

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
COORDENAÇÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS INOVADORAS NA GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS
IVONE ANDRUSIEVICZ**

**A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: AS
AULAS DE LEITURA NO ESPAÇO DA BIBLIOTECA**

**CURITIBA
2015**

IVONE ANDRUSIEVICZ

**A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: AS
AULAS DE LEITURA NO ESPAÇO DA BIBLIOTECA**

Trabalho apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Débora Cristina de Araujo.

**CURITIBA
2015**

Ficha catalográfica

Coordenação do Curso em Educação das Relações Étnico-raciais/NEAB – UFPR/MEC. **A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: AS AULAS DE LEITURA NO ESPAÇO DA BIBLIOTECA.** Curitiba: UFPR, 2015, 1^a. ed., 123 p.

Dedico a todas as famílias negras, que neste mundo viveram momentos históricos de suas vidas, enfrentando a discriminação de sua identidade e que mesmo assim não perderam a força de lutar diante de tantas desigualdades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à dona Bina (in memoriam). Toda a simplicidade de mulher, diante de uma pessoa maravilhosa, que me mostrou com carinho, o valor de uma amizade. Uma expressão singela de mãe, que mesmo sabendo de suas diferenças impostas pela sociedade, conseguiu demonstrar o verdadeiro significado da palavra amor.

Agradeço em especial a Cléa, minha amiga de infância lembrando com carinho todos os momentos felizes que vivemos. As brincadeiras, e até mesmo as brigas que contribuíram para a minha formação humana.

Agradeço pelo apoio e dedicação da minha orientadora Débora Cristina de Araujo que com paciência leu minhas composições complicadas e mesmo assim não desistiu e seguiu em frente para a consumação desta pesquisa.

Agradeço ao José Antônio Marçal, pela coordenação do curso que com sua atenção e presença promoveu os contatos com colegas e professores para efetivação das atividades inerentes ao curso.

Agradeço a todos e todas que participaram da jornada dos sábados, colegas e amigos que compartilharam deste momento, que foi de grande valia para o nosso aprimoramento.

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram para minha formação, não só à acadêmica, mas aquelas que me iluminaram e conduziram a pensar numa humanidade, sem injustiças e discriminação.

Agradeço aqueles que acordaram do seu mundo a tempo de reparar os erros e hoje lutam em prol de um mundo mais humano.

Agradeço... E peço a Deus... Ó Deus de todos os povos! Ó Deus de todas as religiões! Peço que enlace a humanidade de forma que: todas as pessoas, todas as famílias, todas as etnias, sejam reconhecidas e valorizadas da mesma forma. Sem distinção de classes e outra qualquer diferença que possa existir. Que conceda a todos o direito de uma vida digna, pautada no amor e respeito mútuo entre as pessoas.

RESUMO

A pesquisa tem por finalidade analisar como estão sendo encaminhadas as Leis 10639/2003 e 11645/2008, que visam à obrigatoriedade de trabalhar as relações étnico-raciais no espaço escolar. O intuito foi de averiguar o processo de leitura das aulas de literatura na escola de ensino integral fundamental da Rede Municipal de Curitiba. A pesquisa mostra uma análise dos empréstimos, constatando-se fichas de controle de entrada e saída do livro foi possível identificar uma tendência a contos “clássicos”. A literatura clássica infanto-juvenil que historicamente sustentou-se em estereótipos, tem apontado uma tendência na educação brasileira. Esses fatores desfavorecem o trabalho a ser realizado pelas definições das leis étnico-raciais. Essas literaturas têm determinado a representação das culturas que compõem a nação brasileira desfavorecendo, sobretudo, culturas indígenas e afro-brasileiras. Por meio de registros do acervo diante das relações de empréstimos de livros na biblioteca foi possível identificar que há uma omissão da escola, sob o aspecto da oferta de obras que compõem as várias culturas da nação brasileira.

Palavras chave: Literatura infanto-juvenil. Acervo da biblioteca. Cultura Afro-brasileira.

RESUMEN

La investigación tiene por finalidad analizar cómo están siendo encaminadas las Leyes 10639/2003 y 11645/2008, que visan a la obligatoriedad de trabajar las relaciones étnico-raciales en el espacio escolar. El objetivo fue de averiguar el proceso de lectura de las clases de literatura en la escuela de enseñanza integral fundamental de la Red Municipal de Curitiba. La investigación muestra un análisis de los préstamos, constatándose fichas de control de entrada y salida del libro fue posible identificar una tendencia a cuentos "clásicos". La literatura clásica infanto-juvenil que históricamente se sostuvo en estereotipos, ha apuntado una tendencia en la educación brasileña. Esos factores desfavorecen el trabajo a ser realizado por las definiciones de las leyes étnico-raciales. Esas literaturas han determinado la representación de las culturas que componen la nación brasileña desfavoreciendo, sobre todo, culturas indígenas y afro-brasileñas. Por medio de registros del acervo delante de las relaciones de préstamos de libros en la biblioteca fue posible identificar que hay una omisión de la escuela, bajo el aspecto de la oferta de obras que componen las varias culturas de la nación brasileña.

Palabras clave: Literatura infanto-juvenil. Acervo de la biblioteca. Cultura afro-brasileño.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS DEMONSTRATIVO

QUADRO 1 – Demonstrativo da distribuição de áreas por.....	35
QUADRO 2 – Planejamento anual das turmas.....	36
QUADRO 3 – Cronograma do calendário da biblioteca.....	44
QUADRO 4 – Relação de livros da estante juvenil.....	48/49
QUADRO 5 – Relação de devoluções de livros, turma 2º ano.....	53
QUADRO 6 – Relação de devoluções de livros, turma 4º ano.....	54/55
QUADRO 7 – Relação de devoluções de livros, turma 5º ano (1).....	57
QUADRO 8 – Relação de devoluções de livros, turma 5º ano (2).....	59
QUADRO 9 – Relação de devoluções na biblioteca, finalização da pesquisa	62/ 63

FIGURAS FOTOS E IMAGENS DA ESCOLA

FIGURA 1– Acervo da biblioteca.....	38
FIGURA 2– Espaço de leitura.....	38
FIGURA 3– Tela de projeção.....	39
FIGURA 4– Janelas de Ventilação.....	39
FIGURA 5– Canto de atendimento da biblioteca.....	39
FIGURA 6– Parede lateral da biblioteca.....	39
FIGURA 7– Cantinho de leitura.....	40
FIGURA. 8– Carrinho de revistas.....	40
FIGURA. 9– Estante juvenil (4º e 5º ano).....	41
FIGURA 10– Armário.....	41
FIGURA 11– Exposição de livros da biblioteca.....	42
FIGURA 12– Livros do expositor.....	43
FIGURA 13– Livros do expositor.....	43
FIGURA 14– Armário e as caixas de empréstimo.....	45
FIGURA 15– Livros da caixa do 1º e 2º ano.....	46
FIGURA 16– Livros da caixa do 1º e 2º ano.....	46
FIGURA 17– Caixas do 2º e 3º ano.....	46

FIGURA 18– Livros da caixa do 2º e 3º ano.....	46
FIGURA 19– Estante do 4º e 5º ano.....	47
FIGURA 20– Caixa do 4º e 5º ano.....	47
FIGURA 21– Sala da turma 2º ano.....	51
FIGURA 22– Caixa de leitura do 2º ano.....	51
FIGURA 23– Livros da caixa de leitura do 2º ano.....	52
FIGURA 24– Livros da caixa de leitura do 2º ano.....	52
FIGURA 25– Livros da caixa de leitura do 2º ano.....	52
FIGURA 26– Livro emprestado para o 4º ano.....	56
FIGURA 27– Livro emprestado para o 4º ano.....	56
FIGURA 28– Livro lido na aula de leitura e 5º ano.....	58
FIGURA 29– Exemplar do acervo geral (adulto).....	60
FIGURA 30– Exemplar do acervo geral (adulto).....	60
FIGURA 31– Empréstimo do 5º ano.....	61
FIGURA 32– Empréstimo do 5º ano.....	61
FIGURA 33– Empréstimo do 5º ano.....	61
FIGURA 34– Empréstimo do 5º ano.....	61
FIGURA 35– Obra emprestada durante a pesquisa.....	63
FIGURA 36– Obra emprestada durante a pesquisa.....	63

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	8
INTRODUÇÃO	11
1. CONTEXTOS DA ESCOLA, DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL E DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	15
1.1. LITERATURA INFANTO-JUVENIL: LIMITES ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA	19
1.2. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUA ARTICULAÇÃO COM A LITERTURA INFANTO-JUVENIL.....	27
2 CONTEXTOS GERAIS DA BIBLIOTECA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	30
2.1. CONTEXTOS GERAIS DA ESCOLA PESQUISADA.....	32
2.2. O CONTEXTO DA BIBLIOTECA DA ESCOLA PESQUISADA.....	37
2.3. ACERVOS INFANTO-JUVENIS E O ESPAÇO DA BIBLIOTECA NA ESCOLA	39
2.4. COMO ACONTECEM OS EMPRÉSTIMOS DE LIVROS NA BIBLIOTECA ...	43
2.5. O MOMENTO DA HORA DO CONTO	49
2.6. RELAÇÕES DE DEVOLUÇÕES DOS EMPRÉSTIMOS POR TURMA	51
2.7. RELAÇÕES DAS DEVOLUÇÕES NA BIBLIOTECA E FINALIZAÇÃO DOS EMPRÉSTIMOS.....	60
3. ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA NA ESCOLA	62
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERENCIAS.....	68
ANEXOS	70

INTRODUÇÃO

Neste momento, está em curso uma mudança efetiva da percepção do homem em relação ao mundo e a si mesmo, que resultará na criação de novos paradigmas, e os contos de fadas precisam assumir seu papel fundamental nessa mudança. (NELLY NOVAES COELHO).

Era uma vez... Introdução de contos que em minha infância ouvi muitas vezes e ainda reproduzi para as outras crianças com a mesma intensidade. Sem questionar o que “Era” passado, com o que “É” presente, no contexto sociocultural. Nelly Coelho (2000), afirma:

[...] o que hoje define a contemporaneidade de uma literatura é sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso. (COELHO, 2000, p.151).

As histórias ficcionais dos contos clássicos e de outros similares são produzidas não somente para encantar, elas têm nos seus enredos mensagens de cunho moralista e de preconceitos racializados, conforme defende Rosemberg (1984, p. 80): “A discriminação contra grupos não brancos aparece na literatura infanto-juvenil brasileira constantemente, tanto de forma aberta, quanto latente, sem, porém, que se valorize um discurso declaradamente preconceituoso”. Mas, no entanto, são os contos que relatam as histórias da humanidade e que para Nelly N. Coelho os contos de fadas são vistos não só como um entretenimento, mas como uma “verdadeira fonte de sabedoria”, e podem ser significativos na formação da criança.

Longe de serem vistos como algo superado ou mero entretenimento infantil, precisam urgentemente ser redescobertos como fontes de conhecimento de vida. E, nesse sentido, descobertos como auxiliares fecundos na formação da mente dos novos, dos ‘mutantes’ que já estão chegando e precisam ser preparados para atuar no amanhã, que está sendo semeado no hoje. (COELHO, 2008, p17).

Os contos clássicos da literatura contêm mensagens nas narrativas que, às vezes, vem sugerindo a idealização de uma realidade fictícia, com base ideológica que convence através da mensagem de que “o bem vence o mal”. Portanto, ao

praticarmos o bem, o final sempre será de repleta felicidade, com isso a sociedade se cala diante das injustiças e desigualdades sociais geradas pelo poder dominante.

Minha infância foi marcada pela estigmatização de algumas das histórias que ouvi na escola. Uma delas era “O patinho feio”: ao ouvir a história, a imagem da personagem reforçava minha baixa autoestima. A narrativa destacava: a “beleza do cisne” diante da imagem do “patinho feio”. Isso me deixava triste, pois sabia que os cisnes eram considerados mais bonitos. Esses estereótipos sociais cristalizam imagens, que definem padrões entre o feio e o bonito, e desconsideram a diversidade de cada indivíduo.

As implicações ideológicas desta visão de mundo essencialmente ao ideário romântico, do qual Anderson foi um legítimo representante, merecem ser analisadas com o pequeno leitor, em face dos valores atuais. Ai esta defendida a igualdade entre os homens, e a superioridade de minorias privilegiadas ou estão enfatizadas as diferenças de dons inatos que distinguem uns indivíduos dos outros. (COELHO, 2000, p.92).

Lembro ainda de uma história que ouvi na 5ª série contada pela professora de Ciências: A história do Jeca Tatu, de autoria de Monteiro Lobato. A professora utilizou a imagem como pretexto de ensinar hábitos de higiene e prevenção de doenças. O discurso imagético apresentava a vida do campo de forma pejorativa mostrando a personagem com conotações negativas das formas de vida rural. Os conceitos pré-estabelecidos de uma sociedade em evolução não admitiam as formas primitivas da vida no campo. Relacionei esta história com minha vida: eu era a filha do “Jeca”, andava com os pés no chão. Os meus pais eram lavradores da terra, pessoas simples que viviam do trabalho agrícola e da criação de animais como uma forma de subsistência. Nossa casa era um verdadeiro sítio, cheio dos mais diversos bichos. Então eu sofria as chacotas de colegas, por viver num meio primitivo, no meio de esterco dos bichos. Não tinha muito relacionamento com colegas na escola, minha única amizade era uma menina negra. Éramos vizinhas, brincávamos juntas, estudávamos na mesma escola e na mesma classe. Amizade infantil sempre tem suas divergências; brigávamos, e as ofensas eram sempre as mesmas:

– Pretinha! Carvão. E ela contestava, com: – Polaca da Barreirinha!

Mas sem sentimentos ruins, porque ela era minha melhor amiga e quando nós estávamos separadas, eu ficava triste, sozinha num canto da sala. Sua mãe, uma pessoa muito amável, batia as nossas cabeças numa forma de reatar a nossa

amizade. A sua família era modesta, sua mãe vivia do emprego de doméstica em casa de outras famílias. Uma situação muito triste me faz lembrar a minha relação com ela: Um dia, a sua mãe falou, e direcionando a fala para mim:

– Você estuda hoje, mas amanhã vai conseguir um bom emprego num banco ou em um escritório. Já minha filha! Que futuro terá se não for o de empregada doméstica!

Nunca entendi isso direito. Por que a filha dela teria esse futuro? Ela era minha amiga e estudava comigo. Guardo isso na memória, e foi pra mim uma lição que serviu de luta contra o preconceito racial.

A presente pesquisa realizada tem um foco em especial na literatura infanto-juvenil. Tomou com fonte uma escola da rede municipal de ensino fundamental de Curitiba (CEI - Ensino integral). No intuito de investigar acerca das literaturas escolhidas e do acervo da biblioteca, como vem sendo o processo de ensino que visa atender às leis que regulamentam a Educação das Relações Étnico-Racial nos currículos escolares. As questões introdutórias do parecer CNE/CP 003/2004 que visa o reconhecimento da Lei “[...] no sentido que reconhece a escola como lugar da formação de cidadãos e afirma a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos.” (BRASIL, 2004).

A literatura como um campo amplo do desenvolvimento artístico e cultural pode contribuir para o processo de reconhecimento e valorização das diferentes culturas brasileiras e, portanto, um ponto primordial para abrir um espaço para as discussões referentes à cultura africana.

Essa pesquisa fez uso de observações da exposição de livros na biblioteca da escola, como também das devoluções de livros emprestados pelas crianças, bem como do encaminhamento pedagógico de algumas aulas de leitura assistidas no percurso desta.

Por meio da coleta de dados registrada diante de fotos do acervo infanto-juvenil foi possível verificar a indução de literatura centrada na cultura europeia e que supera a literatura sobre outros grupos étnicos.

Esta monografia está organizada em tópicos que iniciam com: o contexto geral da escola, da literatura infanto-juvenil e da Educação das Relações Étnico-Racial. Neste primeiro tópico foi explanado um histórico da literatura infanto-juvenil e os limites da oralidade e da escrita pontos relevantes para verificar a preterição das

literaturas de matrizes europeia na escola. É uma abordagem das relações étnico-raciais e a sua articulação com a literatura infanto-juvenil. O segundo tópico inicia com contexto geral das bibliotecas da Rede Municipal de Curitiba, seguidos com o contexto da biblioteca da escola pesquisada. Os registros da pesquisa foram elaborados mediante fotos do acervo de livros infanto-juvenis e relações de devoluções de livros emprestados pelos estudantes no período das aulas de leitura. Neste tópico apresento alguns detalhes dos projetos de leitura na biblioteca como: “Hora do conto” realizado nas aulas de leitura do contra turno, assim como um demonstrativo das obras literárias mais procuradas pelos estudantes. Consumando a pesquisa e finalizando com a análise dos resultados e as considerações.

1 CONTEXTOS DA ESCOLA, DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL E DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

É preciso que tenhamos o poder da palavra e da expressão; é necessário que tenhamos a chance de reconhecer o humano, em toda a sua extensão e trajetória, em obras literárias. Tanto quanto devemos garantir, na prática, o pleno direito de todos os indivíduos a uma voz, também podemos escolher, com consciência, a voz que queremos ouvir. (Chimamanda Ngozi Adichie).

Nesta pesquisa pretendo abrir uma discussão sobre a literatura que se faz presente no espaço escolar e como a escola vem tratando das questões das etnias brasileiras. A literatura é fonte rica com o poder de transmitir e valorizar a cultura dos povos que constituem uma nação. Diante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana um dos objetivos é compreender a formação da identidade nacional valorizando todas as culturas que a compõem.

[...] a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem na nação brasileira, sua história. (BRASIL, 2005, p.18).

[...] a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, CNE/CP 003/2004).

O processo da identidade cultural dos povos é registrado pelas narrativas das histórias contadas pelo próprio povo de uma determinada região ou país. Portanto, a literatura se faz presente para conservação da cultura dos povos e de suas identidades. Segundo Nely Coelho (2008, p.18) a literatura é um “caminho do ontem” que passa como um estímulo, “o poder mágico que existe no próprio ser humano: o conhecimento” e que favorece o conhecimento das diversidades culturais. E ainda a “Literatura é o ato de relação do eu com o outro e com o mundo”. Desse modo, a literatura pode ser de grande valia para manter viva a cultura do povo brasileiro. No entanto, sua utilização na escola não contempla todas as culturas. De acordo com a presente pesquisa e que será demonstrada no decorrer dessas páginas há incidência marcante de culturas europeias mantidas como as principais para o ensino, enquanto

as demais culturas são tidas subjacentes. Nelly Coelho defende a literatura infantil como um “agente de formação de uma nova mentalidade”.

[...] abertura para a formação de uma nova mentalidade defende a literatura como agente formador por excelência, chega-se a conclusão de que o professor precisa estar ‘sintonizado’ com as transformações do momento presente, reorganizar o seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, orientando em três direções principais (como leitor atento), da realidade social que o cerca, (como cidadão consciente) da ‘geléia geral’ dominante e de suas possíveis causas (da docência) como um profissional competente. (COELHO, 2000, p.18).

As diretrizes que norteiam a Educação das Relações Étnico-Racial, por meio das Leis de 10.639/2003 e 11.645/2008, que determinam novas temáticas para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, devem estar obrigatoriamente no currículo oficial da escola, mas, no entanto, as propostas de planejamento de ensino não têm na prática atendido a contento os pressupostos legais. Conforme pesquisas em escolas brasileiras de (GOMES, 2002; SILVA, 2002 e COELHO, 2009), foi evidenciada uma dificuldade de se trabalhar as relações étnico-raciais. A proposta implementada nas escolas não foi definida na íntegra, pois o aprimoramento dos professores de ensino básico não é correspondente com a formação pedagógica ofertada nos cursos de licenciatura. Fato que muitos professores ainda encontram dificuldade de introduzir a cultura africana nos conteúdos curriculares. Quando esses conteúdos são tratados na escola eles têm se apresentado de forma isolada e até mesmo com superficialidade, em que muitas vezes se restringem meramente a uma data comemorativa da “Consciência Negra”, e é abordada no mês de novembro, dia que se faz presente à memória do povo africano no Brasil. Fator que não altera o quadro educacional e não minimiza o racismo brasileiro.

As dificuldades que professores, especialmente, enfrentam para o trato com os conteúdos introduzidos pela legislação decorrem, em larga medida, do fato de que tais conteúdos estiveram ausentes de sua formação (GOMES; SILVA, 2002; COELHO, 2009). Disciplinas como História da África e Literatura Africana só muito recentemente foram incorporadas aos currículos dos cursos de licenciatura. (COELHO; COELHO, 2013, p. 67-84).

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana preveem políticas educacionais que valorizem a diversidade como:

[...] conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais de sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas de corrigir as desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (BRASIL, 2005, p.12).

A normativa das leis que estabelecem a Educação das Relações Etnico-Raciais em todo o contexto educacional não tem uma proposta definida como uma unidade específica ou um conteúdo único. A proposta é vincular nos currículos escolares as culturas africanas e indígenas, abordando-as como povos participantes e atuantes da cultura nacional brasileira. Para Nilma Lino Gomes:

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. (GOMES, 2013, p.22).

O currículo escolar, pautado na esfera do domínio e do poder das grandes potências internacionais define as ideologias educacionais do país, em que, Michael Apple (1997, p. 49) as denomina-as de “a sociologia do conhecimento escolar” Nesse sentido “Para minimizar as forças que reproduzem uma cultura dominante precisamos [...] maximizar os privilégios dos menos privilegiados.” (APPLE, 1997, p. 51). Baseado nisso podemos entender a luta dos movimentos negros e a tentativa de reparar o prejuízo da população negra no Brasil. O que valida à reformulação dos currículos de ensino com as leis afirmativas das relações étnico-raciais, priorizando as cotas nas universidades públicas, e reformulando as Diretrizes de Ensino com uma visão voltada para a cultura africana e indígena.

Estudos recentes apontam que o trabalho das relações étnico-racial nas escolas vem sendo feito, mas que ainda não é suficiente para suprir a perda que o povo africano sofreu diante de tantos anos de hierarquização. As pesquisas de Gomes (2013) nos mostram que mudanças ocorreram no ensino após a implementação das leis, mas que, no entanto, não a contento para a superação do racismo:

As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade. A pesquisa revela, portanto, que não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e

nas escolas públicas participantes. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites. (GOMES; GOMES, 2013, p.19).

Segundo Gomes (2013), para avançarmos a política antirracista é preciso conhecer as ações que norteiam à educação. Neste contexto as pesquisas nas escolas se fazem necessário para mapear os sujeitos desse processo.

1.1 LITERATURA INFANTO-JUVENIL: LIMITES ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA

É a palavra que diz o que é sendo o que diz. A palavra é um bem. A fala é vida, é ação. É sopro que transforma. A fala faz acontecer o que preexiste em potência em cada movimento do universo. No universo africano tudo fala, e pela palavra tudo ganha força, forma e sentido, e orientação para a vida. (Vanda Machado).

Quando morre um velho é como se uma biblioteca inteira fosse incendiada. (Hampâtê Ba).

Como início das discussões sobre o tema dessa pesquisa, torna-se necessário explanar um breve histórico do percurso da literatura brasileira, iniciando pela literatura oral para compreender a literatura escrita, a fim de averiguar os fatos que levam às escolhas das literaturas que se fazem presentes na escola.

Os contos cotidianos da oralidade são tradições vivas da história da identidade cultural dos povos no mundo. E eles sofreram transformações consequentes da dispersão dos povos pelos continentes. A literatura oral provinda dos povos antigos do oriente chega ao mundo ocidental, e reúne uma série de valores que implicam nas mudanças comportamentais das pessoas. Segundo Frasnão (2012, p.2) “O mundo tem passado por grandes transformações e através delas é possível perceber que as identidades culturais são transitórias, pois estão em processos contínuos de identificações”. Os africanos aqui trazidos ao chegar a uma nova terra sofreram mudanças culturais devido ao processo de “reterritorialização” para “(re)significar” sua existência.

