



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA – PPGB
MESTRADO PROFISSIONAL EM BIBLIOTECONOMIA – MPB**

GUILHERME FANI OLIVEIRA MACHADO DA COSTA

**BIBLIOTECAS ESCOLARES E EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA/AFROCENTRADA**

Rio de Janeiro

2024

GUILHERME FANI OLIVEIRA MACHADO DA COSTA

**BIBLIOTECAS ESCOLARES E EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA/AFROCENTRADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia (PPGB) no Curso de Mestrado Profissional em Biblioteconomia (MPB), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Biblioteconomia.

Área de Concentração: Biblioteconomia e Sociedade

Linha de Pesquisa: Biblioteconomia, Cultura e Sociedade

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Daniele Achilles Dutra da Rosa

Rio de Janeiro

2024

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

C837 Costa, Guilherme Fani Oliveira Machado da
Bibliotecas Escolares e Educação
Antirracista/Afrocentrada / Guilherme Fani Oliveira
Machado da Costa. -- Rio de Janeiro, 2024.
108 f.

Orientadora: Daniele Achilles Dutra da Rosa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Biblioteconomia, 2024.

1. Biblioteca Escolares. 2. Educação Antirracista. 3.
Educação Afrocentrada. I. Rosa, Daniele Achilles Dutra da,
orient. II. Título.

GUILHERME FANI OLIVEIRA MACHADO DA COSTA

**BIBLIOTECAS ESCOLARES E EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA/AFROCENTRADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia (PPGB) no Curso de Mestrado Profissional em Biblioteconomia (MPB), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Biblioteconomia.

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Daniele Achilles Dutra da Rosa (Orientadora)
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO)

Prof. Dr. Luiz Carlos de Souza (Titular Interno)
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO)

Prof. Dr. Marco Antônio de Almeida (Titular Externo)
(Universidade de São Paulo - USP)

Prof. Dr. Marcos Luiz Cavalcanti de Miranda (Suplente Interno)
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO)

Prof. Dr. Marcos Aparecido Rodrigues do Prado (Suplente Externo)
(Universidade Federal de Alagoas - UFAL)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Veronica Fani de Oliveira, o meu maior exemplo, minha maior incentivadora, meu farol. Te amo por todas as vidas.

À orixá Exu e orixá Oyá, o senhor do caminho e a senhora do meu orí.

Às minhas ancestrais, que já não estão comigo no Aye, mas olham por mim no Orum. Minha bisavó Diva, minha avó Juçara, minha tia-avó Vera, muito obrigado pelo colo, pelo exemplo, pela retidão e por todo amor. Esse amor é sentido mesmo hoje, após todos os anos de saudade. Eu as amo incondicionalmente.

Às minhas ancestrais que ainda caminham ao meu lado, minha avó, minhas irmãs e irmãos, minhas tias e tios, primas e primos, amigas e amigos. Caminhando juntos vamos mais longe!

À orientadora Daniele Achilles agradeço toda generosidade, todo cuidado, toda parceria, respeito, amizade e compreensão.

Ao professor Marco Antônio de Almeida agradeço pelo respeito, pela generosidade e pela gentileza.

Ao professor Luiz Carlos de Souza agradeço, também, pelo respeito, pela generosidade, pela gentileza e pelo reconhecimento de um colega educador.

À Escola de Biblioteconomia da Unirio que me formou, proporcionou um emprego digno, grandes amigos e memórias profundas.

*[...] meu nego deixa eu te contar a história que a História não conta, o avesso do
mesmo lugar, na luta é que a gente se encontra*

G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, História Para Ninar Gente Grande

RESUMO

Trata-se de um estudo sobre as atividades e ações produzidas pelas bibliotecas públicas escolares municipais de Niterói (RJ) alinhadas à luz da Lei nº 10.639, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica das instituições de ensino públicas e privadas do país. Compreendendo que as bibliotecas escolares, notadamente, influenciam na formação escolar e social de seus usuários, partiu-se da questão norteadora “Quais projetos, ações e atividades foram articulados pela Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Niterói (RJ) no ano de 2023 cujos escopos estão alinhados ao que propõe a Lei nº 10.639/03?”. Objetivou-se identificar quais foram os projetos, ações e atividades realizados pela Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Niterói (RJ) classificando-os a partir de suas interlocuções com o ensino de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, o negro na formação da sociedade nacional, as contribuições do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Metodologicamente esta dissertação se caracteriza como uma pesquisa social, que se vale de abordagens quantitativas e qualitativas para empreender seu labor investigativo. A partir da análise de conteúdo enquanto metodologia científica, conforme proposto por Bardin (2020), analisou-se relatórios produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Niterói para alcançar o objetivo estipulado. Utilizou-se, também, a escrevivência, proposta por Conceição Evaristo, enquanto método que possibilite ampliar os olhares para as reflexões propostas. Paulo Freire (1967, 1987, 2021), beel hooks (2017), Cunha e Cavalcanti (2008), Milanesi (1988), Fonseca (2007), Césaire (2020), Evarsito (2022) e outros autores compõem o referencial teórico desta dissertação. À guisa da conclusão, observou-se que um número pequeno de bibliotecas escolares elabora projetos e ações sob a perspectiva afro-centrada e antirracista e, dentre este pequeno número, as ações de mediação de leitura são as mais expontes.

Palavras-chave: biblioteca escolar; Sistema de Bibliotecas Escolares de Niterói (RJ); mediação de leitura; educação antirracista.

