associados a este projeto de pesquisa, aos quais os participantes que serão submetidos a entrevista poderão correr, conforme a Resolução CNS – Conselho Nacional de Saúde 510/2016, Capítulo I, Art. 2º, poderão ser: a quebra da confidencialidade, que é a quebra da garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada; e em seus incisos: VIII - dano imaterial: lesão em direito ou bem da personalidade, tais como integridades física e psíquica, saúde, honra, imagem, e privacidade, ilicitamente produzida ao participante da pesquisa por características ou resultados do processo de pesquisa; IX - discriminação: caracterização ou tratamento social de uma pessoa ou grupo de pessoas, com consequente violação da dignidade humana, dos direitos humanos e sociais e das liberdades fundamentais dessa pessoa ou grupo de pessoas; [...] XI - estigmatização: atribuição de conteúdo negativo a uma ou mais características (estigma) de uma pessoa ou grupo de pessoas, com consequente violação à dignidade humana, aos direitos humanos e liberdades fundamentais dessa pessoa ou grupo de pessoas; [...] XIII – preconceito: valor negativo atribuído a uma pessoa ou grupo de pessoas, com consequente violação dos direitos civis e políticos e econômicos, sociais e culturais; [...] XXVI – vulnerabilidade: situação na qual pessoa ou grupo de pessoas tenha reduzida a capacidade de tomar decisões e opor resistência na situação da pesquisa, em decorrência de fatores individuais, psicológicos, econômicos, culturais, sociais ou políticos (Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 2º).

E, também tem o risco da quebra da privacidade, que de acordo com a Resolução 510/2016, Capítulo I, Art. 2º, inciso XIX, privacidade é o direito do participante da pesquisa, no caso deste projeto, seria do participante da entrevista, a manutenção do controle sobre suas escolhas e informações pessoais, de proteger e preservar sua intimidade, sua imagem e seus dados pessoais, garantindo que essas escolhas de vida não sofrerão invasões indevidas, pelo controle público, estatal, ou não estatal, e pela reprovação social a partir de características ou resultados da pesquisa.

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: [conepe@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

A Resolução CNS 466/2012, estabelece que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graduações variados. E, que nas pesquisas na qual abrange este projeto, que são pesquisas que não envolvem intervenção no corpo humano, possam existir danos associados ou decorrentes a pesquisa. Há “possibilidade de danos à dimensão moral, física, psíquica, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano” (Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 2º, inciso XXV). São possíveis alguns riscos, como: constrangimento, nervosismo, cansaço, alteração de autoestima, estresse, evocação de memórias, alteração de comportamento, exposição acentuada a situações de desconforto, quebra de anonimato. Estes danos associados ou riscos decorrentes da pesquisa, podem ocorrer tanto na entrevista aplicada em ambiente presencial, quanto em ambiente virtual. Isto posto, cabe tomar medidas, providências e procedimentos para que se possa evitar e principalmente minimizar danos e riscos associados e potenciais a pesquisa, tanto em ambientes virtuais quanto em ambientes presenciais. Entretanto, e ainda de acordo com o CONEP, o convite feito ao participante da pesquisa, encaminhado via e-mail deve garantir seu anonimato, para isto deve ser enviado no formato de lista oculta. E, para minimizar os riscos de constrangimento, nervosismo, cansaço, alteração de autoestima, estresse, evocação de memórias, alteração de comportamento, exposição acentuada a situações de desconforto, que podem ocorrer na realização da entrevista tanto em ambiente presencial como em ambiente virtual, será disponibilizado ao bibliotecário (a) participante, em caso de entrevista presencial: um local seguro, iluminado, ventilado (com circulação de ar), será oferecido água potável, e acesso a banheiro. O uso da máscara será permitido na entrevista. Assim, os riscos por uma contaminação por agentes transmissores de doenças via contato por mucosas, como nariz e boca poderão ser minimizados ao máximo. No local da entrevista também será disponibilizado álcool em gel.

O entrevistador (a) também fará o possível para deixar o participante da entrevista, confortável e a vontade, caso queira dar uma pausa durante a entrevista, para se levantar, ir ao banheiro, beber água ou somente para seu próprio conforto. A entrevista é do tipo individual, em que cada participante comparecerá em horário e local pré-estabelecido, no documento – Protocolo de entrevista com os bibliotecários (as), há outras informações pertinentes ao local da entrevista (será enviado por e-mail ao participante da entrevista).

A entrevista terá gravação de áudio, gravação que será feita pelo pesquisador (a) responsável, por meio do aparelho pertencente ao pesquisador (a), com aplicativo instalado chamado de gravador de voz. Um arquivo de áudio será salvo e criado, logo que se encerre a entrevista. E, o entrevistado (a) será informado e ficará ciente deste procedimento. A duração da gravação terá em média 45min, não excedendo o tempo máximo de 2 (duas) horas de gravação. Cada participante entrevistado (a) deverá preencher e assinar um documento denominado, consentimento para fotografias, vídeos e gravações. A entrevista (tanto para o ambiente presencial e virtual) será de forma semiestruturada e possuirá perguntas abertas e fechadas, conforme apresentadas no roteiro. Será informado também a cada participante o objetivo da entrevista, quais são os riscos e que todas as perguntas serão antecipadamente explicadas, de forma clara para o entendimento, e repetidas quantas vezes forem necessárias.

Salienta-se que para minimizar quaisquer riscos e danos associados e potenciais a pesquisa aos participantes, o pesquisador comprometesse a seguir com rigor os princípios éticos das pesquisas em ciências humanas e sociais estabelecidos na Resolução CNS – Conselho Nacional de Saúde 510/2016. Alicerçado com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e com a Declaração Interamericana de Direitos e deveres Humanos (1948).

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número.

Entende-se como benefícios desta pesquisa, que a partir das contribuições obtidas, desenvolver-se alternativas e estratégias coletivas no fazer biblioteconômico, visando a comunidade escolar em prol de uma educação antirracista. Almeja-se propiciar a práxis bibliotecária (dos bibliotecários/as da Rede de Ensino de Florianópolis) soluções coletivas de combate ao racismo no ambiente escolar, a partir de um diagnóstico por meio da investigação científica proposta. Neste sentido, os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão contribuir para a pesquisa científica, com a sociedade e com a melhoria do ambiente escolar na busca

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: coneep@saude.gov.br

por uma educação antirracista, e por uma Literatura Infantil Antirracista, que propicie a todas as crianças espaços educativos equânnimes, plurais e inclusivos.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão a pesquisadora responsável e a sua orientadora a Professora Dra. Fernanda de Sales.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Lisiannne de Cássia Martins dos Reis.

NÚMERO DO TELEFONE: (48) [REDACTED] E-mail: lisiannne.reis@edu.udesc.br

ENDEREÇO: [REDACTED]

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPSPH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: coneep@sauder.gov.br



Documento assinado digitalmente
LISIANNE DE CASSIA MARTINS DOS REIS
Data: 09/05/2024 16:47:53-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu comprehendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____ / ____ / ____ .

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: coneep@sauder.gov.br