No Brasil, a literatura oral sofre uma fusão e tem a participação dos índios nativos, e ainda obtém uma contribuição marcante dos africanos e tudo isso somado aos costumes dos portugueses, que para Arroyo (1987) “São três correntes que compõem o cenário literário brasileiro: o europeu, o indígena e o africano. ”

A literatura oral que teve início com os primeiros navegantes portugueses. Arroyo considera que:

[...] à literatura oral, que veio naturalmente com os primeiros marinheiros portugueses, e aqui, foi acrescida da mitologia das tradições indígenas; mais tarde ambas as correntes são enriquecidas pela contribuição africana. (ARROYO, 1987, p. 45).

A literatura oral brasileira mesclada em seus valores culturais absorve a arte africana, mas conserva os princípios ideológicos dos povos europeus. A modalidade literária da oralidade sofreu fusão entre as raízes populares da nação brasileira, foi preservada pelos contadores de histórias, mas, no entanto, não com os mesmos méritos para a transcrição na literatura escrita. Os discursos tradicionais da língua escrita mantiveram uma posição que desconsiderava a língua falada dos índios e dos africanos.

[...] houve sim um apagamento da literatura oral pela historiografia da literatura brasileira [...] que não se adéqua à estratégia discursiva tradicionais, ou como material que serve de inspiração à cultura tida como erudita, seja essa inspiração temática ou formal/estilística. [...] É preciso enfatizar, ainda, a pequena importância que os historiadores têm dado à participação das fontes ágrafas africanas e indígenas na formação dessa tradição, excluindo por completo o discurso dessas etnias do sistema literário brasileiro. (SCHNEIDER, 2009, p.265).

As histórias africanas trazidas ao Brasil pelo povo da África foram preservadas pela figura dos “Griots”, que são os narradores das histórias africanas, função designada a uma pessoa mais velha. Esses contadores de histórias preservavam a memória da cultura africana. Existem várias designações para os Griots, como demonstra Marilene Carlos do Vale Melo (2009, p.148).

Na cultura africana, existem várias categorias e nomes distintos para os contadores de histórias, de acordo com cultura que representam. São os dialis, os kpatita, os ologbo, os arokin, que reviveram, nas histórias que contavam a memória da cultura de África. Os jelijasão Griots em especial na Gâmbia e no Senegal; são os transmissores da tradição Bambara, Silfo e Mali que dialogam com as tradições Bantu e Dahomery, cuja narrativa é feita em baixo da copa de uma árvore, ao som da kora. Os Koyaté, na Guiné (no Noroeste africano), são os responsáveis por zelar pela memória coletiva e pela conciliação do grupo ao qual pertencem e, assim, preservar, por meio da oralidade, a história do continente e o equilíbrio da sociedade. Os Djeli, Jali, na cultura mandingue, realizam uma série de funções importantíssimas, como a preservação da história e do conhecimento mandingue; sua palavra se faz presente em cerimônias como casamentos, funerais, iniciações, mediações de relações pessoais de diversos tipos, contando histórias, tocando o kora e cantando. Os akpalôs, duelis e alôs são contadores de história na cultura nagô. (MELO, 2009, p.148).

No Brasil essa tradição de contar história foi preservada principalmente pelas mulheres negras, ditas pejorativamente “pretas velhas”, que assumiam o papel de contadoras das histórias africanas, repassando para as mulheres escravizadas que viviam nas senzalas. Essas amas das crianças brancas, por sua vez recontavam as

histórias para as crianças, tanto as descendentes de negros assim como as crianças brancas. Alternativa encontrada pelos africanos para preservar suas raízes culturais e/ ou então como uma forma de resistência do sistema dominante opressor. A literatura oral trazida com os africanos enriqueceu o repertório das histórias e das cantigas brasileiras que tiveram sua instância na composição cultural. Mas... Por que, não foi preservada como registro na literatura escrita? E... Por que, as culturas africanas e indígenas são vistas somente como uma composição folclórica?

Diante de pesquisas Sabrina Schneider (2009, p.261), participante do grupo de pesquisas e Estudos Culturais e Literaturas Lusófonas – NEL. Sua pesquisa está voltada para hipótese de que: “por meio de estratégias discursivas, o aspecto da oralidade vem sendo marginalizado por escritores brasileiros.” A autora defende que: “Se a escrita está na etimologia da palavra, parece ser um paradoxo incluir, em uma história da literatura, a cultura oral de um povo. A contradição é ainda maior quando se pensa na expressão ‘literatura oral’”. (SCHNEIDER, 2009, p. 260).

Em fase de colonização e o Império instituiu-se a língua portuguesa como “superior” determinadamente oficial no sistema educacional. As línguas tanto indígenas assim como as africanas foram consideradas “rudimentares”. As línguas dos índios e dos negros fazem parte da língua portuguesa brasileira, mas como uma contribuição na formação do léxico, assumidas pela normativa da gramática portuguesa, mas, no entanto, são vistas como um dialeto subjacente da língua usual. Portanto quando buscamos na fala uma palavra que tem origem africana e/ ou indígena, relacionamos essa como uma composição incorporada ao léxico. E são somente lembranças tradicionais que remontam à cultura africana e indígena, na qual passamos a conhecê-las em estudos do folclore brasileiro.

A língua dos povos dominantes, por meio do sistema escravocrata, descaracterizou a essência da cultura dos povos oprimidos, contribuindo para um apagamento em registros da literatura escrita. Segundo Zilbermann (1991, p. 29) a produção literária teve contribuição da literatura oral e popular e recebeu “a fixação pela escrita”, mas de forma “singularizada”.

Essa literatura outrora popular não desapareceu; porém, só sobreviveu porque foi alvo de ulterior fixação pela escrita, providenciada pelos intelectuais pertencentes aos setores letrados das camadas socialmente superiores, que, por sua vez, providenciaram a depuração de muitas marcas originais daquelas criações, as mais significativas sendo as que afetaram ideológica e linguisticamente. Foi assim essa produção fecundou e

enriqueceu a poesia e o romance ocidental desde a Idade Média, retomando seu vigor após a consolidação da cultura burguesa. (ZILBERMANN, 1991, p.29 - 30).

A literatura escrita que surge no Brasil teve início com as obras de literatura portuguesa e francesa. Essas obras que deram início à fase literária brasileira foram utilizadas na escola como uma cartilha para o ensino da Língua Portuguesa. Apropriadas de formas didatizantes, assumem o papel de afirmar uma realidade europeia, e que a escola incorporou como currículo básico de ensino. Portanto para entender a literatura escrita precisamos recorrer aos currículos escolares vigentes da época.

O ensino brasileiro que teve como início com a disseminação da fé cristã europeia, com ideologias dominantes, padronizou os estatutos pedagógicos da época. Foi um ponto culminante para formação do currículo escolar brasileiro. Criada com base no cristianismo, a Companhia de Jesus teve uma representação marcante na pedagogia escolar, pois foi à responsável pelo surgimento de colégios e casas de ensino.

O surgimento da escola propriamente dita teve início com a vinda da família real no Brasil, em decorrência de ser uma necessidade para a corte que se estabelecia no Brasil, e assim foi promulgada a lei que prevê a oficialização das primeiras escolas brasileiras.

Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembléia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, [...] *‘em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias’* [...] A lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas; devem ser ensinados os princípios da moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana; deve ser dada preferência aos temas, no ensino de leitura, sobre a Constituição do Império e História do Brasil. (NASCIMENTO, 2008, p.200-209).

O surgimento das primeiras escolas segue os moldes da corte portuguesa, tudo em prol dos ditos “bons costumes europeus”. Há também uma influência dos mestres do ensino, na maioria estrangeiros europeus: franceses, ingleses e alemães, e outros, que repercutiram na formação pedagógica da escola antiga. A linguagem escrita padronizada pela Língua Portuguesa desvaloriza as línguas populares dos

índios e africanos, depreciadas, são consideradas ágrafas, pois não se mantêm na escrita. Segundo Ângela Lamas Rodrigues (2011, p.12) “negando-se a língua, nega-se a própria humanidade”.

Os currículos de ensino são pautados na gramática oficial da Língua Portuguesa, e as outras línguas são consideradas pela elite como uma língua vulgar e inferiorizada. Esta visão que vem sendo enraizada na escola e traz a denominação de “linguagem culta” a da escola e de “linguagem coloquial” a dos povos simples, definição que está presente até hoje na educação brasileira.

A Renascença traz no seu bojo a figura da nobreza e do clero. Um período no qual marca o surgimento da primeira impressão do livro *Fábulas de Esopo*, até então conhecida através de versões orais, que segundo (Arroyo 1968 pg. 28), era leitura destinada a adultos e crianças, “[...], pois trazia um pormenor muito curioso”. Mesmo não sendo obras escritas para crianças, tiveram uma grande repercussão diante do público infantil, por se tratar de imagens animais que encantavam com as figuras imaginárias. As fábulas foram muito utilizadas para educação infantil, como transmissão de valores moralizantes, fazendo sempre a distinção entre o “bem e o mal”. As fábulas sobreviveram por muito tempo. Até hoje, mesmo com a ruptura histórica da arte literária, as fábulas continuam fazendo parte do ensino, pois são vistas pelos educadores como uma maneira sutil de desenhar conceitos moralizantes para as crianças. Depois das primeiras edições das fábulas de Esopo na Europa, surgem muitas histórias produzidas para adultos e modificadas com uma versão infantil que compõe um cenário das grandes ficções.¹

A segunda metade do Século XIX, marca a literatura infanto-juvenil, que segundo Lajolo e Zilbermann (1985, p.21):

Autores todos da segunda metade do século XIX são eles que confirmam a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista. Dão-lhe consistência e um perfil definido, garantido sua continuidade e atração. Por isso, quando se começa a editar livros para infância no Brasil, a literatura para crianças na Europa apresenta-se como um

¹ **As Fábulas de La Fontaine**, em 1668 e 1694; **As aventuras de Telêmaco**, de Fénelon, em 1717; **Os contos da Mamãe Gansa**, com as suas histórias moralistas que Charles Perrault publicou em 1697. **Clássicos de aventuras de Robson Crusóé** (Daniel Defouf 1719); **Viagens de Gulliver** (Jonathan Swift 1726). Também uma série de contos de fadas que agradam o público infantil, publicadas 1812, pelos Irmãos Grimm, seguindo o seu modelo Hans Christian Andersen (1883). Outras produções como: **As aventuras de Alice no país das Maravilhas** de Lewis Carrol (1863); **Pinóquio** (Carlo Collodi, 1883); **Peter Pan** (James Barrie, 1911). **O último dos moicanos** (James Cooper, 1826), **Cinco semanas num balão** (Jules Verne, 1826), **As aventuras de Tom Sawyer** (Mark Twain, 1876), **A ilha do tesouro** (Robert Louis Stevenson, 1882) e outras. (LAJOLO; ZILBERMANN, 1985, p.21).

acervo sólido que se multiplica pela reprodução de características comuns. Dentro deste panorama, mas respondendo as exigências locais, emerge a vertente brasileira do gênero, cuja história, particular e com elementos próprios, não desmente o roteiro geral. (LAJOLO; ZILBERMANN, 1985, p.21).

No Brasil, os contos europeus. Para cá traduzidos chegaram e fazem parte da literatura usual no ensino brasileiro. São histórias produzidas para a burguesia europeia são consideradas: “clássicos da literatura” que continuam sendo lidas por professores e pelos pequenos leitores. Esses contos são literaturas, idealizadas pelo conceito de família patriarcal, com padrões estabelecidos das culturas regionais de origem europeia. Elas compõem o cenário diante das imagens estéticas da época, que valoriza os conceitos das classes da burguesia, vistas pelas personagens de reis e rainhas, príncipes e princesas da monarquia, e subjugando as classes oprimidas pelo trabalho da servidão da plebe. Para Kátia Canton:

As classes inferiores da sociedade conviviam com uma realidade absolutamente brutal, realidade está transformada simbolicamente em suas histórias. Dessa forma, pelo menos nos contos, os camponeses sofredores podiam tornar-se príncipes e princesas, enriqueciam e, posteriormente, eram felizes para sempre. (CANTON, 1994, p.30).

Da República Velha para a República Nova muita coisa mudou na literatura, porém a literatura infanto-juvenil ainda preserva os valores morais da igreja cristã. A literatura escrita para criança era moldada na visão moralista, demonstrando o certo e o errado, esquecendo-se da criança que passou aceitar passivamente as histórias contadas.

O modernismo simbolizado pela Semana da Arte Moderna marcou uma nova era para a literatura infanto-juvenil, um momento histórico que trouxe a figura de Monteiro Lobato, autor de novos cenários da literatura infantil. Modificando a literatura que tinha um caráter didatizantes e “autocêntricos”, para uma literatura especial para crianças, conforme aponta Arroyo:

A 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 – toda uma soma de valores temáticos e lingüísticos que renovava inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil, ainda preso a certos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar. (ARROYO, 1987, p.198).

Monteiro com uma visão nacionalista passou a investir na literatura infantil, especialmente para crianças e assumiu uma literatura com caráter regional e nacionalista, com sua visão de ampliar a economia brasileira valorizando as riquezas próprias do país, tendo em busca a nacionalização do petróleo brasileiro.

Histórias fantásticas e uma série de personagens que compõem o cenário do Sítio do pica-pau amarelo trazem consigo uma reviravolta no mundo ficcional dos contos de fadas. Absorvidas pelos contos Lobatianos, o novo visual é a presença marcante que revive as velhas narrativas da oralidade, dá primazia às histórias contadas pelos “velhos” contadores de causos e verdades, na busca da memória e tradição popular. Suas histórias mantêm um caráter cultural folclórico, são composições indígenas e africanas com animação dos mitos consagrados pela oralidade que são transmitidas para literatura escrita. As figuras como: as do Saci-Pererê, Cuca e as lendas dos povos brasileiros são cultuadas no Sítio da Dona Benta e são formas de mostrar o Brasil. Porém, vista de um ângulo de constituição de nação do povo brasileiro, temos nas personagens citadas características rurais de desiguais valores sociais diante dos brancos europeus. As personagens folclóricas do Saci e outros preservam imagens que cultuam o negro como uma personagem peralta que pode estar associada ao “preto mau”. Em que a figura imagética representa associações que deixa o negro em condições inferior a do branco, pois dão margens a discriminação que para Rosemberg (1985, p. 84) o negro representa um papel que está associado “[...] à tragédia, à maldade, como cor simbólica”. Os papéis representados pelas imagens de Dona Benta e da Tia Nastácia mantêm a presença das contadoras de histórias, porém com visão de cultura dita “superior” à dos livros, sob o domínio da cultura transmitida pela oralidade, dita “primitiva” a dos povos hierarquizados. Araujo, (2010) demonstra situações, em que Lobato descreve Tia Nastácia como: uma “negra beijuda [...] sem cultura nenhuma, [...] que nem ler sabe [...] Se não ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos, mais adulterados ainda”. (LOBATO, 1982, *apud* Araujo 2010, p. 69).

Com a modernidade, a inovação da imprensa brasileira em 1919, sob a marca da primeira editora “Monteiro Lobato & Cia”, as edições de literatura infantil passam a ser produzidas no Brasil, mas uma observação da pesquisadora Yunes, (1984, p.10), a literatura é escrita para criança, editada, vendida e comprada por um adulto, e a criança recebe de forma passiva sem ser consultada.

Deste modo, uma das tarefas mais importantes é questionar a relação adulto/criança como uma extensão do sistema de poder da sociedade atual, onde os dominadores não ouvem a opinião dos dominados. (YUNES, 1984 p. 10).

Os livros infanto-juvenis foram produzidos de forma mercadológica, atendendo às exigências da pedagogia do consumo: para alfabetização, ensino de gramática e outras áreas. Motivo que desenvolveu o mercado da indústria do livro e fez surgir vários escritores que produzem livros meramente didatizantes. A produção em massa aumenta a quantidade de livros no mercado, mas, no entanto, não dá prioridade à qualidade dos textos escritos. Para Débora Araujo (2010, p.54) “Sendo elemento essencial na escola e passando cada vez mais a compor o conjunto de objetos destinados à criança, o livro vai ganhando uma representatividade econômica.”

Muitos autores se prevaleceram de histórias existentes, moldando a linguagem e recriando as histórias. Inovando com ilustrações e capas que encantam na beleza, diversificando formatos que despertam o interesse pelo livro. Nessas adaptações surgem muitos livros sem qualificação, que não deveriam estar sendo utilizados na escola. As escritoras Lajolo e Zilbermann, fazem uma avaliação da palestra dada por Lourenço Filho (1942), membro da Academia Brasileira de Letras, em que ele apresentou um balanço da literatura infantil e confirmou que se encontravam a venda “nada menos que 605 trabalhos, dos mais diversos gêneros e tipos.”

A quantidade não justificava grandes entusiasmos, pois o conferencista também denunciava que, ‘dessas 434 representam traduções e adaptações e mesmo grosseiras imitações’ e que ‘das 171 obras originais de autores brasileiros, cerca de metade são de medíocre qualidade, quer pela concepção e estrutura, quer também pela linguagem. Não mais de metade desses livros merecia figurar em bibliotecas infantis, se devidamente apurados quanto à forma e ao fundo. (LAJOLO; ZILBERMANN, 1985, p. 85).

Baseado na pesquisa de Lourenço as quantidades não representam acréscimo qualitativo para a literatura infantil, são meramente índices comerciais.

1.2 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUA ARTICULAÇÃO COM A LITERATURA INFANTO-JUVENIL.

O domínio e uso social da linguagem são determinantes na estruturação das relações sociais que se constroem no cotidiano; pensá-los no cotidiano escolar é imprescindível que os alunos/as redescubram sua cultura. (Eliane Cavalleiro).

O gênero literário infanto-juvenil que se configura nas literaturas escritas para adultos passou a ser uma ferramenta para disciplinar a criança para a convivência no meio sócio educacional.

A literatura infanto-juvenil utilizada na escola que vem idealizada pelos adultos estabelece os padrões e normas sociais a serem seguidas. Segundo Zilbermann (1987, p.20) “a escola participa de um processo de manipulação da criança, conduzindo-a um acatamento da norma vigente, que é também da classe dominante” e, para ela:

A literatura infantil, por sua vez, é outro dos instrumentos que tem servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, via de regra, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem. (ZILBERMAN, 1987, p. 20).

A transmissão de valores, usada pela escola transforma as crianças em adultos em miniatura que seduzidas pelas fantasias lúdicas passam a absorver as ideologias inseridas no contexto das narrativas. As imagens transmitidas no enredo são internalizadas e assimiladas pela criança como uma doutrina de valores da humanidade. Segundo Zilbermann:

[...] as forças se conjugam no projeto de doutrinar [...] ou então seduzi-las para a imagem que a sociedade quer que assumam – a de seres enfraquecidos e dependentes, cuja alternativa encontra-se na adoção dos valores vigentes, todos solidários ao adulto. Isto é, a saída acaba sendo o reforço da dependência, porque aceitar as normas impostas significa corroborar o modelo do qual a criança é manipulada. (ZILBERMANN, 1987, p. 21).

As crianças não participam ativamente da escolha de livros para a leitura, são os adultos escolhem os livros que lhe assegurem a proteção, sonogando o direito de expressão aos menores leitores. Segundo Zilbermann (1987, p. 21) “desarmada, a criança não reage; a sua impassibilidade é tomada como sinal de aceitação da engrenagem.” Rosemberg argumenta que:

O jovem leitor é protegido e tratado em menor. Não permite que sua inocência e sensibilidade sejam ultrajadas e feridas. A criança não tem o direito de saber o que quer, mas apenas aquilo que o adulto considera digno ou bom que ele saiba. O conteúdo do livro é expurgado. É a pedagogia do modelo. (ROSEMBERG, 1985, p.60).

As narrativas que abrangem uma literatura com conceitos didatizantes ainda têm presença marcante na escola. A literatura não é somente um momento de lazer lúdico, segundo Coelho, (2000, p.57), defende que “[...] a literatura infanto-juvenil não é e nem pode ser, um mero entretenimento”. Justificando que sua criação tem característica à ideologia do escritor, “[...] que raramente são da área de letras. Vêm de vários ramos das ciências humanas (sociologia, psicologia, antropologia, comunicação política e educação)”, portanto pode ser tendenciosa e voltada para o pensamento do escritor.

A literatura representa uma manifestação artística da sociedade de sua época. É no seu tempo histórico, que estão retratadas as vivências e as ideologias de cada autor escritor que por sua vez situa-se dentro do seu padrão sociocultural. Segundo Rosemberg (1985, p.77) “O homem branco adulto é representante da espécie, e é o mais frequente nas estórias, aquele que recebe um nome próprio, aquele que reveste a condição de normal”. Nesse sentido, levando em conta as relações étnico-raciais, as mensagens narradas podem conter as impressões do escritor que favorecem para a cristalização de estereótipos racializados, que são modelos construídos historicamente por brancos.

Pesquisas elaboradas por Silva, (2012); Araujo, (2010) e Rosemberg, (1985), apontam que as narrativas dos livros infantis têm na maioria a predominância de imagens de personagens brancos que superam os negros. O modelo de personagens apresentados na literatura infantil em geral mostra a figura do branco em maior proporção que a do não branco, reforçando a ideia de o branco ser o representante da espécie humana, o que para Rosemberg (1984, p.81) é uma forma de discriminação, na qual não ser branco é anormal: “[...] a branquidade é uma condição normal e neutra da humanidade: os não constituem a exceção.” Além de o branco aparecer em maior proporção na literatura, quando temos a presença do negro, este carrega uma discriminação diante dos papéis sociais, tanto de classes como o de gênero e outros.

O branco enquanto personagem recebe uma elaboração maior que o não-branco. Foi assim que estes últimos obtiveram a taxa de indeterminação, em vários atributos, superior à dos brancos. Sua origem geográfica, sua religião, suas situações familiares e conjugais são muito menos frequentemente descritas, no texto, que para um personagem branco. Em suma, seu acabamento 'ficcional' é menos perfeito, mais incompleto. (ROSEMBERG, 1984, p. 84).

Os dados apresentados por Rosemberg (1984) em sua tese mostram a discriminação entre brancos e não brancos afirmando uma desigualdade de valores em que “o branco é apresentado na posição de representante da espécie”. Então, os leitores tanto adultos quanto crianças continuam convivendo com discursos literários que privilegiam brancos e que menosprezam ou discriminam o não branco.

O próximo tópico dá o início à pesquisa na escola com o contexto geral das bibliotecas da rede municipal de Curitiba. E também o contexto da biblioteca na escola pesquisada.

2 CONTEXTOS GERAIS DA BIBLIOTECA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Mas é nelas
(Bocas e mãos, sonhos, greves e denúncias)
Que te vejo pulsando,
Mundo novo,
Ainda que em estado de soluços e esperança.
(Ferreira Gullar)

A Rede municipal de Bibliotecas Escolares de Curitiba é formada pelas bibliotecas das escolas e os Faróis do Saber². As escolas amparadas pela Secretaria Municipal da Educação desenvolvem projetos de leitura que atendem à comunidade escolar interna das unidades de bibliotecas. Com exceção de algumas que abrem a biblioteca para o público durante os finais de semana no projeto “Comunidade Escola”³.

O funcionamento das bibliotecas das escolas segue cronograma e o calendário da própria para unidade de ensino, na qual são desenvolvidos projetos de leitura, de contação de histórias, leitura e empréstimo de livros para os estudantes.

A manutenção do acervo conta com o apoio da Secretaria dos Faróis e Bibliotecas junto com SME (Secretaria Municipal de Ensino). A composição do acervo, no que diz respeito à aquisição de livros, também é de responsabilidade das secretarias citadas. No entanto, cada unidade pode contribuir na compra de livros, como ocorreu com a escola pesquisada, que adquiriu alguns livros para contribuir com a ampliação do acervo, utilizando-se de verbas da APPF (Associação de Pais, Professores e Funcionários).