ABSTRACT

This is a study of the activities and actions produced by the municipal public school libraries of Niterói (RJ) in the light of Law 10.639, which made it compulsory to teach Afro-Brazilian History and Culture in basic education in the country's public and private educational institutions. Understanding that school libraries notably influence the educational and social development of their users, the guiding question was "What projects, actions and activities were articulated by the Municipal Network of School Libraries of Niterói (RJ) in 2023 whose scopes are aligned with what is proposed by Law 10.639/03?". The aim was to identify which projects, actions and activities were carried out by the Municipal Network of School Libraries in Niterói (RJ), classifying them based on their links with the teaching of the History of Africa and Africans, the struggle of black people in Brazil, black Brazilian culture, black people in the formation of national society, the contributions of black people in the social, economic and political areas relevant to the History of Brazil. Methodologically, this dissertation is characterized as social research, which uses quantitative and qualitative approaches to carry out its investigative work. Using content analysis as a scientific methodology, as proposed by Bardin (2020), reports produced by the Niterói Municipal Department of Education were analyzed in order to achieve the stipulated objective. We also used "escrivência", proposed by Conceição Evaristo, as a method to broaden our view of the proposed reflections. Paulo Freire (1967, 1987, 2021), beel hooks (2017), Cunha and Cavalcanti (2008), Milanesi (1988), Fonseca (2007), Césaire (2020), Evarsito (2022) and other authors make up the theoretical framework of this dissertation. In conclusion, it was observed that a small number of school libraries carry out projects and actions from an Afro-centric and anti-racist perspective and, among this small number, reading mediation actions are the most prominent.

Keywords: school library; Niterói School Library System (RJ); reading mediation; anti-racist education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Espiral Téorico-Metodológica	40
Figura 02 – Mapa das Regiões Administrativas de Niterói	53
Figura 03 – Relação dos Espaços de Leitura em Niterói (RJ)	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Campo de Experiências “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”	27
Quadro 2	– Documentos Recuperados nas Bases de Dados Analisadas	42
Quadro 3	– Referências dos Documentos Seleccionados nas Bases de Dados...	42
Quadro 4	– Bibliografia Complementar	43
Quadro 5	– Relação de Conceitos e Teóricos Mobilizados	52
Quadro 6	– Estratégias de Trabalho com Leitura e Literatura em Espaços Outros	59
Quadro 7	– Relação das UEs e Ações Educacionais Antirracistas	69
Quadro 8	– Produções das Bibliotecas Escolares de Niterói, à Luz da Lei 10.639/03, no ano de 2022	77
Quadro 9	– Produções das Bibliotecas Escolares de Niterói, à Luz da Lei 10.639/03, a partir da Análise de Conteúdo, no ano de 2023	78
Quadro 10	– Produções das Bibliotecas Escolares de Niterói, à Luz da Lei 10.639/03, a partir da Escrivência	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BRAPCI	Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CFB	Conselho Federal de Biblioteconomia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDIF	Coordenação de Educação na Diferença
CECULT	Coordenações de Educação e Cultura
DIDaPE	Diretoria de Indicadores, Dados e Programas Educacionais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
E. M.	Escola Municipal
ERER	Educação Para as Relações Étnico-Raciais
FME	Fundação Municipal de Educação
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAEI	Núcleo Avançado de Educação Infantil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático e Literário
Literário	
PPGB	Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia
PPP	Projeto Político Pedagógico
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SME Niterói	Secretaria Municipal de Educação de Niterói
SIGe	Sistema de Gestão da Geoinformação Niterói
SME	Sistema Municipal de Ensino
SNBE	Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares
SSPET	Subsecretaria de Políticas Educacionais Transversais
UEs	Unidades de Ensino
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

	PRÓLOGO, OU MELHOR, “ALGUÉM ME ENSINOU A PISAR NESSE CHÃO DEVAGARINHO”	12
1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Problema de Pesquisa	19
1.2	Objetivos	20
1.3	Justificativa	21
2	METODOLOGIA	35
2.1	Procedimentos de Pesquisa	40
2.2	Pesquisa Bibliográfica	41
2.3	Pesquisa Documental	44
2.4	Análise dos Dados Encontrados	45
3	REFERENCIAL TEÓRICO	47
4	ESPAÇOS DE LEITURA NO CONTEXTO NITEROIENSE	53
4.1	Bibliotecas Escolares	56
4.2	Salas de Leitura	58
4.3	Espaços Outros	59
5	DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO	63
5.1	Educação Antirracista/Afro-Centrada	65
5.2	Ações Educacionais Sob Uma Perspectiva Antirracista em Instituições de Ensino	68
6	INTERLOCUÇÕES ENTRE AS BIBLIOTECAS ESCOLARES NITEROIENSES E A LEI 10.639/03 EM NITERÓI (RJ)	76
7	CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	85
	REFERÊNCIAS	89
	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	96
ANEXO A –	Lista de Documentos Consultados	99
ANEXO B –	Autorização de Pesquisa FME/SME/NEST Niterói	100
ANEXO C –	Práticas Leitoras no Ensino Fundamental (BNCC)	101
ANEXO D –	Convite do Curso “Para que serve a literatura? Para nada. E para tudo”: Mediações de leituras afro-brasileiras	104
ANEXO E –	Produtos da Dissertação	107

PRÓLOGO, OU MELHOR, “ALGUÉM ME ENSINOU A PISAR NESSE CHÃO DEVAGARINHO”

*Senhores
O sangue dos meus avós
Que corre nas minhas veias
São gritos de rebeldia*
Carlos de Assumpção, Protesto

Quem sou eu? De onde escrevo, o que escrevo, por que escrevo?

A Academia gostaria que eu chamasse este trecho de texto, onde me apresento e introduzo as razões de ser de minha pesquisa, de prólogo. Que pena! Por mim, esta seção se chamaria “Alguém me ensinou a pisar nesse chão devagarinho”, pois eu só sou o que sou porque muitos outros se fizeram ser antes de mim. A filosofia Ubuntu, elaborada pelo grupo etnolinguístico Bantu, em África, acredita que a humanidade deve caminhar lado a lado, em sinergia, em cooperação, rumo a um mesmo objetivo. O ‘Eu’ egóico não é fundamental, pois prevalecerá sempre a unidade da comunidade, o “Nós”. Para os Bantu, não se pode ser feliz na solidão, sobretudo se essa felicidade trouxer infelicidade para seu irmão¹. Dessa forma, eu sou Guilherme Fani Oliveira Machado da Costa. Sou filho de Verônica, neto de Maria e Juçara, neto também de dois Sebastião(s). Sou bisneto de dona Diva. Sou de Iansã, sou de Exu. Eu sou bibliotecário, sou pedagogo, sou professor. Sou profissional da educação pública de Niterói (RJ). Eu sou irmão, sou amigo, sou filho, sou ouvido que escuta e peito que acolhe. Sou amado e dou amor. Tudo isso eu sou porque outros impuseram suas existências antes de mim. Eles teimaram em viver para que hoje, aqui, agora, eu pudesse honrar meus ancestrais sendo tudo que eu posso ser, afinal eles refrescaram esse chão para que eu pudesse pisar devagarinho.

A Academia determina que seus pesquisadores sejam imparciais, estejam um tanto apartados de seu objeto de análise, de modo que o empirismo se torne o Cruzeiro do Sul que guia a produção intelectual. Esperam que a epistemologia seja sacramentada. Não recuso completamente estas determinações, mas anuncio que escrevo sobre as possibilidades de existência da população afro-brasileira e não se pode falar desses sujeitos sem considerar a História – com agá maiúsculo – de furto, violência e silenciamento. Então, preciso me valer da ginga, da dobra, da pedagogia das encruzilhadas para dar conta de narrar o que tenho a dizer. Eu, homem preto, atravessado por subjetividades e dororidades me conecto com meu objeto de pesquisa, me vejo nele

¹ Os laços de irmandade, na cosmovisão Bantu, permeia toda comunidade. Não se trata de laços sanguíneos, mas, laços sociais.

e, nesse movimento, não há possibilidade de me afastar de mim mesmo. Ao buscar relatar as ações e projetos elaborados pelas bibliotecas escolares de Niterói, sob uma perspectiva afro-centrada, não consigo olhar apenas sob a ótica do pesquisador, uma vez que sou múltiplo, sou plural. Sou funcionário público, ocupo o cargo de bibliotecário na Secretaria Municipal de Educação de Niterói e atualmente coordeno o trabalho das bibliotecas públicas municipais escolares desta cidade.

Nas páginas que se seguem, nessa dissertação, o leitor perceberá que escrevo como ato de rebeldia. O colonialismo, o racismo e a branquitude balançam sua batuta e esperam que a orquestra de metais toque sua sinfonia. Mas eu vim aqui foi pra sambar! Reflito, teorizo e escrevo estas páginas para lançar luz à possibilidade de educação que eu acredito ser a mais vigorosa para alcançar um novo arranjo social, em favor da construção de uma comunidade equitativa e aquilombada², onde os sujeitos atravessados por esse colonialismo e pelo racismo possam vislumbrar possibilidades outras de existir, de narrar suas histórias, de se educar, de ser e se movimentar no mundo. Ao escrever sobre o trabalho realizado pelas bibliotecas escolares de Niterói busco articular teoria e prática na construção de um projeto educativo emancipatório. Busco reverberar todo potencial que a Educação tem quando se propõe a trabalhar em prol de uma formação democrática, cidadã e equitativa. Para tanto, é preciso visitar o velho continente, reconhecer seus valores civilizatórios, suas cosmovisões, recuperar suas histórias, seus heróis e heroínas, seus reis e rainhas. Tomar de volta o direito de dizer a sua própria história.

Para finalizar, peço licença à Academia, pois, através de uma escrita/ação que busca descolonizar o saber, escrevo na primeira pessoa do plural (Nós) uma vez que falo de experiências que são coletivas e que, portanto, também me atravessam. Faço uso de textos literários, associados aos textos científicos, porque acredito na potência da cultura – sobretudo da literatura – no que tange a formação de subjetividade e na criação de espelhos positivos para a população afro-brasileira. Uso a metodologia científica de Bardin, uma mulher branca europeia, para analisar os dados encontrados nessa pesquisa, mas proponho outros olhares para estes mesmos dados pisando devagarinho, afirmando novos caminhos. Peço, então, que tenham cuidado e carinho ao ler o texto que se segue,

² Compreende-se, neste texto, afrocentricidade e quilombismo como conceitos similares, uma vez que ambos se referem a teorias de análise social que são, em consonância, propostas de ação e organização por mudanças profundas nas relações étnico-raciais. Elisa Larkin Nascimento, Afrocentricidade e quilombismo. In: Rios, F; Santos, M. A; RATTs, A. **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

porque ele pode não ser o que a Academia espera, mas, talvez seja o que a Academia precisa se sentar para ouvir.

Modupé! Obrigado!

Nós! Caminhando pelos penhascos...
Atingimos o equilíbrio das planícies!
Nadando contra as marés...
Atingimos as forças dos mares!
Edificando nos lamaçais ...
Atingimos a firmeza dos lajeiros!
Habitando nos rincões....
Atingimos as proximidades das redondezas!
Somos o começo o meio e o começo.
E por isto existiremos sempre!
Sorrindo nas dificuldades...
Para comemorar as vindas das alegrias!
Nossa trajetória nos move...
Nossa ancestralidade nos guia!

(Nego Bispo)



1 INTRODUÇÃO

“De tudo que vi meu pai bem-querer na vida, talvez fosse a escrita e a leitura dos filhos o que perseguiu com mais afinco”.