² O acervo, que está informatizado, é de sete mil livros aproximadamente. O conjunto de bibliotecas das escolas da prefeitura de Curitiba está sob a orientação da Secretaria Municipal da Educação (SME), órgão que orienta e capacita os profissionais para atender e administrar demanda dos acervos de livros e também o controle toda estrutura das bibliotecas e Faróis do saber. As bibliotecas das escolas atendem a comunidade escolar, enquanto os Faróis do Saber atendem a comunidade escolar e efetuam empréstimos domiciliar com acesso a Internet para toda a população. <<<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/bibliotecas>>> - Acesso em 16/07/2012.

³ Comunidade Escola é o programa da Prefeitura de Curitiba que mantém as escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba abertas para a comunidade, aos sábados e domingos, das 9h. Às 17h, num compromisso com a continuidade, o aperfeiçoamento e as mudanças nas áreas de atendimento a demandas sociais, abrangendo o combate à violência, a ação social e a segurança alimentar, a educação infantil e o ensino fundamental, a cultura e o esporte e lazer. Instituído pelo Decreto n.º 1.218 de 11/08/2005. <<<http://www.comunidadeescola.org.br/conteudo/informacoes-sobre-o-programa-comunidade-escola/88>>>-Acesso 16/01/2013.

Os livros enviados para as bibliotecas das escolas são de indicação do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e PNBE (Programa Nacional de Biblioteca da Escola).

PNBE se colocou como campo fértil de exploração, pelo significativo, crescimento, nos últimos anos, de seus recursos, entendendo-se a relevância de se investigar o uso das verbas públicas nas ações e programas voltados ao setor educacional. Entende-se que a amplitude e abrangência desse programa nas escolas públicas brasileiras e as possíveis influências que os discursos podem ter na criação e difusão de padrões de conduta justificam este estudo. O processo de seleção e de compra de livros e sua distribuição em escolas em todo território nacional levam aos alunos e professores determinados discursos que podem não dar voz a grupos socialmente discriminados ou permitir que determinados personagens-tipo 'falem' por eles. (VENÂNCIO, 2009, p 11).

Para Venâncio (2009), o PNBE mantém um percentual diferenciado entre as obras de literaturas de brancos e não brancos. Sua análise mostra que: tanto escritores, como ilustradores de livros de literatura infantil e ainda os personagens são na maioria brancos. Como mostram os índices:

Para autores das obras analisadas foram todos adultos, em sua maioria branco (17 brancos / 2 negros / 1 índio); para ilustradores observa-se que a maioria deles é do sexo feminino, de cor branca, idade adulta (5 homens – destes, 2 negros / 13 mulheres – destas, 1 negra); Para personagens Foram contados, na análise quantitativa, 60 personagens na capa, 808 na ilustração (interior da obra) e 7.259 no texto (descrição do personagem na narrativa), havendo predominância de personagens individualizados (96,7%, 79,1% e 80,2%, respectivamente), de natureza humana (86,7%, 50,1% e 67,1%), de sexo masculino (66,7%, 46,3 % e 42,4%) e de cor branca (66,7%, 38,9 % e 42,4%), com as crianças tendo sido maioria dos personagens descritos no texto (32% de personagens infantis contra 30,4% de adultos). (VENÂNCIO, 2009, p 11).

Esses dados reforçam a ideia de superioridade do branco em obras da literatura infanto-juvenil, que para Rosemberg (1987, p.81) “[...] esta condição, seus atributos são considerados universais”. Sendo assim ela afirma que: “o branco é representante da espécie”, o que desfavorece o trabalho das relações étnico-racial na escola.

2.1 CONTEXTOS GERAIS DA ESCOLA PESQUISADA

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se cria, em que se fala, em que se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim a vida.

...É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática. (Paulo Freire).

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba atende à educação de ensino infantil e fundamental. O Ensino Fundamental está estruturado em ciclos de aprendizagem, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que vai do Ciclo I ao IX, porém na sua maioria, as escolas oferecem apenas os ciclos I e II, sendo que são poucas unidades com ensino fundamental completo.

As escolas são estruturadas em ensino regular e integral. O Centro de Educação Integral (CEI),⁴ além de cumprir o currículo de núcleo comum, também oferece o contra turno, com uma oferta de atividades extracurriculares. O ensino integral diferencia-se na sua estrutura pedagógica, incluindo atividades relacionadas como: cultura corporal, artística, das mídias, ecológica e projetos de literatura e leitura.

A escola escolhida para pesquisa atende a aproximadamente 350 estudantes. As crianças com faixa etária de 6 a 10 anos são distribuídas em seus níveis cronológicos nas etapas do Ciclo I e Ciclo II, compreendendo cinco turmas do ciclo I e quatro de ciclo II. As crianças permanecem na escola oito horas do dia, sendo que somente as turmas de quinto ano estão sob o regime de escola regular de quatro horas. Portanto, nessa escola havia em 2012, ano da pesquisa, uma turma pela manhã (5º ano A) e outra à tarde (5º ano B). Estas duas últimas levam desvantagem, pois não têm as mesmas oportunidades que as outras turmas, como mostraremos no QUADRO 1. O quinto ano “A” tem aula de ensino religioso e não tem literatura e quinto ano “B” ao inverso. São estratégias que o ensino integral utiliza para fechar o calendário do professor, pois os profissionais que trabalham pela manhã não são sempre os mesmos do período da tarde. Acontece também com o uso da biblioteca,

⁴ **CEI** Estabelecimento oficial de educação básica, no qual os cidadãos são instrumentalizados à participação ativa e justa na sociedade, por meio de estudo e de resolução de problemas socioambientais, sob orientação sistematizada de profissionais habilitados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas de aprofundamento científico, artístico, tecnológico, cívico e político. Todas as escolas e centros de educação integral (CEIs) da Rede Municipal de Ensino ofertam, prioritariamente, o ensino regular obrigatório de 1º ao 5º ano.

[www.curitiba.pr.gov.br/servicos/cidadao/equipamento/escola.-Acesso 16/01/2013](http://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/cidadao/equipamento/escola.-Acesso%2016/01/2013).

pois as crianças que ficam oito horas têm horários duplos na biblioteca, desfavorecendo assim os quintos anos.

A escola pesquisada localiza-se na região sul de Curitiba e atende a uma comunidade simples, oriunda de níveis socioeconômicos baixos. Diante da informação da diretora, os estudantes recebem auxílio de condução ofertada pela Prefeitura Municipal de Curitiba, pois a grande maioria vem de bairros distantes.

As aulas são ministradas nos dois turnos manhã e tarde, distribuídas entre: núcleo comum, com as aulas que compreendem o currículo de ensino regular; e o contra turno, com as aulas com as práticas diversificadas de ensino integral.

O ensino integral que tem a ampliação de horário possui o currículo que se estende em 8 horas diárias, favorecendo o desenvolvimento de atividades complementares com oficinas diversificadas em: práticas artísticas, práticas do movimento e práticas ambientais. As aulas de leitura são ministradas na biblioteca que seria: uma para empréstimo de livros e outra para contação de histórias.

No QUADRO 1 o cronograma demonstra a distribuição das áreas por turno, neste foi possível observar as diferenças entre a distribuição das aulas: do ensino regular e das práticas diversificadas do contra turno.

TURMAS	MANHÃ	TARDE
1º ano e 2º ano	<p style="text-align: center;">Núcleo comum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Português • Leitura/ Biblioteca-empréstimo • Matemática • Informática • Ciências • Geografia • Artes • Educação física • Ensino religioso 	<p style="text-align: center;">Contra turno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoio de português/ matemática • Leitura/ Biblioteca-projeto • Informática • Práticas artísticas • Práticas do movimento • Práticas ambientais • Educação Física • Artes • Literatura
3º ano e 4º ano	<p style="text-align: center;">Contra turno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoio de português/ matemática • Leitura/ Biblioteca-projeto • Informática. • Práticas artísticas • Práticas do movimento • Práticas ambientais • Educação física • Artes • Ensino Religioso 	<p style="text-align: center;">Núcleo comum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Português • Leitura/ Biblioteca-empréstimo • Matemática • Informática • Ciências • Geografia • Artes • Educação física • Literatura
5º ano A	<p style="text-align: center;">Núcleo comum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Português • Leitura/Biblioteca-empréstimo • Matemática • Ciências • Geografia • Artes • Educação física • Ensino religioso 	
5º ano B		<p style="text-align: center;">Núcleo comum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Português/ leitura • Leitura/Biblioteca-empréstimo • Matemática • Ciências • Geografia • Artes • Educação física • Literatura

QUADRO 1 – DEMONSTRATIVO DA DISTRIBUIÇÃO DE ÁREAS POR TURNO
 FONTE: Síntese da autora.

Como o foco da pesquisa compreende a literatura no contexto escolar, as observações iniciaram-se pelos planejamentos, relacionados à literatura e ou leitura. Na sua essência a literatura está generalizada pela presença marcante do folclore brasileiro, como também, os contos de fadas, fábulas e outros (como mostra QUADRO

2). No caso dos contos de fadas observamos que estes não só fazem parte da área de literatura, assim como de todas as áreas do conhecimento. A expectativa inicial dessa pesquisa era de encontrar a literatura clássica e folclore somente em conteúdos de Língua Portuguesa no ensejo de ensinar de gramática, mas também se fizeram presentes em outras áreas como: ciências, história e artes e atividades extracurriculares de contra turno. Observou-se que cada história contada pelo professor correspondia a um conteúdo específico e este abordava uma área do conhecimento como exemplo: a professora do 4º ano (contra turno) utilizou-se de lendas para trabalhar o conteúdo de ciências, como: “a preservação das florestas” (porém neste não constava a lenda utilizada). Em Artes, a responsável pela área informa que fica mais fácil trabalhar utilizando-se de uma história para motivação do seu trabalho. Disse que faz uso de histórias de contos clássicos, mencionou algumas histórias trabalhadas como: Cinderela, e no ano da pesquisa trabalhou a história “Os três porquinhos”, fazendo uma comparação com outras histórias de lobo. Embora a literatura estivesse presente nos conteúdos elaborados pelas professoras, foi possível observar diante esses não tinham relação com os projetos da hora do conto e dos empréstimos de livro na biblioteca e eram aleatórios aos temas trabalhados em sala de aula.

Os planejamentos são divididos por trimestre, todas as turmas apresentam nos conteúdos datas comemorativas como: Dia do Índio, Dia do Folclore e Dia da Consciência Negra. No QUADRO 2, relaciono os planejamentos anuais, selecionando cada turma, buscando demonstrar somente o trabalho que se utilizava da literatura. Não há no demonstrativo os demais conteúdos de outras áreas do conhecimento.

TURMAS	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre
1º 2º ano	(*) Dia do índio <ul style="list-style-type: none"> Práticas do movimento, brincadeiras de culturas indígenas. 	(**) FOLCLORE <ul style="list-style-type: none"> Conhecendo músicas folclóricas Lendas, trava-língua. Danças infantis. 	(**) CONSCÊNCIA NEGRA <ul style="list-style-type: none"> Dia da Consciência negra Projeto de literatura histórias em quadrinhos. (práticas artísticas e práticas do movimento)
3º ano	(**) Dia do índio <ul style="list-style-type: none"> Músicas e trabalhos artísticos. 	(**) FOLCLORE <ul style="list-style-type: none"> Saci Pererê, curupira. Lendas, parlendas, trava-línguas e adivinhas. Festas juninas. 	(**) CONSCIÊNCIA NEGRA <ul style="list-style-type: none"> Dia da Consciência negra Lendas, parlendas, trava-línguas e adivinhas.
4º ano	(Não consta nenhuma literatura trabalhada)	(**) FOLCLORE <ul style="list-style-type: none"> Danças folclóricas Práticas artísticas lendas Práticas ambientais lendas que falam sobre a preservação do ambiente Núcleo comum identificação do verbal e não verbal em textos 	(**) CONSCIÊNCIA NEGRA <ul style="list-style-type: none"> Cultura étnica indígena e africana Lendas, parlendas e adivinhas.
5º ano	(***) CULTURAS ÉTNICO-RACIAIS <ul style="list-style-type: none"> Dia do índio, Fábulas, lendas, provérbios 	(***) FOLCLORE <ul style="list-style-type: none"> Pesquisa de ditados populares. Resgate aos clássicos da literatura. (Este seguido de atividades sistematizadas para o ensino da língua portuguesa). 	(***) CONSCIÊNCIA NEGRA <ul style="list-style-type: none"> Estudos das culturas étnico-raciais: indígenas e africanas.

(Relação acima consta: - * contra turno / ** contra turno/ núcleo comum/ *** núcleo comum)

QUADRO 2 – PLANEJAMENTO ANUAL DAS TURMAS

FONTE: Síntese da autora.

O projeto de literatura é desenvolvido no período da tarde, do núcleo comum. Pela manhã é substituído por ensino religioso. Portanto os estudantes que ficam em período integral acompanham as duas atividades. No entanto os quintos anos levam a desvantagem, pois a turma “A” acompanha o ensino religioso e a turma “B” o projeto de literatura, conforme já informado.

2.2 O CONTEXTO DA BIBLIOTECA DA ESCOLA PESQUISADA

A biblioteca pesquisada possui uma área pequena: menor que uma sala padrão, com aproximadamente 22 metros quadrados, uma pequena extensão que dificulta o trabalho a ser realizado. Sua disposição está dividida em duas partes: uma com as quatro estantes do acervo geral; e a outra um pequeno espaço, contendo no fundo duas mesas, sendo uma a do computador, um armário e uma estante. Logo na entrada estão disponíveis almofadas que são usadas para acomodar as crianças na “hora do conto” ou projeções de slides. No meio do acervo geral, encontram-se duas estantes pequenas que recebem o nome de “Cantinho da leitura”, uma localizada atrás da porta e outra entre as estantes do acervo. E mais um carrinho de feira, contendo revistas Recreio. No fundo estão localizadas duas janelas basculantes que ficam próximas da mesa de atendimento.



Figura 1– Acervo da biblioteca



Figura 2 – Espaço de leitura

As paredes do ambiente são ilustradas com imagens dos clássicos de contos de fadas, com: “Branca de Neve e os sete anões” nas paredes laterais e no fundo a “Cinderela”.



Figura 3– Tela de projeções



Figura 4 – Janelas de ventilação (fundos)



Figura 5– Canto de atendimento



Figura 6 – Parede lateral

Os motivos da decoração do ambiente compõem um cenário da literatura europeia. A sala ambiente não apresenta mesas para consulta, portanto o usuário empresta o livro para leitura em outro local.

2.3 ACERVOS INFANTO-JUVENIS E O ESPAÇO DA BIBLIOTECA NA ESCOLA

A biblioteca da escola pesquisada, conta com um acervo de 4402 títulos totalizando literatura e teorias de uso das professoras e professores. Os livros de gênero literários somam 3.152 livros. Somente para literatura infanto-juvenil o acervo compreende 1.864 títulos catalogados, excluindo dados de títulos de obras em duplicidade. Além desses livros, constam na biblioteca da escola muitas coleções de livrinhos infantis, revistas e gibis (não catalogados). Esses são comprados pela direção da escola e normalmente são emprestados para crianças do ciclo I.

A disposição do acervo infantil é separada dos adultos que, segundo a bibliotecária, estão em estantes separadas e até mesmo em caixa devido à facilidade de empréstimo. Além desses, há também o espaço com o nome de: “Cantinho da leitura”, localizado atrás da porta da biblioteca que contém uma pequena estante de exposição de gibis (diversos) e o carrinho de feira contendo revistas, que são muito procurados pelas crianças maiores. As figuras 7 e 8 (fotos da autora) indicam a estrutura do acervo infantil.



Figura 7– Cantinho da leitura



Figura 8 – Carrinho de revistas

Outras estantes que estão localizados fora do acervo geral, são livros para o empréstimo das turmas do ciclo II.



Figura 9– Estante infanto-juvenil



Figura 10 – Armário

Segundo relato da bibliotecária a procura de livros é de livre escolha dos estudantes, mas ela conta que as crianças menores não sabem escolher e que se não orientadas acabam perdendo o tempo disponível na biblioteca. Portanto ela os orienta que busquem os livros das caixas. Já as crianças maiores procuram os livros sozinhos, mas não no acervo geral da biblioteca. Segundo a funcionária ela retira do acervo algumas obras que julga serem as mais interessantes e de maior aceitabilidade para a comunidade infanto-juvenil e quinzenalmente faz a troca para diversificar as obras ofertadas na estante. Os livros de empréstimo são selecionados numa estante de uso diário, separados do acervo geral.

Na estante infanto-juvenil foi possível verificar que a maioria dos livros era de autores consagrados, alguns estavam com rótulos do FNDE. Dentre esses livros, também foi possível observar que a maioria apresentava personagens brancas, aproximando-se a pesquisas anteriores como a de Silva (2012). Mas com o decorrer da pesquisa verifiquei um acréscimo na distribuição de livros nas estantes, dos quais se tratavam das culturas africanas. Como: **“O Rei Preto de Ouro Preto”** de Sylvia Orthof, **“Chico Rei”** de Renato Lima, **“De Alfaias e Zabumbas”** de Raquel Nader, **“Olhar a África e ver o Brasil”** fotos de Pierre Verger, **“Contos da Lua e da Beleza Perdida”** de Sunny, **“Contos ao redor da fogueira”** de Rogério Antonio Barbosa.

Não é possível afirmar se essa indicação deveu-se a presença da pesquisadora, ou eram devoluções dos empréstimos anteriores, ou até mesmo porque

a escola estava com o projeto voltado para o tema a Consciência Negra. Diante dessa dúvida foi necessário investigar a entrada e saída dos livros através do controle das fichas de devoluções.

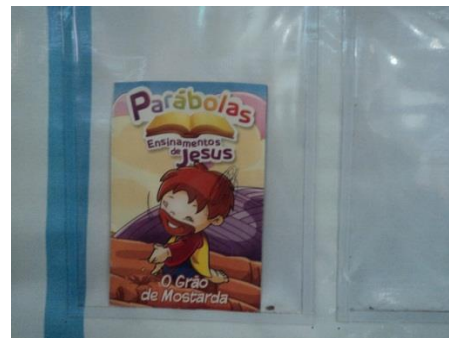
Em análise dos resultados, vamos relacionar nesta pesquisa um quadro demonstrativo das obras em exposição do acervo infanto-juvenil, seguidos das relações de empréstimos das turmas observadas (as de 4º ano e de 5º ano), para entender melhor porque as crianças buscam determinadas literaturas, como escolha para suas leituras.



Figura 11 – Exposição de livros da biblioteca

Para divulgação de obras no acervo, a biblioteca conta um pequeno expositor localizado no exterior da sala, próximo ao corredor de entrada. É bem interessante, pois o local é uma maneira de divulgar as obras existentes no acervo da biblioteca. Neste espaço observado foi possível encontrar um jornal do período com data passada. Havia também dois livros que aqui serão definidas como “coleções toscas”:⁵ Rapunzel (sem autoria) e outro de coleção bíblica parábola - O grão de Mostarda.

⁵ Definido pela professora mestra Débora Cristina de Araujo, UFPR (2010, p.112). “Identifico ‘livros de coleções toscas’ ou qualidade duvidosa aqueles que compõem coleções como ‘Animais da fazenda’, ‘Dinossauros’, ‘Virtudes’, e outras adaptações de obras clássicas editadas em material inadequado, sem o cumprimento dos requisitos mínimos estipulados para um livro literário, como exigem. Por exemplo, os Anexos I (Triagem/Critérios de exclusão) e II (Critérios de Avaliação e Seleção) do Edital – PNBE 2009 ou os Anexos I (Critérios de Exclusão) e III (Critérios de Avaliação e Seleção) do Edital – PNBE 2010.”



Figuras 12 e 13 - livros da exposição

Os estudantes utilizam-se da biblioteca, mas não para leitura no local. A leitura é concluída em suas residências. A bibliotecária estimula as crianças ao empréstimo, mesmo que estes não estejam alfabetizados, pois assim eles vão se familiarizando com a leitura, e ou então fazem a leitura identificando a imagem dos desenhos.

A bibliotecária afirmou que existe pouca procura de livros por profissionais e/ou professoras, sendo que nem todos utilizam a biblioteca da escola. Segundo seu depoimento a mais assídua é a professora de literatura que procura sempre obras da atualidade. As demais professoras encontram outra alternativa para leitura, mas que, quando procuram livros na biblioteca, elas escolhem: as fábulas, contos clássicos e, também em menor quantidade literaturas da atualidade. No ano 2012 os livros mais procurados foram: “Os três porquinhos” e “Cinderela”, devido trabalho desenvolvido em planejamentos de práticas artísticas. No geral, ela afirma que todos os contos clássicos têm grande procura pelos profissionais de ensino, mas em 2012, eles foram um pouco esquecidos, porque o tema gerador dos planejamentos estava voltado para o “folclore”. Acrescentou ainda, que não tem na escola muitas obras para pesquisa do professor. Devido à mudança de Secretaria⁶ não foram enviados livros novos para a escola. O livro de folclore mais usado é o **Armazém do Folclore**, de Ricardo Azevedo, do qual havia somente um exemplar no acervo, o que exigia que a devolução fosse imediata.

⁶ Não especificou, mas deixou nas entre linhas que foi a responsável pela SME.

2.4 COMO ACONTECEM OS EMPRÉSTIMOS DE LIVROS NA BIBLIOTECA

Os empréstimos de livros no espaço da biblioteca ocorrem da seguinte forma: as turmas são divididas em um número máximo de 15 crianças que emprestam livros a serem devolvidos num período de 15 dias. Portanto a oferta é de um ou no máximo dois livros por usuário e a entrega com prazo quinzenal. A devolução não é diretamente para a biblioteca, fica a encargo da professora responsável pela turma. O QUADRO 3 evidencia a organização do calendário da biblioteca.

Período	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	Ciclo I Empréstimo	Ciclo I Empréstimo	Livre (Horário destinado a organização do espaço)	Ciclo I Empréstimo	Ciclo I Empréstimo
	Ciclo II Contação de histórias	Ciclo II Contação de histórias		Ciclo II Contação de histórias	Ciclo II Contação de histórias
Tarde	Ciclo II Empréstimo	Ciclo II Empréstimo	Livre	Ciclo II Empréstimo	Ciclo II Empréstimo
	Ciclo I Contação de histórias	Ciclo I Contação de histórias		Ciclo I Contação de histórias	Ciclo I Contação de histórias

QUADRO 3 - CRONOGRAMA DO CALENDÁRIO DA BIBLIOTECA
FONTE: Síntese da autora.

Enquanto a metade da turma vai até a biblioteca fazer o seu empréstimo, os demais ficam na sala com um propósito da leitura individual ou uma leitura que fica a critério de cada regente de turma.

As turmas que frequentam a biblioteca emprestam livros que estão em disposição, em diferentes lugares de acordo com faixa etária da criança. Cada turma tem um lugar específico: uma estante ou uma caixa própria de uso. Portanto emprestam somente o livro recomendado pela bibliotecária.



Figura 14 – Armário e as caixas de empréstimos.

Em consulta aos livros destinados às crianças menores foi possível observar que nenhuma das obras de indicação do PNBE/FNDE⁷. Eram livros de baixa qualidade, ou seja, “coleções toscas”. A bibliotecária informou que tais livros estavam ali, mas sem constarem no acervo, “porque é para o empréstimo dos pequenininhos, pois eles não têm cuidado com o livro”. Relatou ainda que “é melhor ofertar esses livros do que nenhum”. Em seguida explicou que há escolas em que a bibliotecária não empresta livros para menores.

⁷ **PNBE** – Programa Nacional de Biblioteca da Escola - programa financiado pelo **FNDE**-(Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).



Figuras 15 e 16 – Livros da caixa do 1º e 2º ano

A caixa do Ciclo I (primeira fase), conta com mais ou menos 100 volumes de títulos que se repetem. São coleções que abordam assuntos como: animais e bichos, dinossauros, livros bíblicos, fábulas e clássicos produzidos em grande escala e sem autoria como: Chapeuzinho vermelho, Branca de Neve e outros.

A oferta de livros para os segundos e terceiros anos, também do ciclo I, estão localizados em caixas que são guardadas na estante principal, e selecionados fora da ordem, muito embora alguns livros façam parte do acervo geral. Aqui encontramos livros de autoria, mas junto temos uma variedade de “coleções toscas”, como as que mostramos na primeira caixa relatadas anteriormente.



Figura 17– Caixas do 2º e 3º anos



Figura 18 – Livros da caixa

A predominância maior era de contos de fadas, fábulas, bíblicos e outras de coleções editadas pelo mercado livreiro. Embora houvesse uma pequena quantidade de livros com autoria como: **Isto ou Aquilo**, de Cecília Meirelles; **Arara e o Guaraná**,

de Ana Maria Machado; **Gato Xadrez**, Sylvia Orthof, foi possível identificar poucos livros com indicação do PNBE/FNDE, e com personagens negros.

Para o ciclo II, há um local de exposição diferenciada dos demais. Os livros ficam em estantes e também em uma caixa como mostra as figuras: 19 e 20 (fotos da autora). Os livros da estante são bem procurados pelos estudantes, devido à fácil visualização. Este acervo possui obras com mais qualidades, e a maioria com indicação do PNBE/FNDE, embora como nas outras caixas, apresenta algumas “coleções toscas” em menor quantidade.



Figura 19– Estante do 4º e 5º ano



Figura 20– Caixa do 4º e 5º ano

Para essa faixa etária (ciclo II) foi verificada a presença de livros de cultura africana para o trabalho das etnias brasileiras. Porém em menor proporção que as outras, conforme demonstra o quadro a seguir.

Nº	TÍTULO	AUTOR	EDITORA
01	Bichos da África (Contos e Lendas)	Rogério Andrade Barbosa	Melhoramento
02	Bichos da África (Lendas e fábulas)	Rogério Andrade Barbosa	Melhoramento
03	Bicho que te quero livre	Elias José	Moderna
04	Bichos supermaluquinhos	Almir Correa	Almir Correa
05	A Boca	Cristina Von	Callis
06	Boto Tucuxi	Ciça Fittipaldi	Scipione
07	Bumba meu boi	Roger de Mello	Agir
08	Caillou fica doente	Roger Harvei	Fundamento
09	Cão e gato iguais ou diferentes	Verenice Leite Ribeiro	Saraiva
10	O caso das bananas	Mariana Massarani	Brinque Book
11	O caso do saci	Nelson Cruz	Cosac & Naify
12	O conde de Monte Cristo	Alexandre Dumas	Scipione
13	Corpo de gente e Corpo de bicho	Brita Granstrom, Mick Manning	Ática
14	O dia que roubaram a sombra do rei	José Mavíael Monteiro	Scipione
15	Eleguá	Carolina Cunha	SM
16	Ele... o quê?	Norma Sofia Coelho de Lima	Lê
17	Eram três	Guto Lins	Globo
18	A fábula das três cores	Ziraldo	Melhoramento
19	O fazedor de amanhecer	Manoel de Barros	Salamandra
20	Gabi, perdi à hora!	João Basílio	Lê
21	Gata xereta	Marcia Kupsta	Moderna
22	George e Silvia	Michael Coleman e Tim Warnes	Ciranda Cultural
23	Lé com cré	José Paulo Paes	Ática
24	A menina que procurava	Alexandre Rampazo	Larousse
25	O melhor de cada um	Martins Rodrigues Teixeira	FTD
26	A moça tecelã	Marina Colasanti	Global
27	Na minha escola todo mundo é igual	Rossana Ramos e Priscila Sanson	Cortez
28	O nariz	Nicolai Gögol	S/N
29	Não me chame de gorducha	Hebe Coimbra	Ática
30	Na venda de Vera		Manati
31	Onde está Wally? A grande caça aos quadros	Martin Manderford	Martins
32	As panquecas de mama panya	Richard Chamberlain, Mary Chamberlin	SM
33	Pintura e escultura	Núria Rocca	Educacional
34	Papo sapato	Pedro Bandeira/Ziraldo	Melhoramento
35	Pensando no futuro	Ana Freddi	Scipione
36	Poemas para brincar	José Paulo Paes	Ática
37	Poeminhas numa fala de João	João de Barros	Record
38	Pintando poesia	Neusa Sorenti	Autêntica
39	O porco	Bia Hetzel	Manati
40	Quem tem medo de que	Ruth Rocha	Global
41	A raposa e o canção	Arievardo Viana	IMEPH

42	Os três lobinhos e o porco mal	Eugene Trivizas e Helen Oxinbury	Brinque Book
43	Vai e vem	Flávia Muniz	FTD
44	A varinha mágica de Winnie	Valerie Thomas e Korski Paul	Ciranda Cultural
45	A viagem de um barquinho	Sylvia Orthof	Moderna
46	Winnie na praia	Valerie Thomas e Korski Paul	Ciranda Cultural
47	A vida em sociedade “Olhar a África e ver o Brasil”,	Raul Lody Fotos Pierre Verger	Nacional

QUADRO 4 - RELAÇÃO DE LIVROS DA ESTANTE JUVENIL
 FONTE: Síntese da autora.

De certa maneira, esse acervo em específico representa a tendência do PNBE/FNDE, em que a maioria dos títulos privilegia um estereótipo para personagens brancos, não contemplando a diversidade cultural.

[...] o que está sendo verificado na efetivação do PNBE, pois apesar de se defender a necessidade de se adotar obras que privilegiem a diversidade ‘de diferentes contextos sociais, culturais e históricos’ não se contempla, em contrapartida, a ampla diversidade social brasileira, se observando adoção de acervos nos quais diferença e diversidade praticamente não são contemplados ou tematizados. (VENÂNCIO, 2009, p. 100).

Os dados levantados por Venâncio (2009), como vimos anteriormente, nos mostram diante da literatura indicada pelo PNBE que existe uma tendência à cultura europeia, e que sendo assim não contempla as diversas culturas brasileiras.

2.5 O MOMENTO DA HORA DO CONTO

Os momentos da hora do conto são especiais para as crianças, em que foi possível observar a satisfação delas ao saírem da sala neste instante. Uma criança assim justificou essa satisfação: “prefiro sair para assistir o filme da biblioteca, é mais divertido do que ficar na sala”.

O momento de contação de histórias observadas na turma do segundo ano foi basicamente a projeção do filme “Mônica no sítio do pica pau amarelo”, que ocorreu em aproximadamente 40 minutos. Como informado, a biblioteca dispõe de uma sala pequena, que não comporta o atendimento de todas as crianças de uma turma ao mesmo tempo. Devido a isso, ocorre à divisão em grupos pequenos. A sala da biblioteca permanece escura para a reprodução dos vídeos.

Em acompanhamento da outra turma, em que os procedimentos dessa aula ficam a critério de cada profissional regente, a professora no dia selecionou alunos para fazer teste de leitura, como forma de apoio às aulas de Língua Portuguesa. As demais crianças ficavam em silêncio lendo livros do “Cantinho da leitura” e/ ou da caixa de leitura utilizada diariamente nesta turma.

O “Cantinho da Leitura” está exposto em todas as salas de aula da escola, sendo de uso diário. Além desses, algumas professoras mantêm em seus armários uma caixa de literatura, organizada ao modo e gosto de cada profissional.



Figura 21 – Sala 2º ANO



Figura 22 – Caixa de leitura 2º ANO

Em análise de um dos “Cantinhos da leitura”, observou-se a presença de várias “coleções toscas”, como: dinossauro, educação alimentar e de trânsito, livros bíblicos, fábulas e contos de fadas sem autoria. Havia também outros títulos com

melhor qualidade: **O Reizinho mandão**, de Ruth Rocha; **Mas será a macieira**, de Allen Abreu e Priscila Kellen; **O-papagaio-de-cor-roxa**, de Rosana Rios, sendo esses os únicos com autoria. Muitos estavam somente com as capas, sem condições de uso.



Figuras 23, 24 e 25 – Livros da caixa de leitura – 2º ANO

Na mesma turma, a caixa de leitura estava, mais organizada, com os livros mais conservados, motivo pelo qual a professora guardava no armário. Embora o perfil dos títulos se assemelhassem, pois havia apenas quatro livros com autoria: **Contos de Escola**, de Machado de Assis; **Além do Rio**, de Ziraldo; **Pé de Pilão**, de Mario Quintana e **Bom dia todas as cores**, de Ruth Rocha. As demais eram “coleções toscas” como: Fazenda, ecologia; Brenda a fada encantada; Verduras; Seres do mar, Quintal, Mamíferos, Dinossauros, etc, além de alguns gibis como: Curitibinha do trânsito, Turma da Mônica, Margarida e outros.

Na sequência será apresentada a análise das devoluções de livros emprestados na biblioteca, relativos ao quarto e quinto ano, bem como de acompanhamento indireto de uma turma de segundo ano.

2.6 RELAÇÕES DE DEVOLUÇÕES DOS EMPRÉSTIMOS POR TURMA

Por amostragem de fotos⁸, a presente pesquisa acompanhou as turmas pelo período de quatro semanas foi observado três turmas, sendo duas do ciclo II (4º e 5º ano), e também uma turma do ciclo I (2º ano). Porém, esta última foi em colaboração com a professora da turma, pois os empréstimos eram realizados pela manhã à tarde a turma participa da hora do conto e a pesquisa na escola aconteceu à tarde.

A) AULA DE LEITURA E EMPRÉSTIMO DA TURMA 2º ANO

NÚMERO	TÍTULO	AUTOR
01	Alice no país das maravilhas	Edelbra
02	De cabeça para Baixo.	Heliona Barriga
03	A família Sol lá si	Márcia Honoro
04	A floresta Encantada e O tapete mágico	Viviane Marques
05	Um gato era uma vez	Augusto Sampaio
06	O Hipopótamo	Coleção estrela d'alva
07	O jacaré e o sapo	Coleção Labirinto
08	A joaninha.	Mari França
09	Mogli, O menino Lobo	Coleção Diamante
10	Pinóquio	Coleções Margarida
11	Pocharontas	Coleção Edelbra
12	O problema da centopéia Zilá....	Marcia Honora
13	O rei Bico de Papagaio.	Jaci José

QUADRO 5 – RELAÇÃO DE DEVOLUÇÕES DE LIVROS – 2º ANO

FONTE: Dados coletados pela professora, tabulação da autora.

⁸ A análise dos livros foi diante das devoluções de emprestados no dia da pesquisa.

B) AULA DE LEITURA E EMPRÉSTIMO DA TURMA 4º ANO.

A observação do 4º ano efetuada no período da tarde foi presencial. Nesta turma, a pesquisa ocorreu em uma visita somente, pois houve a troca de permanência da professora, o que impossibilitou a continuidade do acompanhamento. Não houve critérios de empréstimos, porém a professora fez um comentário sobre uma coleção nova que a direção comprou para o acervo “**Winnie**”, de Valerie Thomas e Kork Paul, que conta a história das aventuras de uma bruxinha. A professora iniciou a aula com a leitura de dois livros: “**A bruxa “Winnie na praia”** e “**Winnie e o Inverno**” de Valerie Thomas e Korky Paul. Porém no mesmo instante as crianças saíram duas a duas para o empréstimo na biblioteca. Portanto as crianças que estavam fora perdiam detalhes da história. Não houve muita participação durante a leitura, algumas crianças estavam fazendo outras leituras de livros emprestados. A professora terminou a leitura de um livro e logo começou outra. Concluindo, ela perguntou se eles gostaram da história, e qual o livro mais interessante da bruxinha Winnie. Alguém respondeu: — Winnie e o Computador. Em seguida recomendou a leitura e alguns estudantes, por razão disso, efetuaram o empréstimo da obra naquele instante. No quadro seguinte segue a amostra dos livros devolvidos naquele dia.

NÚMERO	TÍTULO	AUTOR
01	Amigos da Neve	M Christina Butler e Tina Macnaughton
02	Arrepiante	Revista Recreio
03	Bakugan x pokemon	Revista Recreio
04	Ben é dez!	Revista Recreio
05	A bicicleta e o tempo	Antonella Catinari
06	Bullyng na escola “Forte para vencer na vida”	Christina Klein
07	Cadê?	Guto Lins
08	Como treinar seu Dragão	Spantasicus Strondus III
09	O dia em que os palhaços choraram	José Luiz Mazzaro

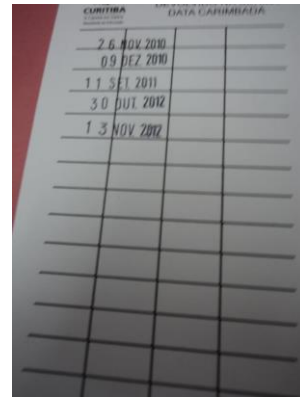
10	Espiões em miniatura	Revista Recreio
11	Feliz Aniversário! Winnie	Valerie Thomas e Korky Paul
12	O final do plano infalível	Revistas de Mauricio de Souza
13	Um Herói diferente	Revista recreio
14	Ou isto ou aquilo	Cecília Meirelles
15	Lua Cheia Amarela	Roseana Murray
15	O menino maluquinho “O livro do Não”	Ziraldo
17	Minnie	Revista Wall Disney
18	O misterioso Baú do vovô	Marcia Kuspstas
19	Mônica “Advinha quem veio pro natal”	Revistas de Mauricio de Souza
20	Mônica “O desaparecimento do sansão!”	Revista do Mauricio de Souza
21	O novo Computador de Winnie	Valerie Thomas e Korky Paul
22	Papo de sapato	Pedro Bandeira/Ziraldo
23	Pedro fedorento “O grande comedor de ervilhas”	Steve Smallman e Joelle Dreidemy
24	Travadinhas	Eva Furnari
25	Os três lobinhos e o porco mal	Eugene Trivizas Helen Oxenbury
26	Eu vírus mutante	Guggo

QUADRO 6 – RELAÇÃO DE DEVOLUÇÕES DE LIVROS – TURMA - 4º ANO
 FONTE: Síntese da autora.

A relação mostra que dos 26 livros entregues no dia 13/11/12, nenhum constava na relação dos livros enviados à escola para trabalhar as relações étnico-raciais (Anexo 2).

No momento em que estava tirando fotos para fazer a relação dos livros devolvidos, as crianças manifestavam-se interessadas na pesquisa e vieram mostrar o livro que emprestaram no momento. Não consegui fotografar, pois eu mais estava atenta para as devoluções. Porém foi possível observar que a divulgação da professora surtiu efeito, pois consegui identificar 2 títulos do livro recomendado pela

professora naquele dia. Além desse fato outro me despertou a atenção, foi o empréstimo do livro, **O Congo**, de Sergio Caparelli, emprestado por um menino. Esse livro apresenta no seu enredo a festa da “Congada de São Benedito”⁹, uma festa tradicional da cultura brasileira. Foi possível verificar que o livro foi emprestado em datas muito próximas: 26/11/10 – 09/12/10 – 11/09/12 – 30/10/12 – 13/11/12. Infere-se disso que provavelmente foi emprestado apenas para o trabalho de datas comemorativas da “Consciência Negra”, pois somente constam empréstimos em novembro e dezembro de 2010. Em 2011 não houve empréstimo do título, voltando a ser emprestado em setembro e novembro de 2012, como mostram as fotos a seguir:



Figuras 26 e 27 - livro emprestado para o 4º ano.

C) AULA DE LEITURA E EMPRÉSTIMO DO 5º ANO

No dia da pesquisa de uma das turmas de quinto ano (30/11/2012), foi possível constatar que os livros emprestados foram sugestão da professora que determinou uma leitura a partir do conteúdo trabalhado na aula. Contudo, a presença de títulos com tal temática não foi totalmente adequada: alguns livros somente continham figuras de negros (gibis e revistas), sem maiores comentários da cultura africana ou afro-brasileira. Apenas a revista *Recreio* relatava, um breve momento sobre a copa na África. Também havia livros com temática de *Bullying*, que não tem na sua essência uma abordagem da valorização da cultura africana ou afro-brasileira e sim comportamento das pessoas. Não ficou explícita a intenção da leitura, sugerindo a ideia inclusive de que tal atividade aconteceu em função desta pesquisa estar ocorrendo na escola ou, ainda, devido ao fato de essa temática culminar com a

⁹ Congada de São Benedito, festa religiosa que mescla valores tradicionais africanos, a ritos católicos celebrando a coroação do Rei do Congo.

exposição de trabalhos sobre a Consciência Negra. E depois da entrega do livro não houve comentários sobre as intenções da leitura.

No quadro a seguir é possível observar que embora a temática fosse “cultura africana”, os títulos devolvidos em sua maioria foram de outros temas. Além dos títulos do quadro, foram excluídos seis exemplares de gibis da Turma da Mônica: um deles continha uma figura de negro na capa. Estes não foram relacionados, devido à dificuldade de identificação, pois não continha o número da série.

NUMERO	TÍTULO	AUTOR
01	Bakugan x Pokemon	Revista Recreio (falava Copa na África)
02	Bullyng na escola “ amizade não tem cor	Cristina Klein
03	Bullyng na escola “Quem zomba tem inveja”	Cristina Klein
04	Caillou fica doente	Roger Harvey
05	Canta e dança - Brinque Book	Suzana Sanson Graça Lima
06	Os gêmeos do Tambor	Rogério de Andrade Barbosa
07	O incrível Mundo dos Ogros	Jorge Busquets
08	O melhor amigo do melhor amigo	Walter Ono
09	Onde está Wally? A grande caça aos quadros.	Martin Handford
10	O rei maluco e a rainha mais ainda	Fernanda Lopes Almeida
11	A vida em sociedade “Olhar a África e ver o Brasil”	Fotos – Pierre Verger

Obs. Esta relação não compreende o total de alunos. Neste dia havia muita ausência de alunos.

QUADRO 7 – RELAÇÃO DE DEVOLUÇÕES DE LIVROS (1º momento) - 5º ANO
 FONTE: Síntese da autora.

A relação do quadro mostra que existe uma dificuldade de trabalhar o tema “cultura africana”, pois, mesmo sendo solicitação da professora, os estudantes não conseguiram definir quais obras poderiam representar os africanos. Aqui apenas três obras poderiam atender aos critérios da solicitação da professora. As demais não correspondem à cultura africana. Enquanto os alunos saíam um a um para um novo empréstimo a professora devolveu os livros dos alunos e aproveitou o ensejo para trazer uma obra e narrar para a turma. Um conto Africano título, **Krokô e galinhola**, por Maté.

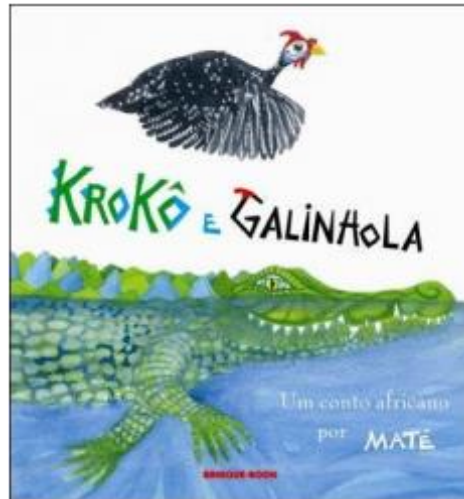


Figura 28 – Livro lido na aula de leitura 5º ANO(Google/imagens)

Ao ler o livro professora frisou bem a “moral da história” descrita no livro: enquanto Krokô verifica a genealogia de sua família, a esperta da galinha pôde ciscar em paz. O livro falava sobre a evolução da espécie no caso “o crocodilo” com “os dinossauros”. A narrativa afirmava a origem dos crocodilos e a sua genealogia proveniente dos grandes répteis “os dinossauros”.

O livro escolhido pela professora mesmo sendo um conto africano, não pode ser considerado, em função da valorização da cultura africana, um livro que se enquadre nesse perfil, sobretudo devido ao fato da pouca ênfase da professora de ser uma narrativa popular daquele continente. Portanto representou mais uma Fábula. Na conclusão da leitura, os comentários sobre a obra foram poucos, somente uma garota negra fez uma analogia com um fato ocorrido em um passeio no zoológico, na qual o seu colega fez uma relação da evolução da espécie, dizendo que ela era descendente de macacos. A professora não deu importância ao caso, pois nesse momento tocou o sinal para o recreio e todos saíram.

Somente nesta turma foi possível acompanhar duas aulas (30/10/2012 e 06/11/2012), esse segundo dia de observação da aula de leitura foi quase sem a participação da professora: os estudantes estavam em silêncio fazendo a leitura, e a professora estava confeccionando cartazes para exposição do dia 10/11/2012, que vinha a ser um sábado letivo, com apresentação de trabalhos sob o tema Consciência Negra. Ela contou com ajuda de algumas meninas que a auxiliavam no trabalho. Neste momento foi possível fotografar os livros devolvidos, conforme demonstra a relação do quadro a seguir:

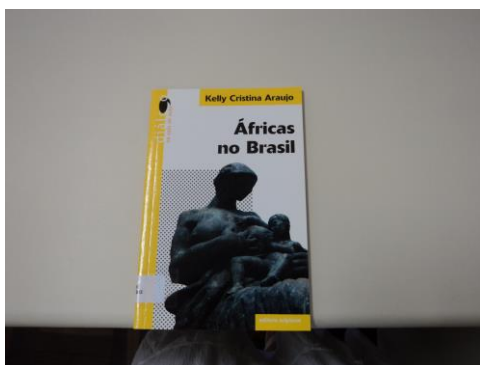
NÚMERO	TÍTULO	AUTOR
01	Almanaque do Cascão	Revista de Mauricio de Souza
02	Aprendizes de Super Heróis	Revista Recreio
03	Bicho-papão pra gente pequena, Bicho-papão pra gente grande.	Sônia Travassos
04	Contos de enganar a morte	Ricardo Azevedo
05	Chapeuzinho Amarelo	Chico Buarque
06	Chico Bento	Revista de Mauricio de Souza
07	É duro ser criança	Maria Regino
08	Foi quando a família Real chegou...	Lúcia Fidalgo
09	Fugindo das garras do gato	Choi Yun-Jeong/ Kim Sun-Yeong - Callis
10	O incrível Mundo dos Ogros	Jordi Busquets
11	João e Maria - Cinderela "As mais belas óperas para criança"	S/ nome do autor
12	Magali "Vem aqui, mingau! Vem!"	Revista de Mauricio de Souza
13	Mônica " O desaparecimento do sansão!"	Revista do Mauricio de Souza
14	Mônica "Duas princesas e um pestinha".	Revista de Mauricio de Souza
15	Mônica "A maravilhosa Maquina de automóveis. "	Revista de Mauricio de Souza
16	Mônica "Ronaldinho gaúcho" substituto	Revista de Mauricio de Souza
17	Pensando no futuro	Ana Paula Escobar Freddi/ Noemi Paulichenco Loureiro
18	O porco	Bia Hetzel

QUADRO 8 – RELAÇÃO DE DEVOLUÇÕES DO LIVRO (2º momento) – TURMA 5º ANO
 FONTE: Síntese da autora.

Como mostra a relação anterior não houve empréstimo de obras de cultura africana, sendo a maioria revistas e gibis. Constavam apenas quatro obras com indicações pela PNBE.

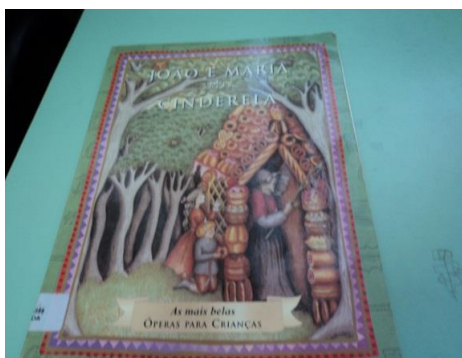
Seguindo a movimentação das crianças indo à biblioteca, foi possível observar que uma garota havia pegado um livro, cujo tema era sobre cultura africana, de autoria de Kelly Cristina de Araujo: **Áfricas no Brasil**. Ao ser indagada sobre a escolha deste título a estudante respondeu: – “Porque fala sobre o assunto trabalhado na aula, assim a gente aprende mais”.