Itamar Vieira Júnior, Torto arado

A biblioteca escolar tem a importante função de atuar como força propulsora do processo educativo, colaborando para o desenvolvimento de uma formação ampla do cidadão-estudante-leitor crítico e reflexivo. É inegável a importância do contato dos estudantes com os acervos mediados pelas bibliotecas escolares, pois, a partir deste contato, os estudantes poderão se tornar cidadãos conscientes, que valorizam o ato de ler e que compreendem a função social da biblioteca escolar com a leitura. Espera-se, portanto, ao se desenvolver um trabalho comprometido com a formação do leitor, que os estudantes, para além da decodificação das letras, sejam capazes de ler as conjunturas e contextos. Para tanto, é essencial que dialoguem com o texto e o contexto sócio-histórico-cultural em que vivem, percebendo as sutilezas e as nuances significativas presentes nos livros, nas histórias, nos textos verbais e não verbais e, também, nas ações e projetos educativos que as bibliotecas propõem, a fim de que ampliem o repertório linguístico e cultural e se (trans)formem em leitores-autores de seus textos e de suas próprias histórias. Vale ressaltar que a biblioteca escolar não serve somente aos estudantes, mas, ainda, aos professores e demais sujeitos que compõem a comunidade escolar. Neste sentido, percebe-se que a biblioteca escolar tem a importante função de atuar como força propulsora do processo educativo, colaborando para o desenvolvimento de um currículo que busque uma formação mais ampla e mais complexa para o cidadão, tornando-o um leitor crítico e reflexivo das palavras e, além destas, dos contextos, de seu meio social, leitor do mundo (Freire, 2021).

A potência que a biblioteca escolar traz para o processo de ensino-aprendizagem, quando articulada com os currículos escolares, é percebida por Andadre (2002a, p. 13) que apresenta dados construídos pela Universidade de Denver, nos Estados Unidos, onde afirma que os estudantes de escolas que mantêm bibliotecas escolares ativas e atuantes aprendem mais e obtêm melhores resultados em testes padronizados que estudantes de escolas com bibliotecas deficientes ou ausentes. A autora vai além, afirmando que

[...] a influência da biblioteca apresentou-se de forma clara e consistente: um bom programa de biblioteca, contando com profissional especializado, equipe de apoio treinada, acervo atualizado e constituído por diversos tipos de materiais informacionais, computadores conectados em rede e interligando os recursos da

biblioteca às salas de aula e aos laboratórios resultou no melhor aproveitamento escolar dos estudantes, independentemente das características sociais e econômicas da comunidade onde a escola estivesse localizada (Andrade, 2002a, p. 13).

Andrade (2002b) elucida que as competências linguísticas básicas (falar, escutar, ler e escrever) são construídas a partir da apreensão dos textos. É primordial que as crianças tenham contato com os mais variados textos, suportes e gêneros. A autora aponta que

Isso permitirá que, desde o início de sua escolarização, a criança perceba a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, observando as condições nas quais é produzida, suas várias funções e características. Os textos literários tem um lugar especial, embora não exclusivo, nas atividades com a linguagem. A leitura e a escuta de histórias permeiam todo o período de escolarização, desde os primeiros anos, mesmo antes de a criança dominar o código linguístico, quando se busca construir uma atitude de curiosidade pelo livro e de prazer pela leitura (Andrade, 2002b, p. 57).

Impactos semelhantes podem ser observados no Brasil através da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, que avalia o impacto das bibliotecas na aprendizagem dos estudantes do ensino básico e orienta a implantação desse espaço em vistas de atender à universalização das bibliotecas. Em suas edições de número quatro e cinco a pesquisa socializou importantes dados quanto às percepções e usos das bibliotecas no país. A quarta edição da pesquisa afirma que 48% do público pesquisado costuma ler livros emprestados pelas bibliotecas, que o aprendizado médio em Língua Portuguesa nas escolas que possuem bibliotecas cresce aproximadamente 5%, chegando a 12% nas escolas mais vulneráveis, por exemplo (Instituto Pró-Leitura 2015, 2020). É preciso ressaltar aqui que a compreensão de “escolas vulneráveis” neste texto está alinhada ao que Costa, Martins e Silva (2020) definem quando versam sobre necroeducação³. Escolas cujas famílias atendidas tem perfil socioeconômico preponderantemente baixo, frequentadas majoritariamente por pessoas negras, com altas taxas de evasão e reprovação e baixas taxas de desempenho. Deste modo, Costa, Martins e Silva (2020) afirmam que é possível perceber, neste contexto escolar, que

as crianças negras e pobres, embora inseridas formalmente no sistema educacional, não podem exercer seus direitos de forma plena. A pobreza, os problemas de acesso e de permanência, a mobilidade, a ausência quase completam de políticas governamentais que garantam o atendimento aos seus direitos mais básicos impossibilitam a estes que

³Conforme apontam Costa, Martins e Silva (2020, p. 12) necroeducação diz respeito ao apagamento, a subalternização, a animalização, o silenciamento dos alunos negros e de sua (sub)representação no sistema educacional, quando se está exercendo o direito de deixar morrer aquele que se quer extinguir. Uma morte epistêmica, simbólica, imagética, identitária do(s) sujeito(s) negros nas políticas educacionais, nas práticas pedagógicas, nos currículos e nos contextos escolares. Neste sentido, escolas vulneráveis são territórios onde a necroeducação se produz e consolida.

acessem uma educação que possa realmente lhes proporcionar algum tipo de mudança ou mobilidade social. Com isso, tornar essas crianças realmente cidadãs, por meio da promoção da vida, da possibilidade de construção de sonhos e planos, trata-se de um projeto que é constantemente inviabilizado (Costa; Martins; Silva, 2020, p. 11).

Dado o contexto, acreditamos no potencial que a biblioteca escolar tem para estimular a pesquisa e a leitura, desenvolver estratégias para auxiliar no sucesso escolar do corpo discente, oportunizar acesso à informação de qualidade, buscar conhecer os usuários por perfil das escolas, oferecer propostas educativas conforme as demandas do entorno e da comunidade escolar, contribuir para a formação cidadã dos estudantes, apoiar a construção de subjetividades pautadas na diversidade de seu corpo discente, incentivar os estudantes a utilizarem o espaço como espaço privilegiado para o desenvolvimento da reflexão e da expressão, promover a expansão e a manutenção da cultura local, possibilitar a construção, o desenvolvimento e salvaguarda da memória, da coletividade escolar e atrair o corpo discente à leitura literária e informativa.

Atentos a todo o potencial que a biblioteca escolar traz para o cotidiano dos espaços em que se encontra, instituiu-se a Lei 12.244 de 24 de maio de 2010 que decreta: “As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei” (Brasil, 2010). Ainda que o país possua instrumento legal que decreta a implementação de bibliotecas escolares, é sabido que, na realidade, a legislação é descumprida de norte a sul do Brasil (Figueira, et al. 2017; Perucchi, 1999), porém, também existem articulações pelo país na tentativa de garantir a universalização das bibliotecas escolares, conforme referida lei, ao exemplo do Decreto Municipal nº 11.091/12, que institui as bibliotecas escolares no município de Niterói (RJ).⁴ Na leitura deste instrumento legal é possível compreender minimamente as movimentações que os sujeitos da Secretaria Municipal de Educação deste município realizaram em favor do cumprimento da Lei 12.244/10. Isso posto, carece o olhar atento de pesquisa sobre a situação das bibliotecas escolares do município de Niterói para que se possa compreender os impactos que estes espaços trazem para as comunidades escolares em que se inserem e como está a situação destes espaços na atualidade. Alinhando a investigação do impacto destes espaços ao contexto da Educação Para as Relações Étnico-Raciais (ERER), levanta-se o questionamento: As bibliotecas escolares municipais de Niterói (RJ) estão implementando ações que contribuam para a construção de um movimento educacional antirracista, de acordo com o que propõe a Lei 10.639/03?

⁴ A Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SME Niterói) está ciente e autorizou o andamento desta pesquisa, conforme e-mail de apresentação do pesquisador reproduzido no Anexo B.

A população negra tem assegurado, em 2003, o direito de ver disseminado pelos currículos educacionais nacionais, suas narrativas, histórias, estéticas e cosmovisões. No momento em que a Lei 10.639/03 é instituída, ela torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica das instituições de ensino públicas e privadas do país, estabelecendo critérios sobre o conteúdo e a forma que se dará este ensino. A ver

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003).

Neste sentido, reafirma-se a responsabilidade confiada à Educação no movimento em favor da superação do racismo e do respeito à diversidade, a partir de uma mobilização de representações afro-brasileiras positivas que vão tecendo uma teia subjetiva na consciência dos estudantes e contribuindo para a forma com que estes estudantes se percebem no mundo em que estão inseridos. O livro e a literatura, enquanto manifestações artísticas, possuem esta capacidade humanizante, capaz de contribuir para a consolidação das vivências e experiências, mesmo que ficcionais, trazendo à tona este imaginário subjetivo positivo e diverso das populações negras. Pois, conforme afirma Stuart Hall (2016, p. 31) “representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura”. Além disso, como aponta Eliane Debus (2017, p. 108) “em uma sociedade étnico-plural como a brasileira, faz-se necessário todos os dias, lembrar quem fomos para não esquecer o que somos”. Nota-se a centralidade da leitura no processo de formação do estudante, onde a relação leitor-livro não se dá apenas como meio para conseguir informações e sim um meio sobre integridade, empoderamento, libertação e transcendência. Educação é “sobre encontrar e reivindicar a nós mesmos e nosso lugar no mundo” (Hooks, 2019, p. [245]).

1.1 Problema de Pesquisa

Ante ao exposto, formula-se a questão norteadora desta pesquisa: “Quais projetos, ações e atividades foram articulados pela Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Niterói (RJ) no ano de 2023 cujos escopos estão alinhados ao que propõe a Lei 10.639/03?”

Tendo em vista a contemplação integral desta problemática, outras questões precisam ser observadas e contempladas para apoiar a construção do cenário necessário a responder à questão norteadora. Questões relativas à construção do perfil dos profissionais bibliotecários que atuam nesta referida Rede, bem como, dados concernentes aos usuários destas bibliotecas. O contexto e interrelações criadas na construção destes projetos, ações e atividades. A presença de ações pedagógicas predecessoras ao recorte temporal alinhadas à perspectiva educacional antirracista. Enfim, estas são algumas das reflexões necessárias à construção do panorama do trabalho realizado pelas bibliotecas escolares municipais de Niterói (RJ), no ano de 2023, à luz da Lei 10.639/03.

1.2 Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar quais foram os projetos, ações e atividades realizados pela Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Niterói (RJ) no ano de 2023, classificando-os a partir de suas interlocuções com o ensino de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, o negro na formação da sociedade nacional, as contribuições do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, como determina a Lei 10.639/03.

Em vistas de alcançar o atendimento pleno deste objetivo geral, faz-se necessário segmentar este empreendimento em menores partes, elaborando assim alguns objetivos específicos, sendo eles,

- a) Identificar os projetos, ações e atividades realizadas na Rede de Bibliotecas Escolares de Niterói (RJ) que se alinham a uma perspectiva de educação para a diversidade;
- b) Investigar como estão articulados os espaços de leitura escolares públicos de Niterói (RJ) e
- c) Selecionar os projetos, ações e atividades realizados pelas Bibliotecas Escolares de Niterói (RJ) que se articulam com o proposto pela Lei 10.639/03 e seus possíveis impactos na formação e autoafirmação dos estudantes niteroienses.