Esta obra faz parte da relação dos enviados à escola para trabalhar a cultura negra, no entanto é um livro para uso adequado a profissionais. Portanto, fosse interessante a leitura com auxílio da professora. Em pesquisa na biblioteca foram identificados vários exemplares do mesmo livro, porém quase todos com os controles em branco (sem carimbos), só apenas este volume com marcas de empréstimo (figuras 29 e 30), os demais estavam aparentemente novos, podendo concluir que esses livros não são muito utilizados. Não foi possível saber como esta estudante efetuou o empréstimo, pois não havia nenhum no acervo juvenil e, ao ser indagada sobre o assunto, a atendente relatou não emprestar livros do acervo geral, pois esses são apenas para profissionais.

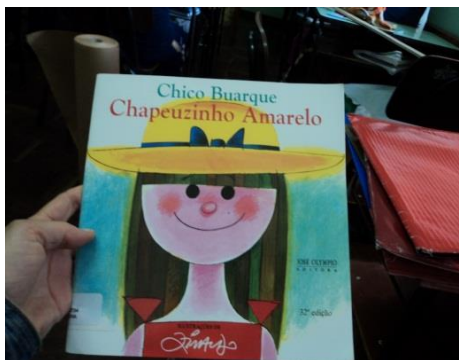


Figuras 29 e 30 – Exemplar do acervo geral (adulto).

A sequência de fotos a seguir mostra os livros emprestados no dia 06/11/12, na turma de 5º ano, livros que constam no QUADRO 8, pelas fichas de controle de entrada e saída do acervo.



Figuras 31 e 32 – Empréstimo do 5º ano.



Figuras 33 e 34 – Empréstimo do 5º ano.

Observando as fotos e comparando as obras **Chapeuzinho Amarelo** de Chico Buarque, com o de clássicos europeus (figuras 31 e 32), e os contos diversos (figuras 33 e 34) é possível verificar uma preferência por obras clássicas europeias. Portanto a literatura clássica continua sendo a mais procurada pelo leitor infantil.

2.7 RELAÇÕES DAS DEVOLUÇÕES NA BIBLIOTECA E FINALIZAÇÃO DOS EMPRÉSTIMOS

Como já informado essa pesquisa ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2012, em que encerram os empréstimos na biblioteca. Portanto o acervo voltou a receber os livros emprestados e somente acontecem as devoluções.

Nesse momento foi possível constatar uma diferença no acervo, pois foram muitos os livros que começaram a chegar, incluído alguns de cultura africana. Alguns eram referentes às devoluções de empréstimo de estudantes, e outros de professoras e professores. Percebi que muitos dos livros que foram colocados na estante, principalmente os de cultura africana, alguns nem constavam datas de empréstimo naquele instante. Portanto, possivelmente foram colocados na estante após a data da primeira pesquisa no acervo, demonstrado na relação do quadro a seguir:

NÚMERO	TÍTULO	AUTOR	ÚLTIMA DATA
01	De alfaias a zabumbas	Raquel Nader	22/05/12
02	Betinha	Nilma Lino Gomes	26/11/12
03	Brincadeiras	Kaity Petty	12/11/12
04	Cinderela e suas irmãs feias	Liz Pichoa	16/11/12
05	Contos ao redor da fogueira	Rogério Andrade Barbosa	01/05/12
06	Contos da Lua e da Beleza Perdida	Sunny	02/11/12
07	Criança "Olhar a África e ver o Brasil"	Pierre Verger	14/11/12
08	Chico Rei	Renato Lima	02/11/12
09	Dez saczinhos	Tatiana Belinky	30/10/12
10	Dráuzio	Lucia Pimentel Góes	05/10/12
11	A loja da dona Raposa	Hardy Guedes	29/11/12
12	O melhor amigo	Walter Ono	30/11/12
13	A menina que não era maluquinha	Ruth Rocha	02/10/12
14	O negrinho Ganga Zabumba	Rogério Borges	19/11/12
15	Outros Contos Africanos	Rogério Andrade Barbosa	10/10/12

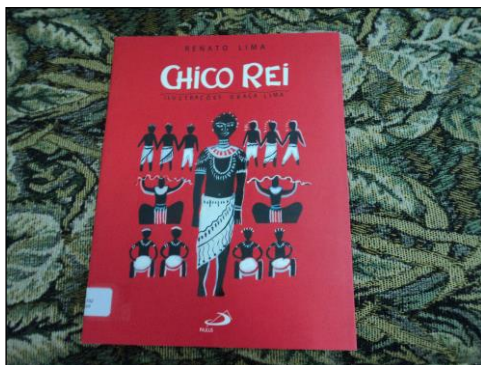
16	Por um fio	Ana Terra	29/11/12
17	O Rei preto de Ouro Preto	Sylvia Orthof	29/11/12
18	No Risco do Caracol	Maria Valéria Rezende	N/C
19	As roupas novas do rei	Coleção canta pra mim	03/12/10
21	Sítio do Pica Pau Amarelo	As melhores histórias em quadrinhos	26/01/10
22	Rio Tietê	N/I	08/09/12
23	O xale azul sereia	Roseana Murray	04/07/12

Obs. Não conta nesta relação livros que estavam incluídos no quadro 05.

QUADRO 9 – RELAÇÃO DE DEVOLUÇÕES NA BIBLIOTECA E FINALIZAÇÃO DA PESQUISA
 FONTE: Síntese da autora.

Verificando o QUADRO 9 foi possível identificar que alguns desses livros foram entregues em datas que não correspondem ao período de devolução, pois a última data carimbada foi de meses não relativos a novembro. Podendo concluir que foram entregues com atraso e ou acrescentados durante a pesquisa.

A obra do Chico Rei foi acrescentada no acervo juvenil depois da minha visita na escola, foi possível observar que esta obra foi procurada durante a pesquisa, pois era um livro que estava intacto, sem uso, e teve dois empréstimos nas datas de: 02/10/12 e 02/11/12 (figuras 35 e 36), portanto podemos afirmar que se houver uma exposição de livros de cultura africana a procura pelo livro vai aumentar de forma significativa para o trabalho das relações étnico-raciais.



Figuras 35 e 36 - Obra emprestada durante a pesquisa - "Chico Rei" de Renato Lima.

3 ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA NA ESCOLA

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (Paulo Freire).

Foi selecionado para a pesquisa duas turmas do ciclo II (4º e 5º anos), as quais participavam de empréstimos na biblioteca, no período da tarde (período da ocorrência das observações). Além destas, essa pesquisa também acompanhou uma turma de 2º ano – (Ciclo I), somente as aulas de leitura e o momento de contação de histórias, motivo pelo qual o empréstimo só ocorria no período da manhã (visualizados); o material coletado nesta turma foi uma colaboração da professora regente que relacionou os livros emprestados pela manhã, nas turmas do ciclo II foi mediante as ocorrências diárias, sob o registro de foto dos livros entregues diariamente na biblioteca.

Nesta pesquisa foi possível observar que não existe uma articulação ativa entre os projetos da biblioteca com os planejamentos dos professores, ou seja, os momentos de contação de histórias e outros, não estão interligados com os planejamentos dos professores. E também não existe a possibilidade de projetos de leitura dentro do espaço da biblioteca, devido à sala ser pequena, com área imprópria para consultas no local.

Nem sempre os livros trabalhados pela professora, mesmo o que despertasse o interesse das crianças eram fornecidos pela bibliotecária, pois os estudantes só podiam emprestar do acervo disponível por turmas de acordo com a idade de cada leitor. Os títulos eram escolhidos pela bibliotecária, que indicava o livro da caixa correspondente à turma da escola. A limitação dos livros na exposição das estantes infanto-juvenil minimizou os empréstimos relativos à cultura africana, que pôde ser observada pela obra **Chico Rei**, (este livro que se encontrava no acervo geral e não havia sequer nenhum carimbo, no entanto, no final da pesquisa foi possível observar duas datas carimbadas).

Em análise aos planejamentos da escola pôde-se perceber claramente que temos uma incidência em conteúdos isolados, em que a cultura indígena é abordada no mês de abril, o folclore em agosto, e a cultura afro-brasileira no mês de novembro. O tema “Consciência Negra” é apresentado de forma parcial e é marcado pela mostra expositiva de trabalhos de cultura africana, como mostramos em sequência no

QUADRO 2. Isto pode não atender aos preceitos legais, devido à estratégia do trabalho ser parcial e truncado, em que o estudante recebe o ano inteiro influências de outras culturas e depois em um único mês ele deve desconstruir tudo àquilo que apreendeu. Nilma Gomes o relata em seu artigo que enfatizamos na escola uma cultura europeia como matriz e as demais como adendos.

[...] assistimos às festas escolares, principalmente na comemoração do dia do folclore, números em que os/as alunos/as representam a contribuição das 'três raças formadoras', enfatizando a cultura europeia como a matriz e a índia e a negra como meros adendos, ou seja, algumas 'contribuições' nos costumes, no vestuário, nas crenças. Nega-se, portanto, a riqueza de processos sócio-culturais tão importantes e que são constituintes da formação da sociedade brasileira. (GOMES, 1996, p.71).

Os dados desse trabalho confirmam que as literaturas com temática sobre culturas africanas e afro-brasileiras tiveram maior procura no mês de outubro e novembro, podendo ser uma indicativa do tema "Consciência Negra". Os empréstimos ocorridos durante o período da pesquisa evidenciaram a preferência de obras da literatura clássica dos contos de fadas, livros bíblicos e da literatura contemporânea: do gênero de aventuras fantásticas e ficcional de terror; gibis, revistas, além de "coleções toscas". A coleta de dados feita por fotos registrou o acervo e a exposição de livros infanto-juvenis com caixas e estantes separadas por níveis cronológicos para cada turma. O espaço da biblioteca mantido com painéis retratando um ideal branco, com personagens das histórias de contos, como: Branca de Neve e Cinderela, imagens que são um convite para os clássicos da cultura europeia.

A imagem age como instrumento de dominação real através de códigos embutidos em enredos racialistas, comumente extensões das representações das populações colonizadas. A representação popular do outro racial pela mídia também sugere uma investigação, como fantasias coletivas que ajudam na manutenção de identidades dominantes, construtoras de sentimentos que acabam por fundamentar as relações sociais reais. (MUNANGA, 2005, p.102).

A pesquisa apontou um percentual muito pequeno de literatura com temática africana ou afro-brasileira, ou levando à constatação de que a oferta de livros é desigual, implicando um domínio de livros da cultura europeia sobre as demais. Apontando essa preferência literária, foi possível identificar uma omissão da escola ao trabalhar as diferentes etnias.

A base filosófica nas Diretrizes Curriculares da Prefeitura Municipal de Curitiba (DCMPC) tem um adendo importante que serve de alerta para professores, no qual a maior preocupação é com o bem-estar da criança: “Educar em uma dimensão filosófica não significa meramente transmitir um conjunto de saberes, valores ou verdades, mas sim promover interrogações a respeito do mundo. Significa promover a experiência do pensar autônomo.” (CURITIBA, 2006, p.37)

Com a análise realizada ficou evidente que o espaço da biblioteca é marcado pela preferência de imagem com figuras de brancos; o acervo privilegia mais obras de livros de culturas europeias do que as culturas africanas e indígenas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creemos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. (Kabengele Munanga).

A finalização do trabalho da pesquisa na escola foi juntamente com a finalização e o encerramento das atividades de leitura do ano letivo no espaço da biblioteca. Observando o trabalho com os livros foi possível verificar que existe na escola uma dificuldade em trabalhar as diversas culturas brasileiras, pois o trabalho com a cultura negra (e a cultura indígena também) vem sendo feito mais em datas comemorativas. O que não atende o intuito das Leis de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A inclusão do Art. 26 na Lei 9.394/1996 vai além de elaborar novos conteúdos de ensino:

[...] exige-se que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p.17).

O trabalho com as culturas das etnias brasileiras na escola requer um aprimoramento de professores e educadores, visto na presente pesquisa que muitos ainda não conseguem discernir o tema consciência étnico-racial, percebe-se que a temática do racismo não está muito clara, pois vem sendo tratado como um preconceito. Foi possível verificar diante dos planejamentos da escola, e confirmados diante dos livros procurados pelos estudantes na biblioteca, que a cultura africana vem sendo tratada como Bullying¹⁰, o que não valoriza a cultura afro-brasileira. E também quando temos a presença de textos da África esses contêm somente

¹⁰ O termo vem do inglês, é empregado em vários países: Bullying, Bully, que em nossa língua pode-se traduzir em 'valentão', 'tirano', e como verbo, 'brutalizar', 'tiranizar', 'amedrontar'. Dessa forma, definição *bullying* é compreendida como um subconjunto de comportamentos agressivos, sendo caracterizados por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder. (FANTE, Cleonice Aparecida Zonato, **Fenômeno Bullying: Como Prevenir a Violência nas Escolas e Educar para a Paz**, 2005, p. 28).

mensagens que mostram um país primitivo, sendo um reduto de animais e de riquezas naturais sem valorizar a constituição do povo africano. Aqui entra a formação de discursos de que o racismo é trabalhado diariamente na escola, e também, que a cultura africana não é a única na constituição da nação brasileira. Mas o intuito da lei não é transferir o domínio da cultura, focalizando somente a cultura africana:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural e racial, social econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona também as contribuições históricas culturais do povo indígena e dos descendentes asiáticos, além das de raiz africanas e europeia. (BRASIL, 2005, p. 17).

A escola precisa reformular as políticas educacionais, conforme as propostas discutidas nas Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, (2005, p.12):

Políticas de reparações e de reconhecimento, com programas de ações afirmativas, isto é, um conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (BRASIL, 2005, p.12).

Analisando os empréstimos realizados ficou evidente a ausência de livros com temática étnico-racial enviado para a escola pela SME (Secretaria Municipal de Ensino). Alguns livros da relação (ANEXO 2) estavam presentes no acervo, mas somados aos demais compreendiam apenas oito exemplares: a maioria era mantida no acervo geral, dificultando o empréstimo para os estudantes. Foi percebido que durante a pesquisa houve inclusão de obras de culturas negras, e estas por serem disponibilizadas nesse momento foram adquiridas pelos estudantes, conforme vimos em registro de controle entrada e saída do livro no acervo (Conforme fotos, imagem 35 e 36).

A pesquisa lançou uma reflexão sobre os projetos elaborados na biblioteca no que diz respeito à promoção de livros e incentivo à leitura para crianças. A leitura tida como um princípio básico da educação e conhecimento de mundo deixa espaços de lacunas diante de texto escolhidos. A tríade biblioteca/escola/ professor precisa estar inteirada no contexto da tríade livro/mensagem/receptor. Foi percebido na escola que

existe um projeto que prioriza a leitura, mas que, no entanto, não se preocupa com a qualidade da temática dos livros. Preocupados com a quantidade a escola amplia o acervo, sem se preocupar com a qualidade de leitura ofertada. Ler é muito mais do que decodificar símbolos, é compreender diante do texto, a mensagem inserida, que autores e escritores transmitem nos enredos. Segundo Zilbermann (1998, p.121):

Ler por ler nada significa. A leitura é um meio, um instrumento, e nenhum instrumento vale por si só, mas pelo bom emprego que dele chegamos a fazer. O que mais importa na fase de transição, a que esse livro se destina, são os hábitos que as crianças possam tomar em face do texto escrito. (Zilbermann, 1998, p. 121)

O incentivo à leitura dos clássicos estava presente nas decorações do ambiente e também nos planejamentos das professoras. As imagens caracterizadas pelos estereótipos do branco europeu estão enraizadas na escola, pois além da biblioteca o espaço do pátio também contava com personagens da Walt Disney, e em todo espaço da escola não foi possível identificar nenhuma personagem negra, dados que confirmam a preterição das culturas europeias sobre as demais culturas.

Este trabalho de pesquisa contribuiu para uma reflexão da conduta dos educadores diante do ensino ofertado na escola. É relevante uma análise dos conteúdos trabalhados com a inclusão de textos que priorizem assuntos de interesses e necessidades de todos os estudantes. Ponto culminante para promover novas temáticas de valorização das culturas brasileiras.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Ideologia e reprodução cultural econômica e História do currículo e controle social. São Paulo, Brasiliense, 1982.

ARAUJO, Débora Cristina. **Relações Raciais, Discurso e Literatura Infanto-juvenil**. Curitiba, ppgia UFPR, 2010.

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1987.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico e Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação MEC, Brasília, outubro de 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação - PARECER N.º: CNE/CP 003/2004. <<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>>, acesso 21/09/2013.

CANTON, Kátia. **E o príncipe dançou... O conto de fadas contemporâneo, da tradição oral à dança contemporânea**. São Paulo: Ática, 1994.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil, teoria-análise-didática**. São Paulo, Moderna, 2000.

_____. **O conto de fadas: símbolos-mitos-arquétipos**. São Paulo, Paulinas, 2008.

COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. **Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Editora UFPR, <<http://ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/>>> Acesso 21/09/13.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Vol. 3, Ensino Fundamental e vol. 4, Ensino Integral. Curitiba, 2006.

FANTE, Cleodelice Aparecida Zonato. **“Fenômeno Bullyng”**. Como Prevenir a Violência nas escolas e Educar a Paz, Ed. Verus, 2005, p.27-28.

FRASÃO, Anderson de Souza. **Memória e literatura: Fundamentando a Identidade Cultural Afro-brasileira**. (UPE) Revista Litteris n. 10, setembro 2012, Linguagens, p.4. <<<http://www.revistaliter.dominiotemporario.com/>>> Acesso 06/08/2013.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura Negra e Educação**. UFMG, Revista Brasileira da Educação, Minas Gerais, 2003.

GOMES, N. L. JESUS, R. E. de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. (Editora UFPR, p.32).

KABENGELE, Munanga. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN. Regina. **Literatura infantil brasileira**. Histórias & histórias. São Paulo: Ática, 2ª Ed, 1985.

MACHADO, Vanda. **Tradição Oral e Vida Africana e Afro-brasileira**. Revista Digital do PPGL, Vol. 2, Nº 2 (2009).

MELO, Marilene Carlos do Vale. **Griots - culturas africanas: linguagem, memória, imaginário**. Organizadores: Tânia Lima, Izabel Nascimento, Andrey Oliveira. Grupo de Estudos Africanos UFRN (2009).

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização**. Revista/Histerbr, Campinas, n.32, p.200-209, dez, 2008, <<www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html>> Acesso 03/09/2013.

RODRIGUES, Ângela Lamas. **A língua inglesa na África: opressão negociação, resistência**. Campinas, SP, Ed. Unicamp, SP 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia; **Literatura Infantil e ideologia**. São Paulo, Global editora, 1984. 2ªed.

SCHNEIDER, Sabrina. **O apagamento da oralidade na historiografia da literatura brasileira**. Letrônica, Porto Alegre v.2, n.2, p.265, dez. 2009, <<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article>>>. Acesso 21/09/2013.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. In: COSTA, Hilton; **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. Ponta Grossa: Editora da UEPG/UFPR, 2011.

_____. **Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil**. Ponta Grossa: Editora da UEPG/UFPR, 2011.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Literatura infanto-juvenil e diversidade**. UFPR, Curitiba, 2009.

YUNES, Eliana. **A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas**. In: PONDÉ, Gloria Maria Fialho, RJ, Ed. Antares, 1984.

ZILBERMANN, Regina, **A Literatura Infantil e o ensino da Literatura**. São Paulo, Contexto, 1991).

_____. **A Literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1987. (Teses; 1).

ANEXOS

ANEXO 1 – LIVROS ÉTNICO-RACIAIS ENVIADOS PARA TODAS AS BIBLIOTECAS

OBRA	AUTOR	EDITORA
ABC do continente africano	Rogério Andrade Barbosa	SM
A África, meu pequeno chaka	Marie Sellier	CIA das letrinhas
Benjamin o filho da felicidade	Heloisa Pires Lima	FTD
Boizinho brioso e outros bois	Anna Flora	Salamandra
Cadê você, Jamela ?	Nick Daly	SM
Canto Negro	Solano Trindade	Nova Alexandria
O chamado de Sosu	Meshack Asare	SM
Chico Rei	Graça Lima	Pallas
Chuva de Manga	James Rumford	Brinque-Book
Contos africanos para crianças brasileiras	Rogério Andrade Barbosa	Editora Paulinas
Contos da lua e da beleza perdida	Sunny	Paulinas
Contos e lendas afro-brasileiras: a criação do mundo (professor)	Reginaldo Prandi	Cia das Letras
De alfaías a zabumbas	Raquel Nader	Paulinas
De grão em grão, o sucesso vem na mão	Katie Smith Milway	Melhoramentos
Eleguá	Carolina Cunha	SM
Falando banto	Eneida Duarte Gaspar	Pallas
Gosto de África- histórias de lá e daqui	Joel Rufino dos Santos	Global
Lendas de Exu	Adilson Martins	Adilson Martins
Mãe África mitos, lendas, fábulas e contos Reconto	Celso Cisto	Paulus
A mbira da beira do rio Zambeze	Décio Gioielli	Salamandra
Menino Parafuso	Olívia de Melo Franco	Autêntica
*Minhas contas	Luiz Antonio	Cosacnaify
O navegante negro e a chibata - a revolta dos marinheiros de 1910	Agnaldo Kupper e Paulo André Chenso	FTD
O negro em versos	Luiz Carlos dos Santos, Maria Glas e Ulisses Tavares	Salamandra
O negro no Brasil de hoje	Kabengele Munanga	Global
Olhar a África e ver o Brasil - A vida em sociedade		Nacional
Olhar a África e ver o Brasil - Crianças		Nacional
Olhar a África e ver o Brasil - Influências		Nacional
Olhar a África e ver o Brasil - O mundo do trabalho		Nacional
Outros contos africanos para crianças brasileiras	Rogério Andrade Barbosa	Paulinas
Os reizinhos de Congo	Edimilson de Almeida Pereira	Paulinas
Saruê, Zambi!	Luiz Galdino	FTD
A semente que veio da África	Heloisa Pires Lima	Salamandra
Os sete romances - um conto de Kwanzaa	Angela Shelf Medearis	Cosacnaify
Sua majestade, o elefante, contos africanos	Luciana Savaget	Editora Paulinas
Ulomma a casa da Beleza e ou.	Sunny	Paulinas
*Yemanjá	Carolina Cunha	SM
Zumbi	Joel Rufino dos Santos	Global

FONTE: ARAUJO/2010

ANEXO 02 - FOTOS DE LIVROS RETIRADOS DA ESTANTE INFANTO-JUVENIL DA ESCOLA PESQUISADA



FIGURA 1 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 2 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano - ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.

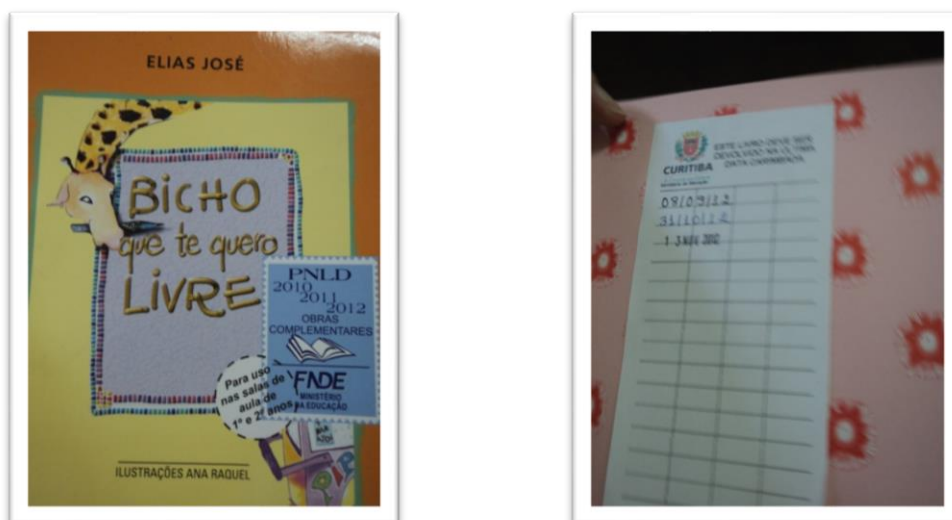


FIGURA 3 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano - ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.