1.3 Justificativa

As bibliotecas escolares, notadamente, influenciam na formação social de seus usuários – os estudantes e a comunidade escolar –, considerando as afirmações do Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar, vemos que

A biblioteca escolar (BE) propicia informação e ideias fundamentais para seu funcionamento bem sucedido na atual sociedade, baseada na informação e no conhecimento. A BE habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis. (International..., 2000, p. 1)

Desta forma, em vistas de justificar esta pesquisa social assentada no campo das bibliotecas escolares dialogando com perspectivas educacionais étnico-raciais posicionadas para a promoção de um ensino antirracista, faz-se preciso considerar três aspectos para sedimentar o argumento. O primeiro, dos três aspectos a serem considerados, é o aspecto legal, o segundo aspecto é o educacional e terceiro aspecto é o social. Os três aspectos são socialmente construídos e, portanto, transversais uns aos outros. As legislações, as interlocuções educacionais e as manifestações sociais refletidas por esta pesquisa são, todos, constructos sociais, entretanto, para elucidar paulatinamente em busca de uma melhor compreensão das justificativas que fundamentam este labor teórico, apresentar-se-ão nesta separação: em primeiro lugar justificativas relacionadas aos aspectos legais; em segundo lugar, justificativas que se relacionam ao aspecto educacional e, em terceiro lugar, as justificativas que reverberam nos aspectos sociais desta pesquisa.

Inicia-se a justificativa enfocando nos aspectos legais trazendo à baila a Constituição Federal (1988) quando esta afirma em seus princípios fundamentais, no seu artigo 1º, que a República Federativa do Brasil tem como fundamentos "II- a cidadania; III- a dignidade da pessoa humana;" e além, em seu artigo 3º, aponta como objetivos fundamentais do país

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988)

Além disto, a Constituição Federal (1988) determina, em seu artigo 205, a educação como direito de todos os cidadãos e dever do Estado “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Seguindo da Constituição Federal, no que tange o regulamento do ensino brasileiro, têm-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394,

de 20 de dezembro de 1996 que, em seu artigo 3º, corrobora a Constituição afirmando os seguintes princípios para o ensino ministrado no país:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial (Brasil, 1996).

Adiante, a LDBEN reforça a importância atribuída para a formação dos educandos para o pleno exercício da cidadania, em seu artigo 22 e, também, a alfabetização plena e a formação de leitores como objetivos precípuos da educação básica.

Estabelecendo diálogo com as demandas da sociedade civil, sobretudo, do Movimento Negro Unificado, o então presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva sanciona a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Ela se estabelece alterando a LDBEN e inclui no currículo oficial das redes de ensino nacionais a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Por meio desta legislação fica determinado que o estudo da História da África e dos Africanos, o movimento de resistência, de cultura, de formação social, contribuições políticas, econômicas, estéticas, arquitetônicas, etc., das populações afro-diaspóricas pertinentes à História do Brasil deverão ser incluídos nos currículos de norte a sul do país. É importante, também, trazer à baila o texto da Lei 11.645, de 10 de março de 2008 que altera a Lei 9.394/96, incluindo no currículo oficial das redes de ensino do país a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2008), endossando o texto da Lei 10.639/03 e incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos originários do Brasil, ampliando a discussão educacional nacional em favor da diversidade e da equidade.

Quanto à regulamentação legal do labor bibliotecário e de sua atuação em quaisquer bibliotecas, centros de documentação ou similares, evidencia-se a Lei 4.084, de 30 de junho de 1962 e Lei 9.674, de 25 de junho de 1998 que dispõem sobre a profissão bibliotecário e que regulam seu exercício. Prevendo, também, direcionamentos aos Conselhos de Biblioteconomia.

No que tange a presença de bibliotecas nas escolas do país observa-se a Lei 12.244, de 24 de maio de 2010 que determina: todas as “instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei (Brasil, 2010).” Atribui, também, o período de dez anos para o cumprimento desta referida legislação. Além disso, evidencia-se o texto de seu artigo 2º que comunica

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinado a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares (Brasil, 2010).

Importante ressaltar a Lei 14.837, de 08 de abril de 2024 que alterou o texto da Lei 12.244/10, modificando a definição de biblioteca escolar e dando outras providências. Conforme a referida lei, biblioteca escolar passa a ser definida como equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento dos processos educativos, nas escolas, tendo como objetivos:

I - disponibilizar e democratizar a informação ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes;

II - promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita;

III - constituir-se como espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem;

IV - apresentar-se como espaço de estudo, de encontro e de lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios (Brasil, 2024).

A legislação aponta, também, que a União fornecerá assistência técnica e financeira aos entes federativos para que estes cumpram com a obrigatoriedade da universalização das bibliotecas escolares e cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE), apontando uma série de funções básicas para este Sistema.

O Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) encontra-se, também, em consonância com os dispositivos legais apresentados ao cristaliza-los através de sua Resolução CFB nº 220/20, de 13 de maio de 2020 ao estabelecer parâmetros para a estruturação e funcionamento das bibliotecas escolares, considerando seus aspectos estruturais, físicos, materiais e os serviços que deverão ser oferecidos por estes profissionais bibliotecários em atuação nas bibliotecas escolares do país.

Na esfera estadual, no ano de 2018, o então governador Francisco Dornelles promulga a Lei 8.246, de 10 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a criação do Plano Estadual de Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca - PELLLB-RJ no Estado do Rio de Janeiro. Este plano tem por finalidade desenvolver e assegurar estratégias de planejamento, apoio, articulação e execução de atividades ligadas ao fomento da produção e circulação do livro e literatura no Estado do Rio de Janeiro tendo, por objetivo,

democratizar o acesso ao livro, fomentar a leitura e a formação de mediadores de leituras, a criação e a produção literária, dentre outros.

Abordando, ainda, os aspectos legais que justificam o labor reflexivo e intelectual articulados nesta pesquisa, apresenta-se as legislações de âmbito municipal que se acrescentam aos aparatos legais apresentados até aqui. No contexto niteroiense, em vistas de atender o que determina a Lei 12.244/10, o Decreto nº 11.091/12 foi criado e institui as bibliotecas escolares municipais e dá outras providências. Fica determinado, em seu Artigo 1, que as salas de leituras serão transformadas em bibliotecas escolares vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino (SME) e administradas pela Fundação Municipal de Educação (FME). Outras importantes considerações acerca da implementação, funcionamento e manutenção das bibliotecas escolares municipais de Niterói (RJ) são determinadas por este decreto, a ver

Art. 2º - As bibliotecas escolares objetivam:

I – Incentivar e orientar as pesquisas escolares necessárias ao aprendizado;

II – Possibilitar o acesso dos usuários aos livros e as novas tecnologias de informação para estimular a leitura;

III – Proporcionar a criação e atualização de acervos mediante destinação de verbas federais, estaduais e municipais;

IV – Criar e manter cadastros atualizados para propiciar cooperação e parcerias com outros sistemas;

V – Promover a leitura e o Sistema Municipal de Bibliotecas por meio de convênios com entidades culturais.

Art. 3º - A biblioteca escolar terá uma estrutura orgânica mínima formada por um bibliotecário e um professor auxiliar de biblioteca. [...]

Art. 4º - O horário de funcionamento da biblioteca escolar deve atender aos turnos em funcionamento na unidade escolar.

Art. 5º - São criadas imediatamente três bibliotecas-piloto por meio deste Decreto:

I – Biblioteca Escolar Municipal Heloneida Studart a funcionar na Estrada da Serrinha s/nº, Várzea das Moças;

II – Biblioteca Escolar Municipal Santos Dumont a funcionar na Rua Manoel Corrêa s/nº, Bairro de Fátima;

III – Biblioteca Escolar Municipal Paulo Freitas a funcionar na Rua Soares de Miranda nº 77, Fonseca. [...]

Art. 6º - A Biblioteca Escolar é responsável pelo levantamento, pelo registro e pela preservação da história da biblioteca local (Niterói, 2012).

Anos após a publicação do Decreto nº 11.091/12, a cidade de Niterói (RJ) aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2016-2026 e o pactua através da Lei 3.234, de 2 de agosto de 2016. Neste Plano estão previstos alguns aspectos pertinentes às bibliotecas da cidade, que se relacionam com o proposto pelo Decreto supracitado. Nele, algumas metas e ações são estabelecidas em favor do fomento e da garantia das

bibliotecas escolares. Em sua primeira meta para o Ensino Fundamental, por exemplo, o Plano Municipal de Educação apresenta como ação a

1.4. Obediência e ajuste de todas as unidades escolares em funcionamento aos padrões básicos de infraestrutura física, respeitando-se as adequações necessárias ao esporte, lazer, cultura, à *criação de bibliotecas escolares* e laboratórios, acessibilidade universal e inclusão de todos os alunos, de acordo com o estabelecido na legislação vigente (Niterói, 2016, grifo nosso).

Seguindo de acordo com o Plano Municipal de Educação, na terceira meta da seção “Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Políticas em Ação” apresenta-se a ação

3.2. Garantir um bibliotecário por unidade de ensino através de concurso público para cargo efetivo na Rede Municipal de Educação para cumprimento da lei federal 12.244 de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país (Niterói, 2016).

Esta ação, teoricamente, cumpriria o que se determina nas Lei 4.084/62, Lei 9.674/98 e 12.244/10.

Avançando nas determinações da seção supracitada, se estabelece a meta de nº 9 que determina a garantia do cumprimento Lei 12.244/10 e, para assegurar seu fomento, erigiram-se as seguintes ações

- 9.1. Implantação de bibliotecas em todas as unidades de ensino na rede municipal de educação.
- 9.2. Garantia de investimento anual para ampliação e manutenção de sistema de bibliotecas escolares na rede municipal de educação.
- 9.3. Promover o crescimento e a manutenção constante dos acervos das bibliotecas escolares da rede municipal de educação, visando sua atualização.
- 9.4. Garantir que os projetos arquitetônicos das novas escolas públicas ou privadas prevejam a construção de Bibliotecas Escolares com áreas destinadas ao acervo, à leitura e áreas multiuso (Niterói, 2016).

Há de se ressaltar que o Conselho Federal de Biblioteconomia e os Conselhos Regionais de Biblioteconomia realizam fiscalização concernente a atuação dos profissionais bibliotecários e a presença ou ausência das bibliotecas escolares nas instituições de ensino do país, entretanto, seus esforços estão distantes de serem suficientes para abarcar o volume de instituições de ensino em um país de tamanho continental tal qual o Brasil. Assim, acreditamos caber a sociedade civil realizar a fiscalização cotidiana do cumprimento destas legislações apresentadas, de modo que seu direito assegurado friamente no texto legal seja aquecido pelo movimento social que põe em prática o que se determina em cada legislação apresentada nesta justificativa.

Em resumo, observa-se que os aspectos legais em favor da presença da biblioteca escolar, com profissional bibliotecário atuando nestes espaços, em favor da promoção da formação cidadã, da manutenção da dignidade humana, da construção de uma sociedade justa e equitativa, que valoriza o pluralismo de ideias e garante a apropriação da leitura e escrita são questões legais constitutivas do país que, por si só, justificam esta diligência. Para além das questões jurídicas, é preciso considerar também os aspectos pedagógicos e sociais que auxiliam na construção da justificativa desta pesquisa.