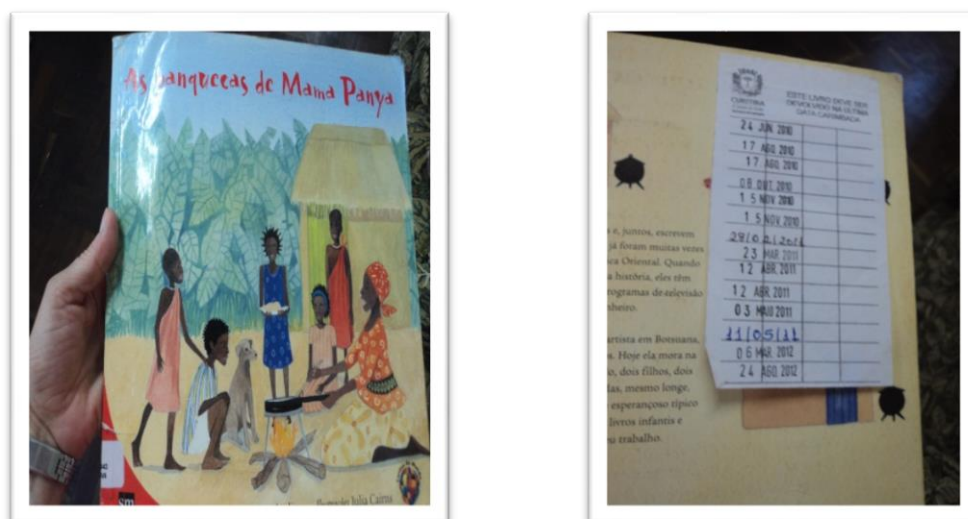


FIGURA 4 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano - ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 5 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano - ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.

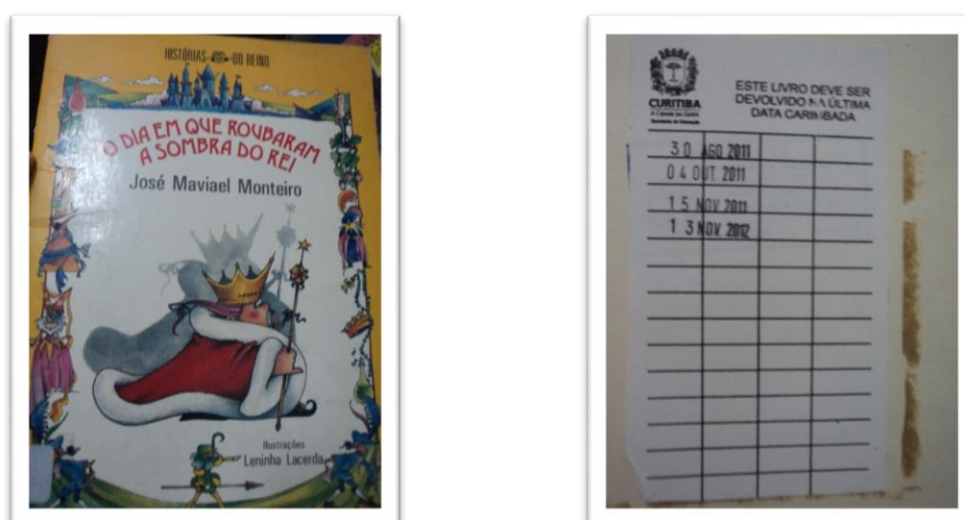


FIGURA 6 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano - ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 7 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano - ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.

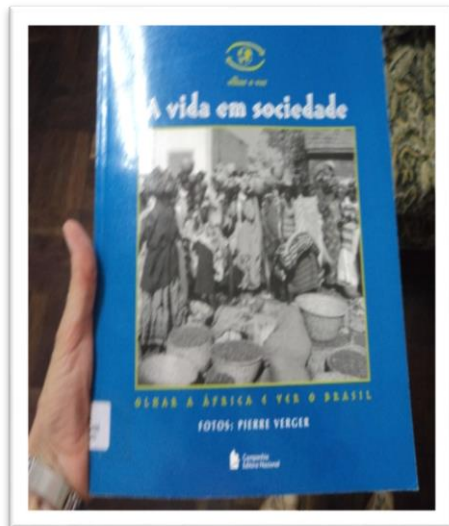


FIGURA 8 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano - ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 9 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano - ciclo II).
 FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 10 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano - ciclo II).
 FONTE: Fotos da autora.

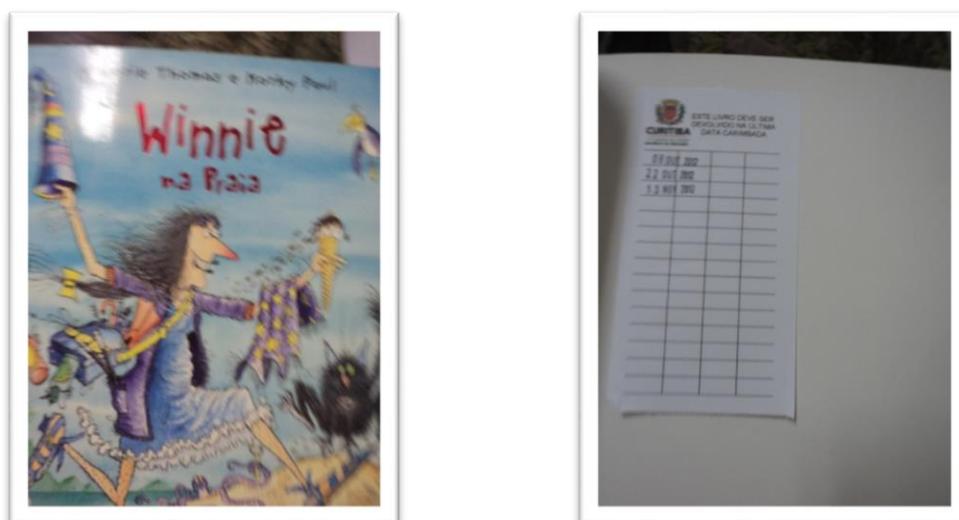


FIGURA 11 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano - ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 12 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano - ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.

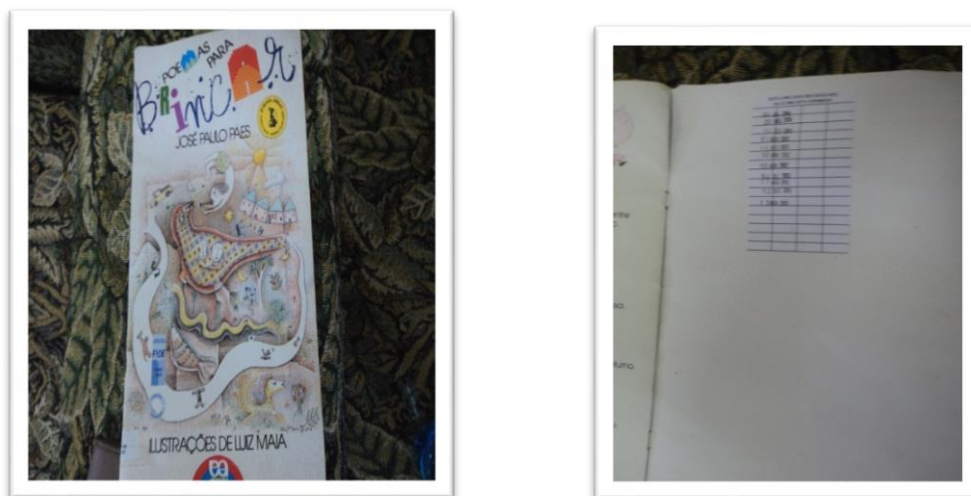


FIGURA 13 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano - ciclo II).
 FONTE: Fotos da autora.

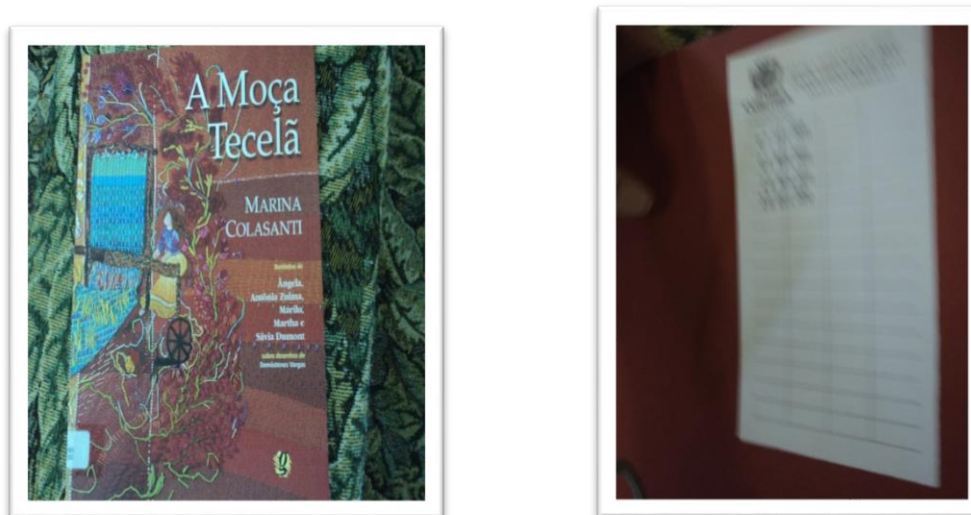


FIGURA 34 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
 FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 45 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
 FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 56 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
 FONTE: Fotos da autora.

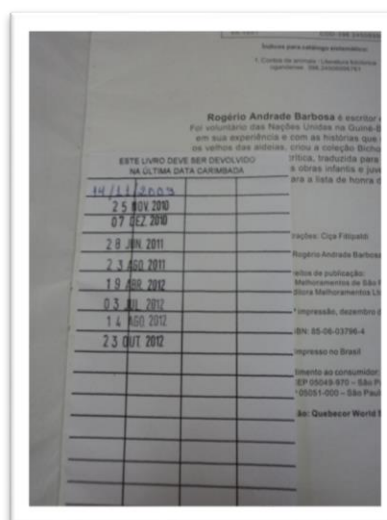


FIGURA 67 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 78 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 89 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
 FONTE: Fotos da autora.

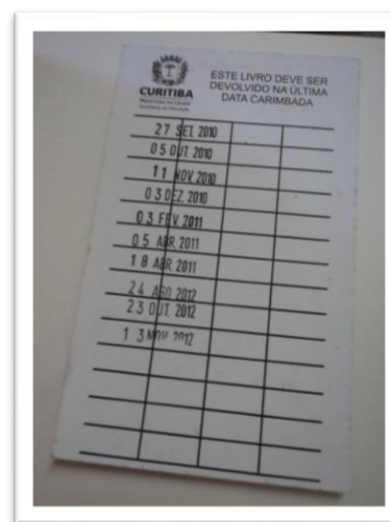


FIGURA 20 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
 FONTE: Fotos da autora.

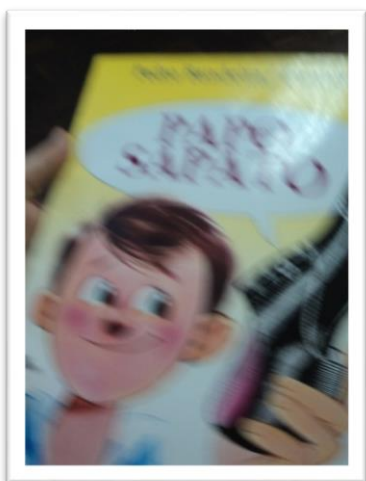


FIGURA 21 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
 FONTE: Fotos da autora.

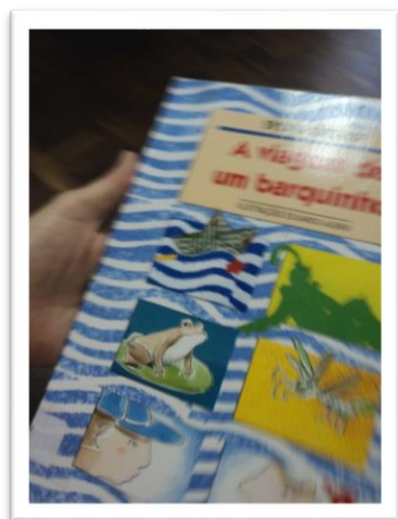


FIGURA 22 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
 FONTE: Fotos da autora.

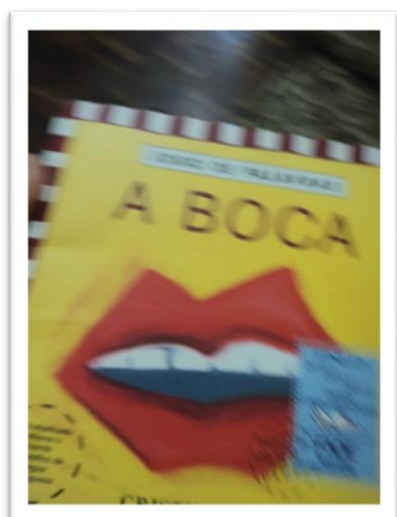


FIGURA 23– Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
 FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 24 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
 FONTE: Fotos da autora.

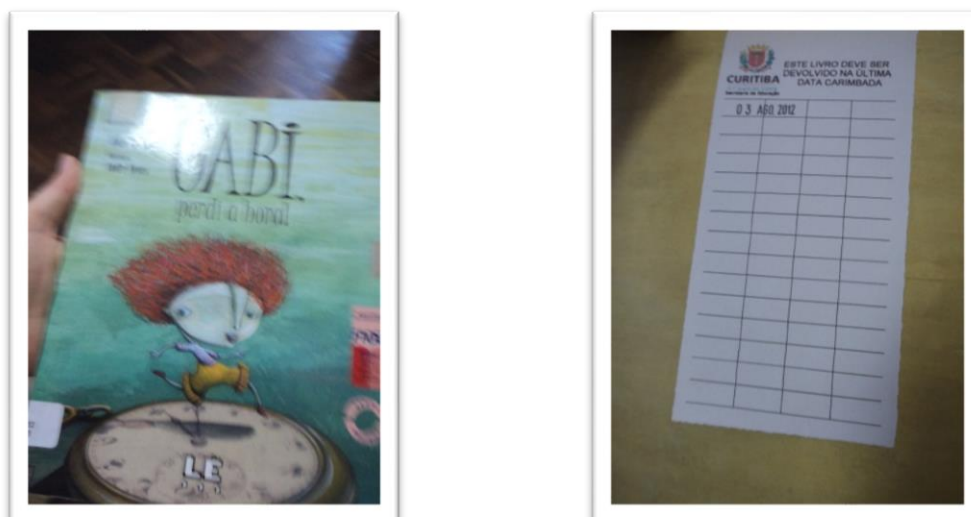


FIGURA 25 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.

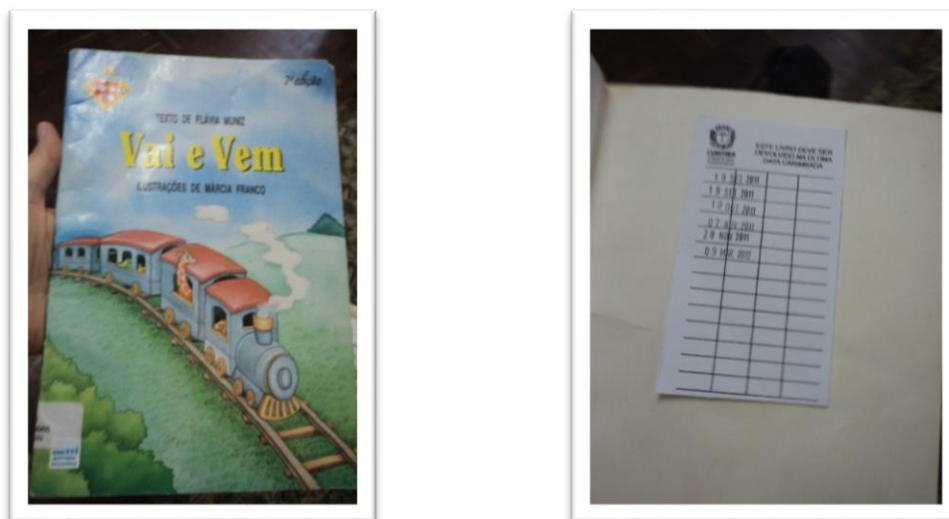


FIGURA 26 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.

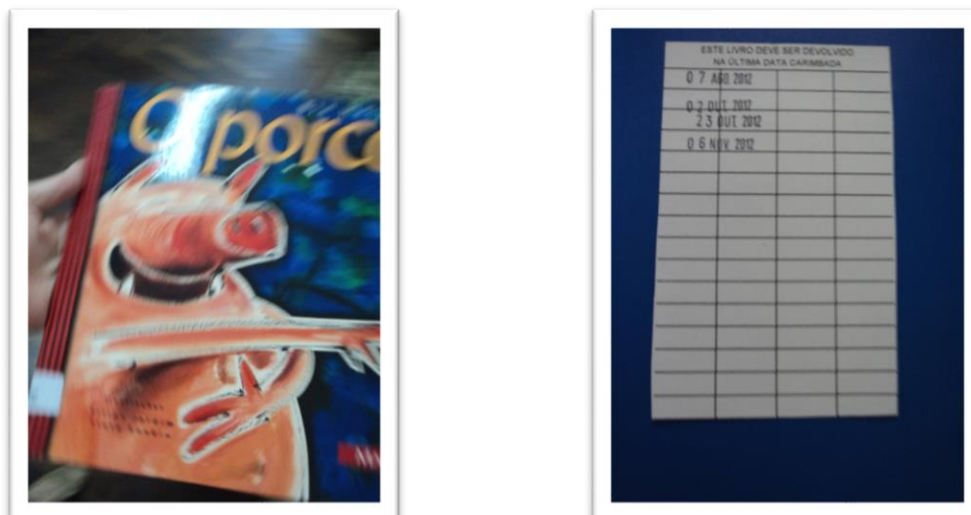


FIGURA 27 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 28 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.

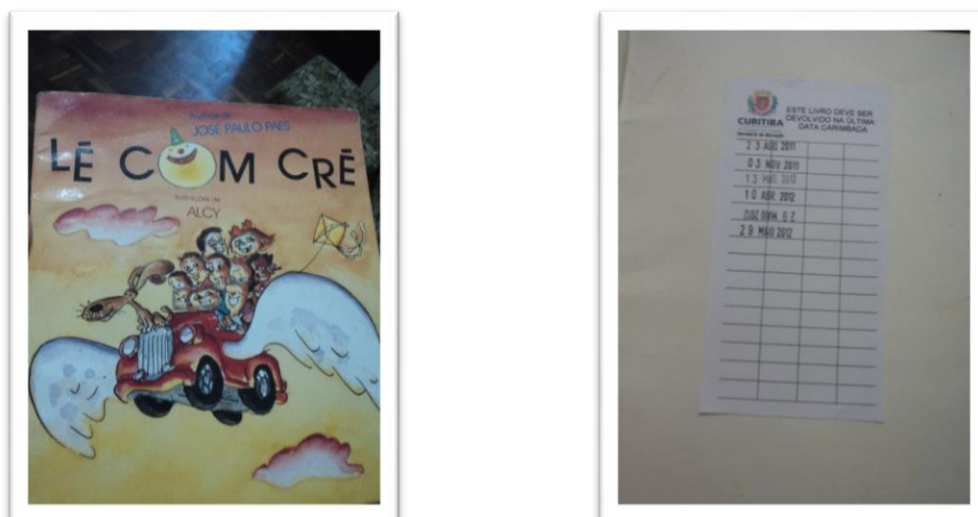


FIGURA 29 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.

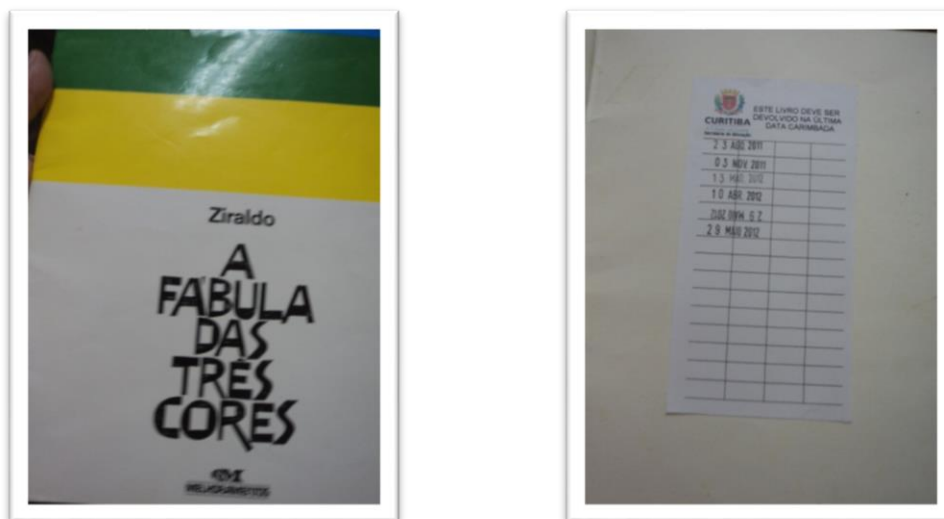


FIGURA 30 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.

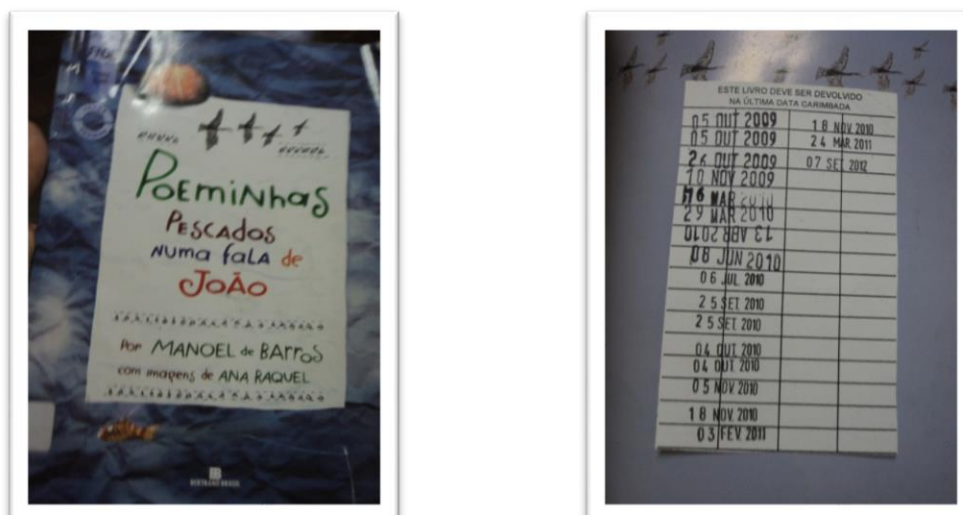


FIGURA 31 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
 FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 32 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
 FONTE: Fotos da autora.

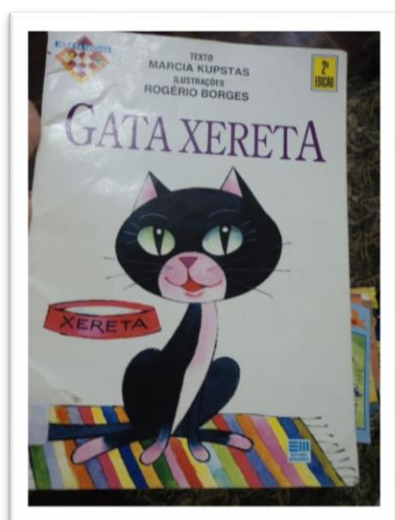


FIGURA 33 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 34 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.

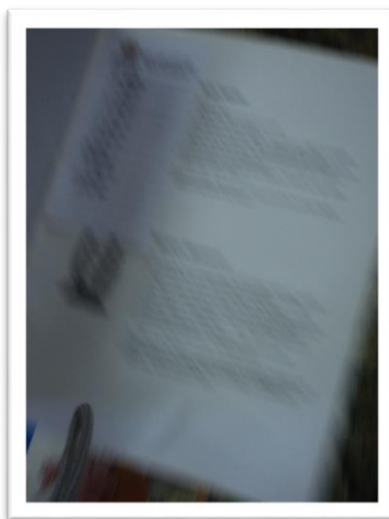


FIGURA 35 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 36 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.

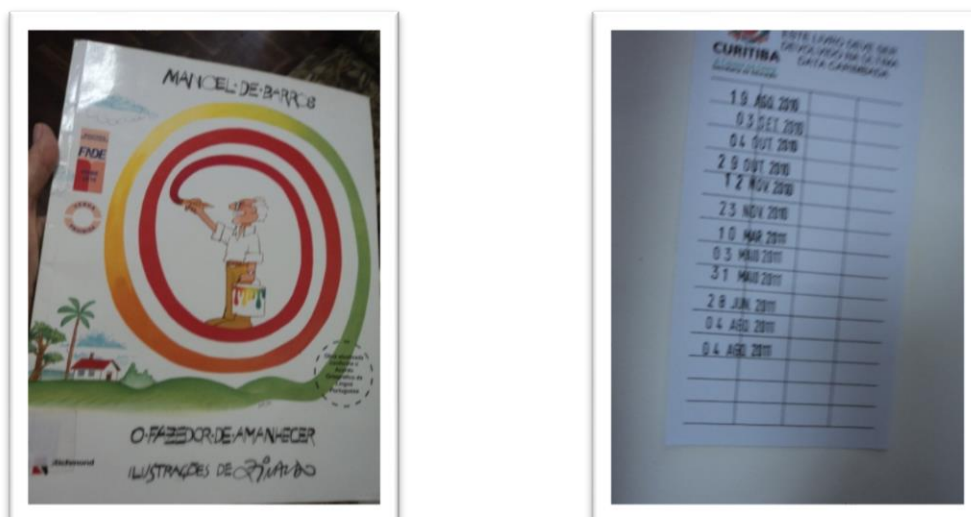


FIGURA 37 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 38 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 39 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
 FONTE: Fotos da autora.

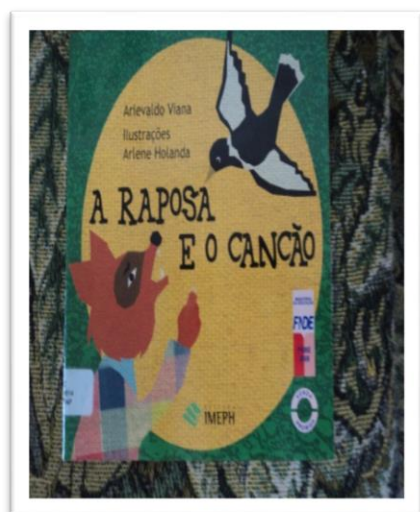


FIGURA 40 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
 FONTE: Fotos da autora.

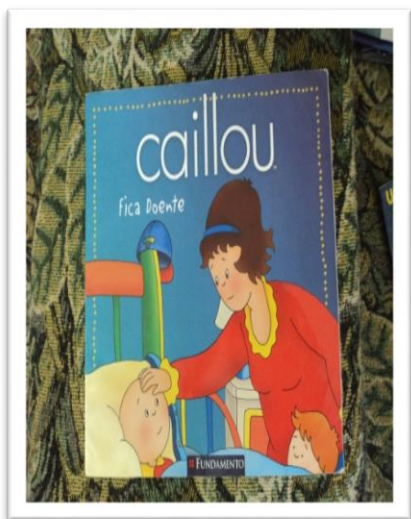


FIGURA 41 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
 FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 42 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
 FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 43 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
 FONTE: Fotos da autora.

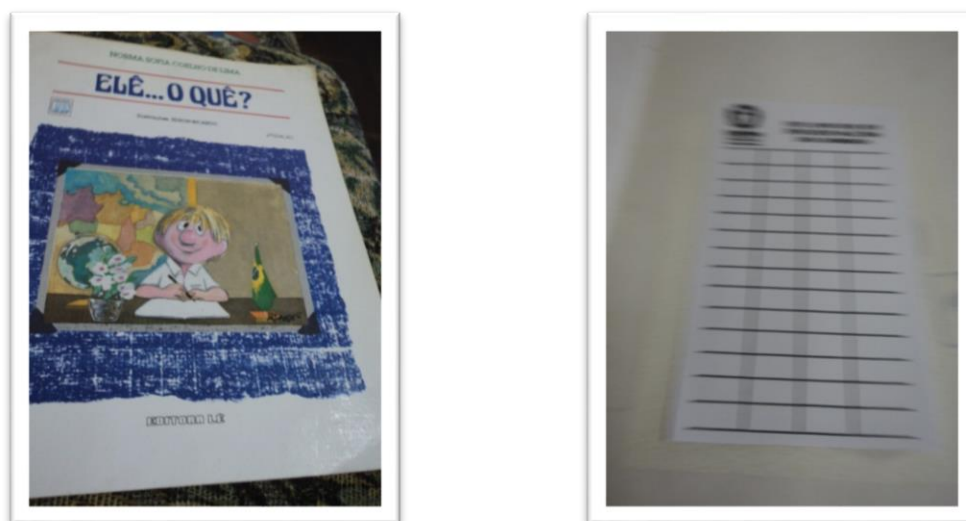


FIGURA 44 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
 FONTE: Fotos da autora.

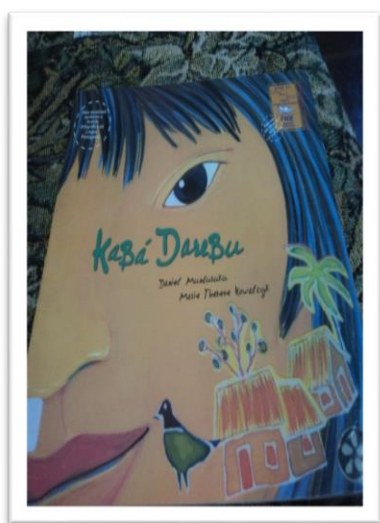


FIGURA 45 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 46 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.

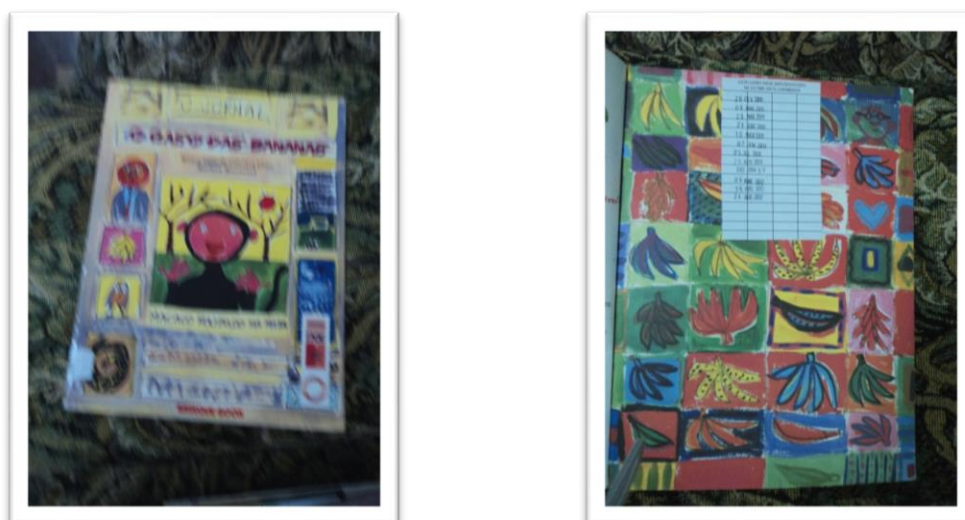
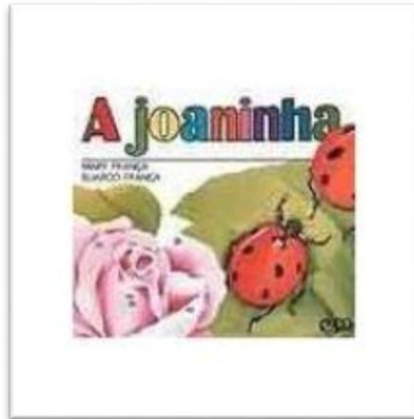


FIGURA 47 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 48 – Livro retirado estante infanto-juvenil (4º e 5º ano – ciclo II).
FONTE: Fotos da autora.

ANEXO 03 – IMAGENS DE LIVROS EMPRESTADOS PARA O 2º ANO



Figuras 1 e 2: livros emprestados para o 2º ano.
Fonte- Google/imagens.



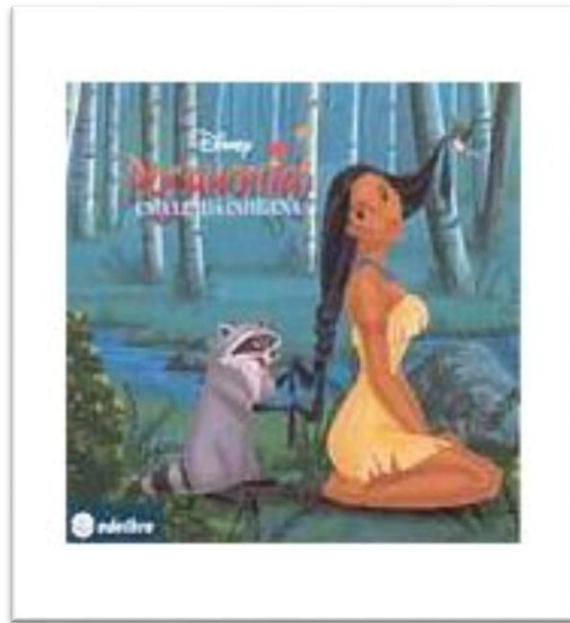
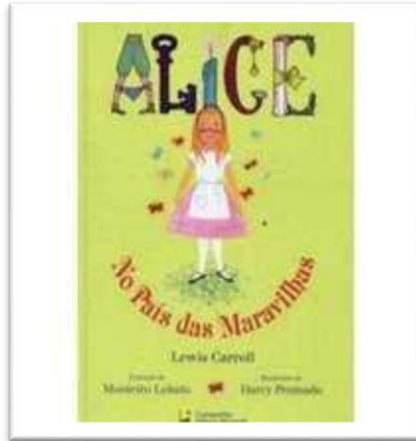
Figuras 3 e 4: livros emprestados para o 2º ano.
Fonte- Google/imagens.



Figuras 5 e 6: livros emprestados para o 2º ano.
Fonte- Google/imagens.



Figuras 7 e 8: livros emprestados para o 2º ano.
Fonte- Google/imagens.



Figuras 9 e 10: livros emprestados para o 2º ano.
Fonte- Google/imagens.

ANEXO 06 – LIVROS DA CAIXA DE LEITURA - TURMA 2º ANO



FIGURA 1 - Caixa de leitura.
FONTE: Foto da autora.



FIGURAS 2 e 3 - Livros retirados da caixa de leitura (coleções Fazenda e contos).
FONTE: Fotos da autora.



FIGURAS 4 e 5 - Livros retirados da caixa de leitura (coleções contos).
FONTE: Fotos da autora



FIGURAS 6 e 7 - Livros retirados da caixa de leitura (coleções contos).
 FONTE: Fotos da autora.



FIGURAS 8 e 9 - Livros retirados da caixa de leitura (coleções Fábulas).
 FONTE: Foto da autora.



FIGURAS 10 e 11 - Livros retirados da caixa de leitura (coleções Ecologia e outros).
 FONTE: Foto da autora.



FIGURAS 12 e 13 - Livros retirados da caixa de leitura (coleções Quintal e Nutrição).
FONTE: Foto da autora.



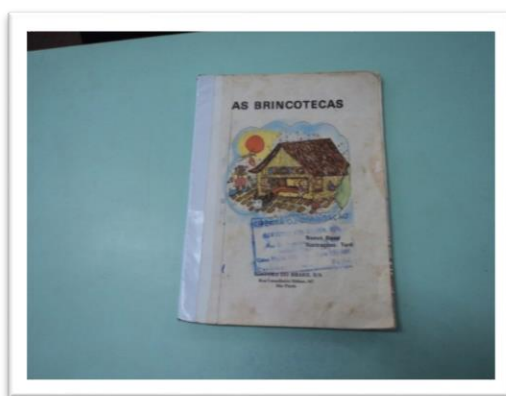
FIGURAS 14 e 15 - Livros retirados da caixa de leitura (coleções Quintal e Nutrição).
FONTE: Foto da autora.



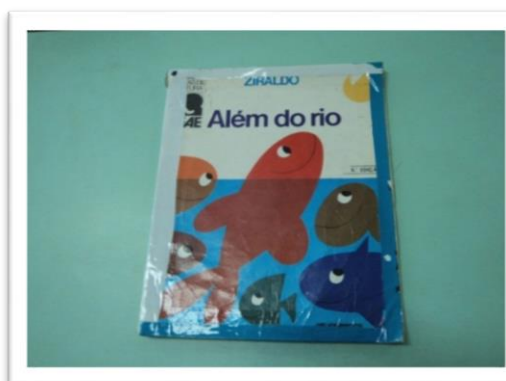
FIGURAS 16 e 17 - Livros retirados da caixa de leitura (coleções Quintal e Nutrição).
FONTE: Foto da autora.



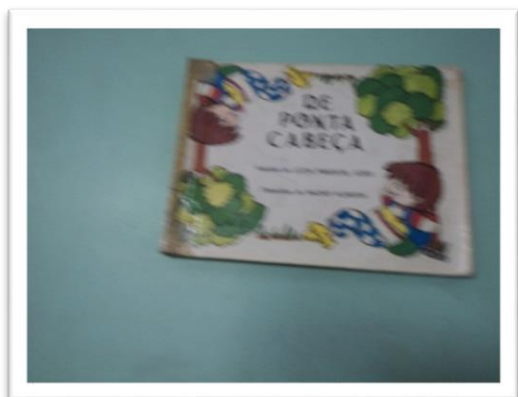
FIGURAS 18 e 19 - Livros retirados da caixa de leitura (gibi Margarida e Contos de MACHADO, Assis).
 FONTE: Foto da autora.



FIGURAS 20 e 21 - Livros retirados da caixa de leitura (As brincotecas, s/autor - Pé de pilão, Quintana Mario).
 FONTE: Foto da autora.

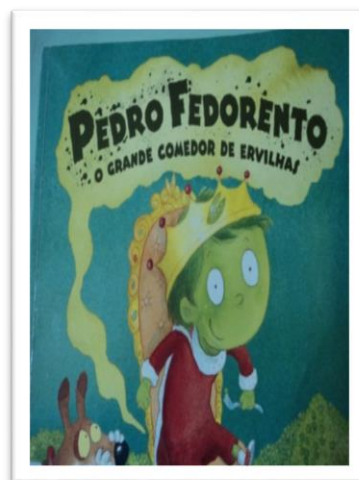
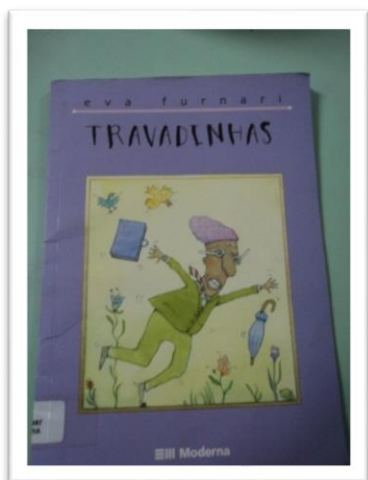


FIGURAS 22 e 23 - Livros retirados da caixa de leitura (Além do rio, Ziraldo – Bom dia todas as cores, Ruth Rocha).
 FONTE: Foto da autora.

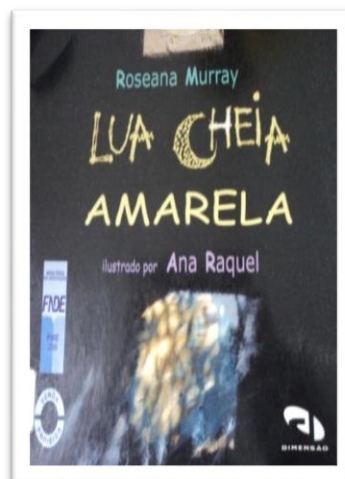


FIGURAS 24 e 25 - Livros da caixa de leitura (De ponta cabeça s/n– Gato pra cá, rato pra lá, Sylvia Orthof).
FONTE: Foto da autora.

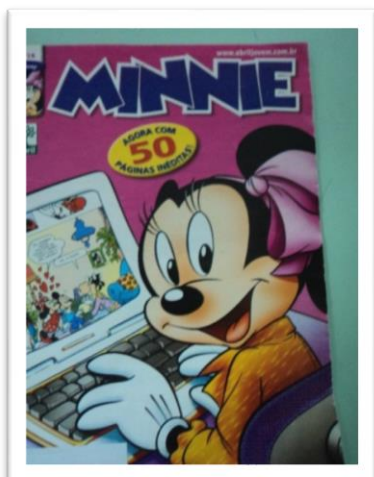
A CAIXA CONTINHA TAMBÉM UMA VARIEDADE DE GIBIS S/IDENTIFICAÇÃO
E OUTROS LIVROS SEM CAPA.

ANEXO 07 – FOTOS DOS LIVROS EMPRESTADOS NO QUARTO ANO

FIGURAS 1 e 2 - empréstimos 4º ano.
FONTE: foto da autora.



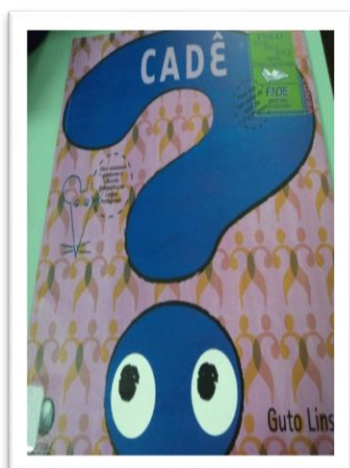
FIGURAS 3 e 4 – empréstimos 4º ano.
FONTE: foto da autora.



FIGURAS 5 e 6 – empréstimos 4º ano.
 FONTE: foto da autora.



FIGURAS 7 e 8 – empréstimos 4º ano.
 FONTE: foto da autora.



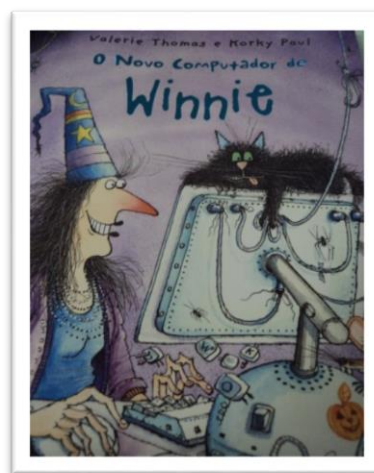
FIGURAS 9 e 10 – empréstimos 4º ano.
FONTE: foto da autora.



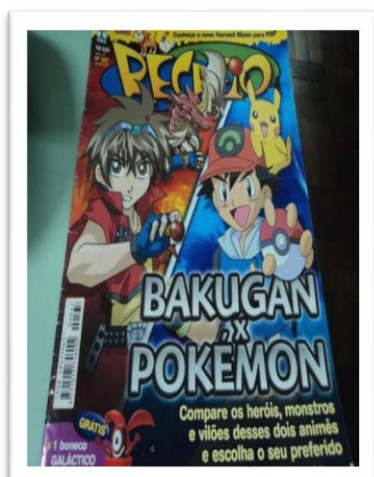
FIGURAS 11 e 12 – empréstimos 4º ano.
FONTE: foto da autora.



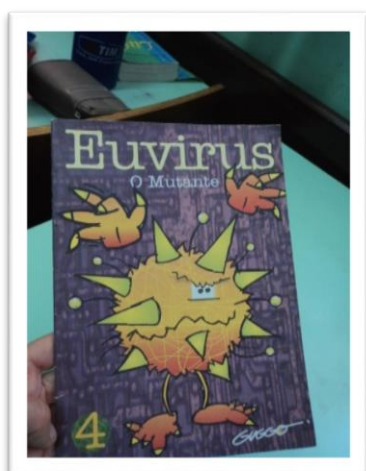
FIGURAS 13 e 14 – empréstimos 4º ano.
 FONTE: foto da autora



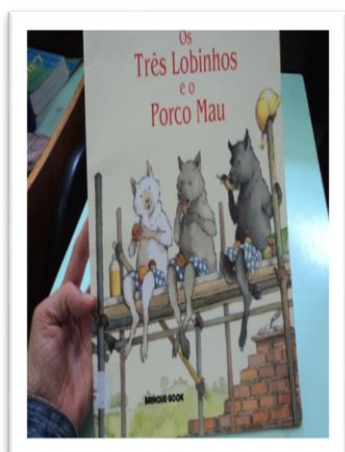
FIGURAS 15 e 16 – empréstimos 4º ano.
 FONTE: foto da autora.



FIGURAS 17 e 18 – empréstimos 4º ano.
FONTE: foto da autora.



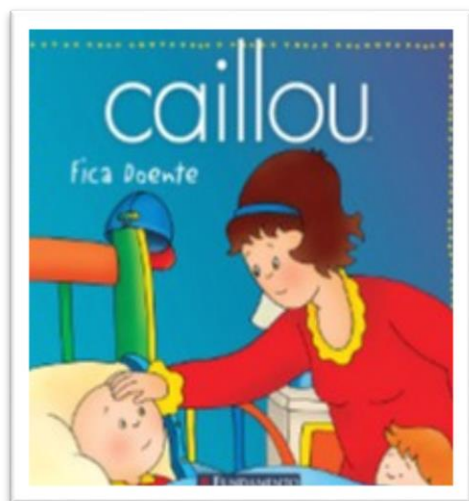
FIGURAS 19 e 20 – empréstimos 4º ano.
FONTE: foto da autora.



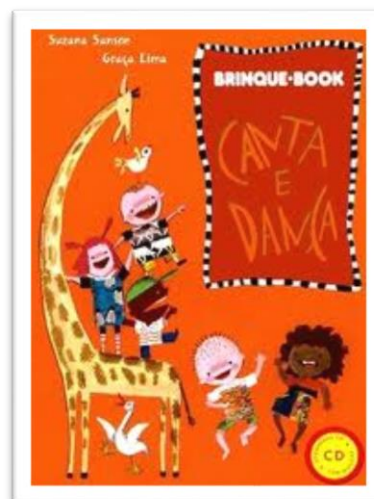
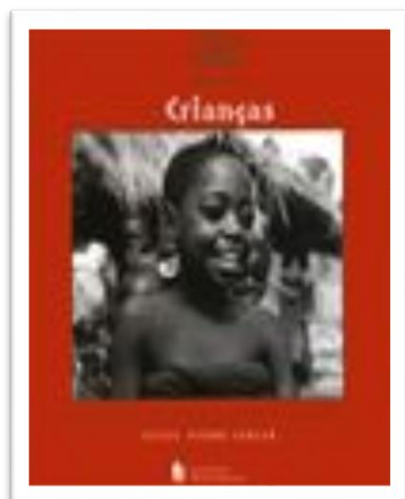
FIGURAS 21 e 22 – empréstimos 4º ano.
FONTE: foto da autora.



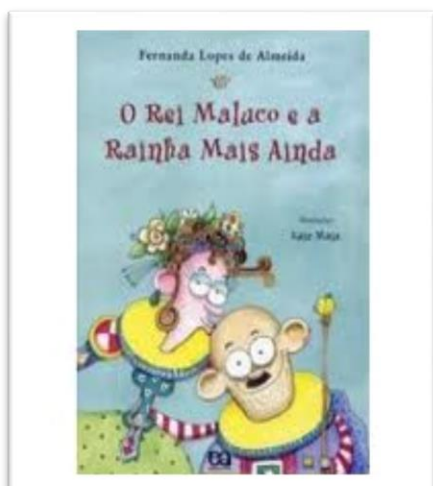
FIGURAS 23 e 24 – empréstimos 4º ano.
FONTE: foto da autora.

ANEXO 08 - LIVROS EMPRESTADOS NO 5º ANO (1º MOMENTO)

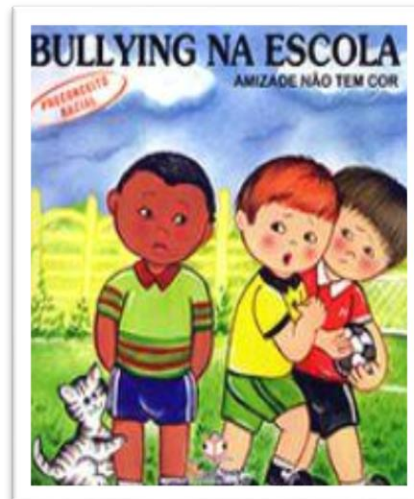
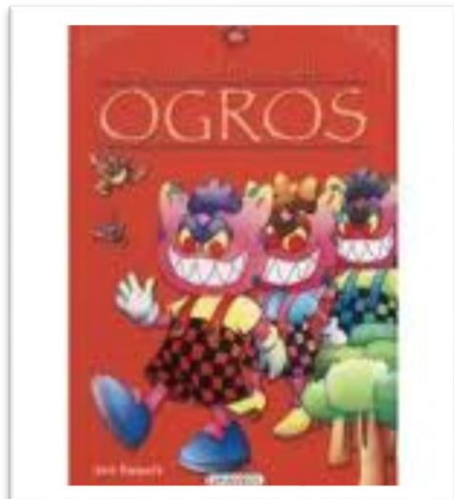
Figuras 1 e 2: livros emprestados para o 5º ano.
Fonte- Google/imagens.



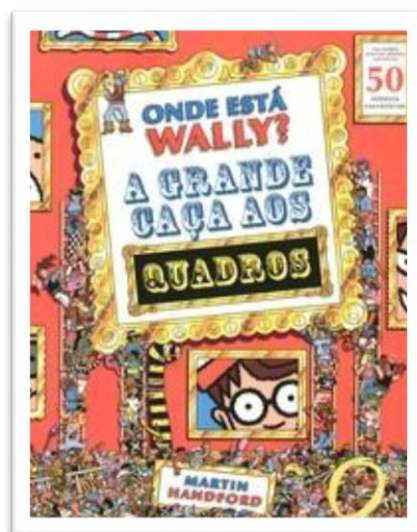
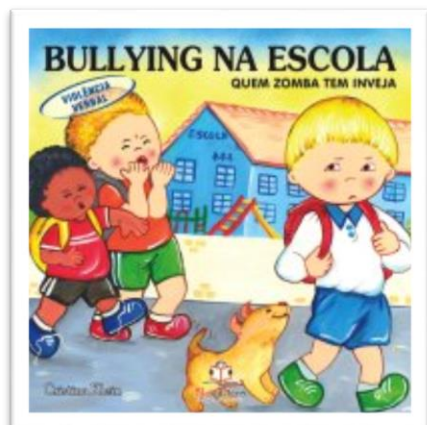
Figuras 3 e 4: livros emprestados para o 4º ano.
Fonte- Google/imagens



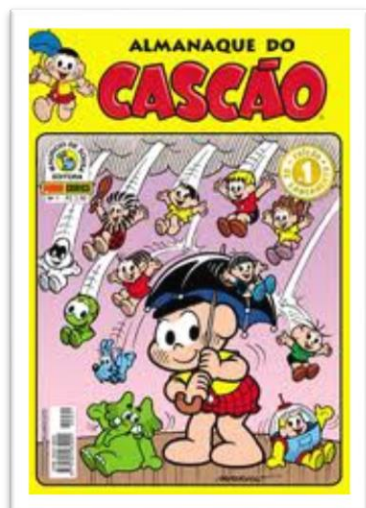
Figuras 5 e 6: livros emprestados para o 4º ano.
Fonte- Google/imagens



Figuras 7 e 8: livros emprestados para o 4º ano.
Fonte- Google/imagens



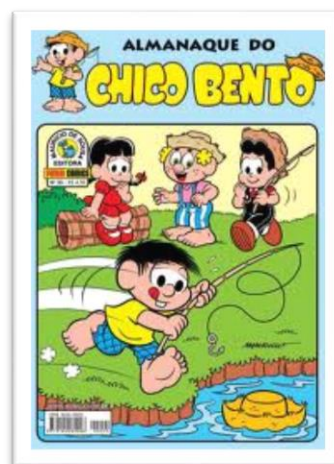
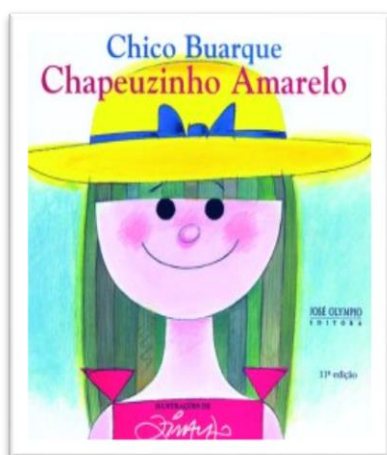
Figuras 3 e 4: livros emprestados para o 4º ano.
Fonte- Google/imagens.

ANEXO 09 - LIVROS EMPRESTADOS NO 5º ANO (2º MOMENTO)

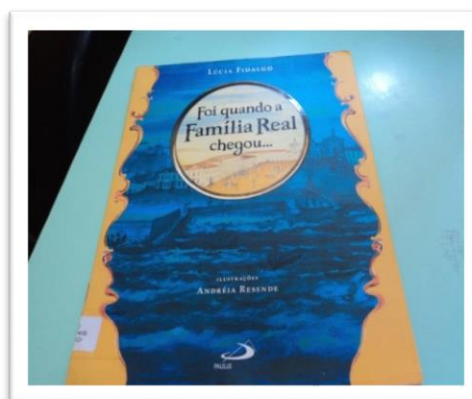
Figuras 1 e 2: livros emprestados para o 5º ano 2º momento.
Fonte- Google/imagens.



Figuras 3 e 4: livros emprestados para o 5º ano 2º momento.
Fonte- Google/imagens.



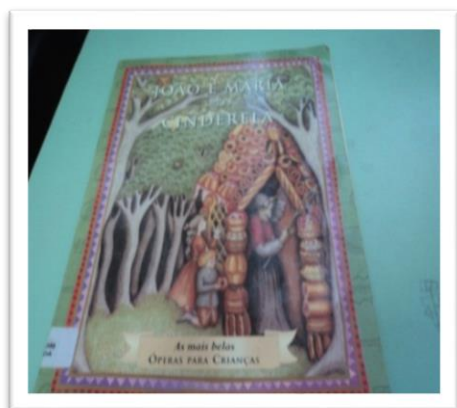
Figuras 5 e 6: livros emprestados para o 5º ano 2º momento.
Fonte- Google/imagens.



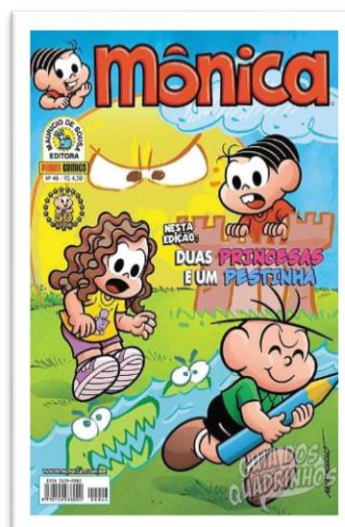
Figuras 7 e 8: livros emprestados para o 5º ano 2º momento.
Fonte- Google/imagens.



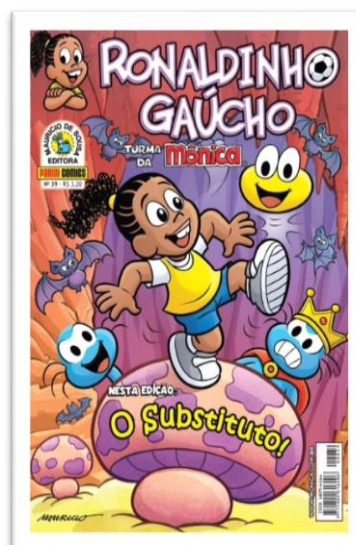
Figuras 9 e 10: livros emprestados para o 5º ano 2º momento.
Fonte- Google/imagens.



Figuras 11 e 12: livros emprestados para o 5º ano 2º momento.
Fonte- Google/imagens.



Figuras 13 e 14: livros emprestados para o 5º ano 2º momento.
Fonte- Google/imagens.



Figuras 15 e 16: livros emprestados para o 5º ano 2º momento.
Fonte- Google/imagens.



Figuras 17 e 18: livros emprestados para o 5º ano 2º momento.
Fonte- Google/imagens.

ANEXO 10 - DEVOLUÇÕES EM GERAL FINALIZAÇÃO (BIBLIOTECA)



FIGURA 9 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 2 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 3 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
FONTE: Fotos da autora.

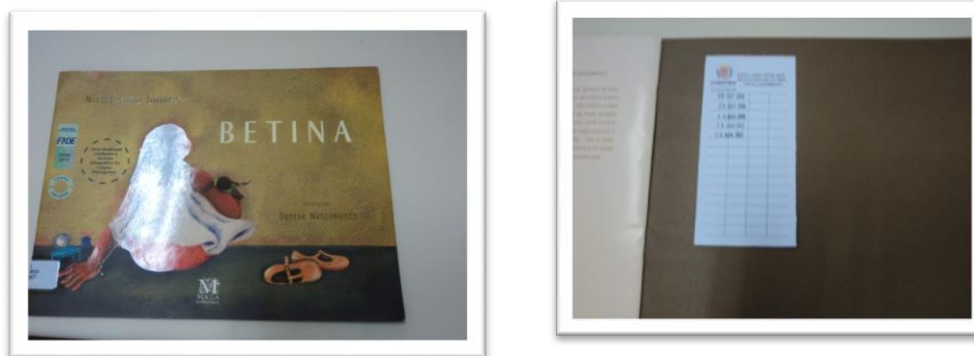


FIGURA 4 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
FONTE: Fotos da autora.

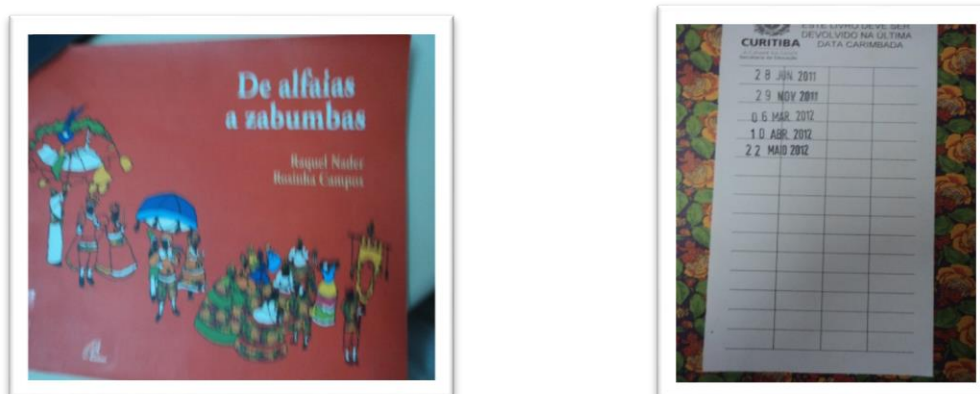


FIGURA 5 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 6 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
FONTE: Fotos da autora.

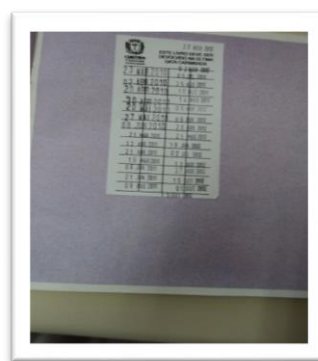
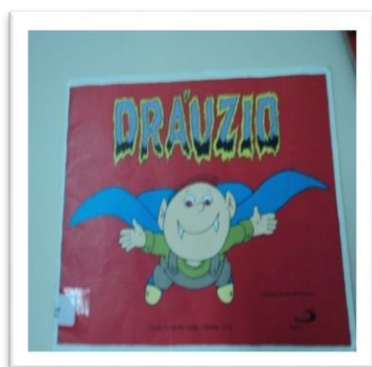


FIGURA 6 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
 FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 7 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
 FONTE: Fotos da autora.

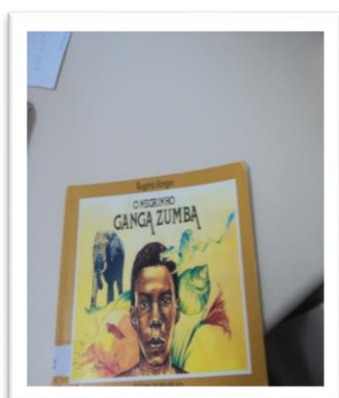


FIGURA 8 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
 FONTE: Fotos da autora.

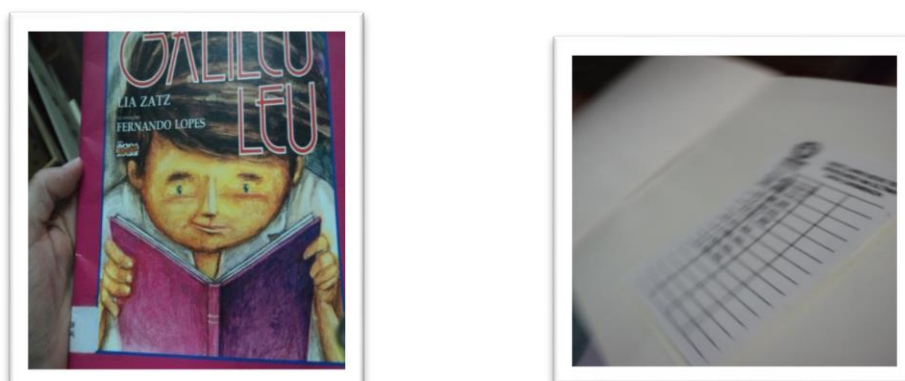


FIGURA 9 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 10 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 11 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
FONTE: Fotos da autora.

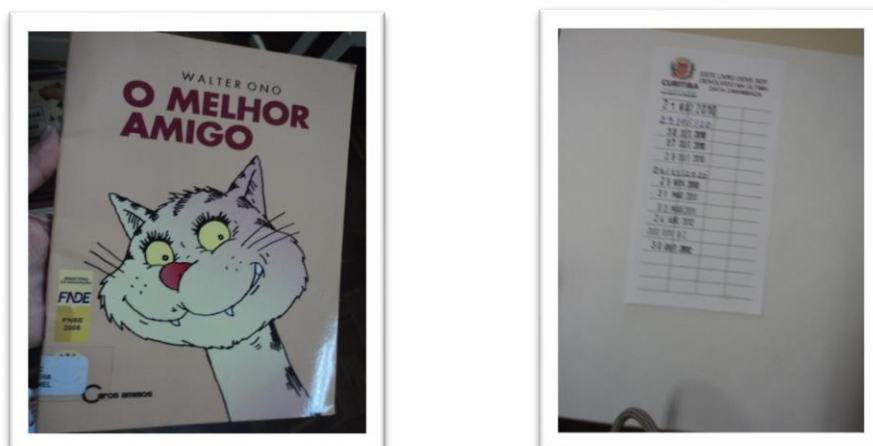


FIGURA 12 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
 FONTE: Fotos da autora.

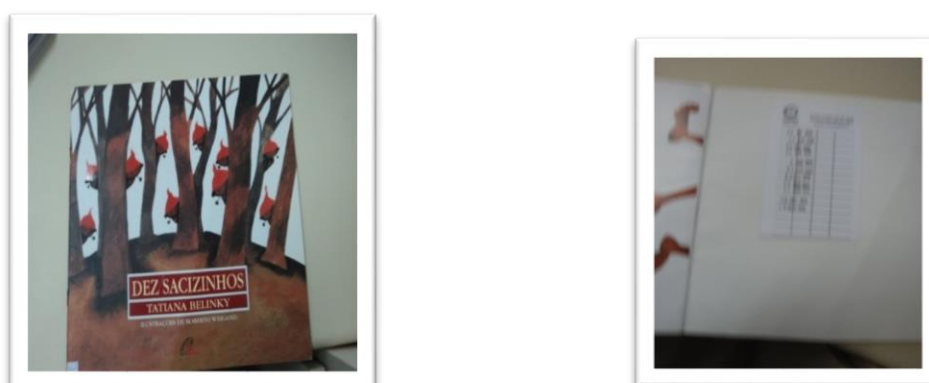


FIGURA 13 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
 FONTE: Fotos da autora.

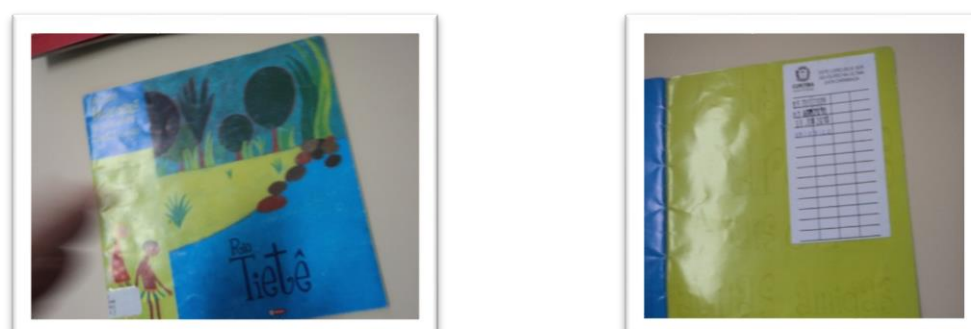


FIGURA 14 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
 FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 15 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
 FONTE: Fotos da autora.



FIGURA 16 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
 FONTE: Fotos da autora.

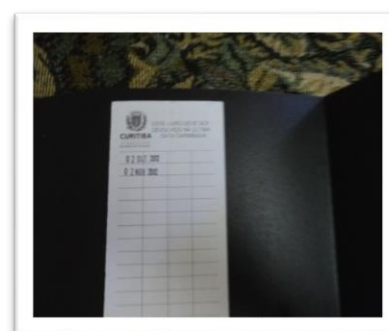
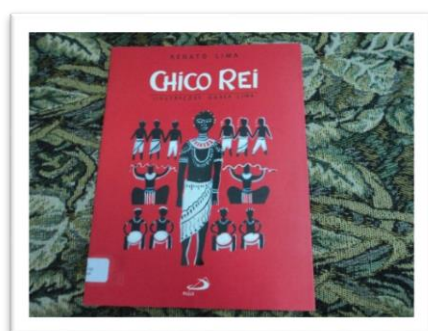


FIGURA 17 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
 FONTE: Fotos da autora.

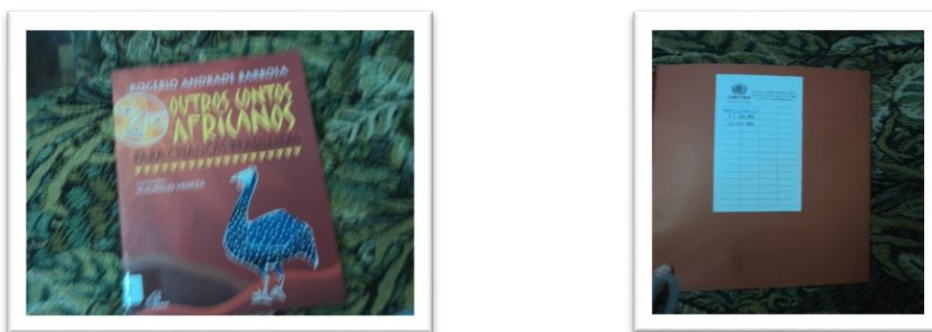


FIGURA 18 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
 FONTE: Fotos da autora.

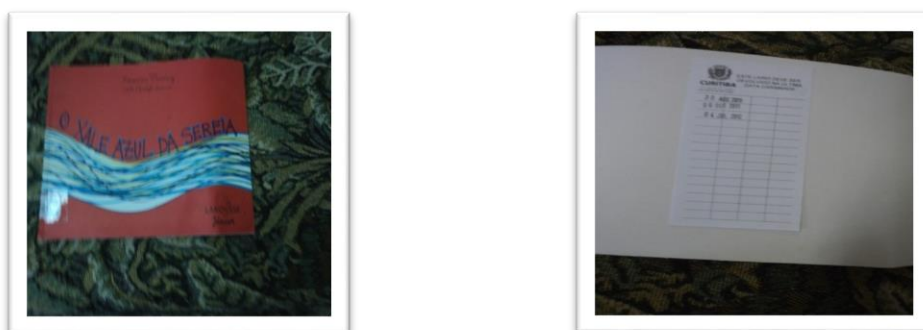


FIGURA 19 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
 FONTE: Fotos da autora.

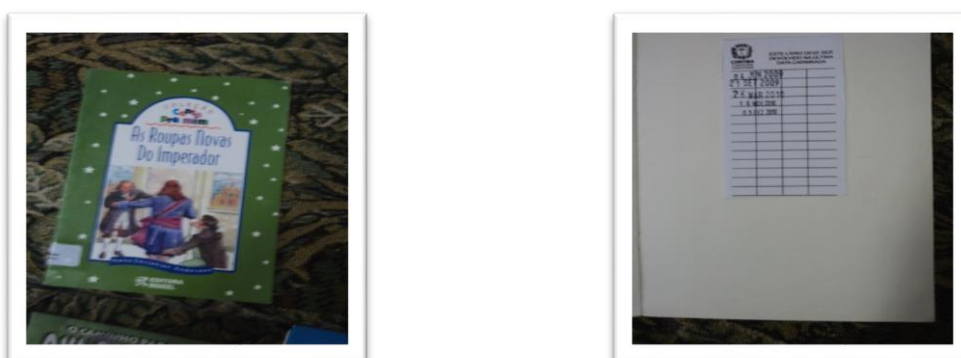


FIGURA 18 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
 FONTE: Fotos da autora.

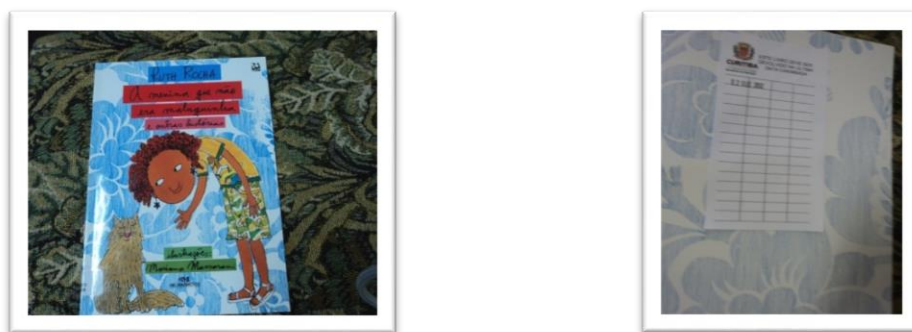


FIGURA 18 – Livro devolvido na biblioteca finalização das devoluções.
FONTE: Fotos da autora.