Expostas as questões legais que justificam esta pesquisa, ressalta-se os aspectos educacionais que deveriam permear a atuação cotidiana das bibliotecas escolares como parte integrante das escolas brasileiras, bem como a apreensão da língua, da leitura, da apreciação da literatura e seus sentidos através da disponibilização de suportes informacionais e literários variados. Em primeiro lugar destaca-se o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que determina o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica no país. O documento é construído de acordo com os apontamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e visa superar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que orientavam os currículos nacionais até então.

Nos anos referentes à educação infantil, a BNCC relaciona as possibilidades dos campos de experiências da leitura e literatura em quatro atributos: a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação. Conforme a BNCC

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2018).

Para sistematizar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil, no campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação”, relacionados a leitura, a literatura, a apreciação de histórias orais e o manuseio dos livros e demais suportes, erigiu-se a adaptação do quadro da BNCC apresentado abaixo.

Quadro 1 – Campo de Experiências “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens e a estrutura da história.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	-
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de	-

em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	
--	---	--

Fonte: Adaptado da BNCC (Brasil, 2018).

Ao observar o Quadro 1, é possível perceber a relevância incumbida aos processos de apreciação e apropriação literária, atribuída aos currículos nacionais, através da leitura, da oralidade, da escuta e do manuseio de materiais (livros, livretos, folhetos etc.) que aguce os significados para este sentido.

Na etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica não é diferente. A área de linguagens da BNCC afirma a centralidade do texto como unidade de trabalho, bem como as perspectivas enunciativo-discursivas, sempre relacionadas aos contextos de produção deste texto e, também, o desenvolvimento de habilidades para o uso da linguagem nas atividades de leitura, escuta e produção textual. Especificamente no que tange ao currículo de língua portuguesa, fica determinada a viabilização de experiências que contribuam para ampliação de repertórios, letramentos dos estudantes e, também, de formas de participação na vida social, de maneira significativa e crítica, através da oralidade, da escrita e pelo uso de outras linguagens.

Nesta etapa da educação básica, a BNCC também apresenta as práticas de linguagem divididas em eixos. Estes eixos são: a oralidade, a leitura/escuta, a produção escrita e multissemiótica, além da análise linguística e semiótica. O eixo leitura

compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018).

O tratamento atribuído às práticas leitoras, pela BNCC, compreende dimensões interrelacionadas às práticas de uso e reflexão dos textos, tais como

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana; Dialogia e relação entre

textos; Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto; Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; Estratégias e procedimentos de leitura; Adesão às práticas de leitura (Brasil, 2018).

O Anexo C apresenta um quadro sistematizado que relaciona as práticas leitoras e seus usos, no ensino fundamental, de maneira aprofundada.

Naturalmente há, no decorrer do Ensino Fundamental, um aprofundamento e complexificação do tratamento atribuído às práticas leitoras. Entretanto, a apreciação do texto literário, a mediação da informação, a reflexão e apreensão de informações e contextos, sobre os contextos de produção dos textos lidos, a variação dos gêneros literários, a sensibilização para a leitura de mundo, para além da leitura da palavra, vão sendo sedimentados nesta etapa da educação básica.

Importante demarcar que esta pesquisa não se debruça sobre as propostas de ação curriculares quanto a leitura e literatura na etapa de Ensino Médio da Educação Básica, pois, a mesma tem como objeto de análise as bibliotecas escolares de uma rede municipal de ensino e a etapa de Ensino Médio é de responsabilidade das Secretarias Estaduais das Unidades Federativas do país.

Para encerrar as justificações acerca dos aspectos educacionais, mobilizados neste texto, urge trazer à baila o Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Niterói. Este Referencial prevê o trabalho com a leitura de obras literárias como uma forma de posicionamento político e social, promovendo, além de debates pontuais, a expansão do repertório sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, é primário "reafirmar a importância da leitura literária enquanto experiência estética nas práticas pedagógicas dos diferentes componentes curriculares;" (Niterói, 2022b, p. 31).

Ao longo de toda a vida escolar, na Rede Municipal de Educação de Niterói, espera-se que a leitura literária seja ofertada e amplamente difundida, uma vez que

A leitura constitui um elemento essencial na formação do aluno, pois é capaz de levá-lo a desenvolver a reflexão e a capacidade crítica, sendo também uma prática que contribui para o processo de reconhecimento de si mesmo e do outro. A leitura, mais do que um mero exercício que desenvolve o nível intelectual do indivíduo, possibilita a ampliação da leitura de mundo, o crescimento interior, a vivência de diferentes experiências que aguçarão emoções e sentimentos. Por meio da leitura, o ser humano não só adquire conhecimento, como também pode transformá-lo, em um processo contínuo de construção e aprimoramento. Ler é criar uma teia de sentidos que se diferencia de leitor para leitor, é interagir com o texto e lhe atribuir sentidos, em um

contínuo processo dialógico. A leitura, assim, está associada à criação, à interação, à multiplicidade de sentidos e, portanto, contribui para o desenvolvimento da reflexão e da capacidade crítica do sujeito, não podendo ser concebida como prática mecânica de decodificação. Ler não se associa à passividade e à aquiescência, mas refere-se à partilha, à interação, à atribuição de sentidos, ao processo de tecer argumentos e pontos de vista, à revisão de conceitos e quebra de preconceitos. A leitura traz respostas, mas também faz nascer novas perguntas, amplia a percepção, aguça o olhar, sensibiliza. (Niterói, 2022b, p. 63).

Assim sendo, viabilizar um espaço escolar repleto de atividades lúdicas, interativas, criativas e estimulantes trará a leitura e a escrita à baila e essas se farão presentes na Educação Infantil e para além dela. De acordo com o Referencial,

pela leitura, a criança aprende a ouvir e compreender o outro; pela escrita, aprende a dizer sua palavra. É nas relações interdiscursivas que a vida e a linguagem se entrelaçam. Tendo em vista a importância do trabalho com leitura na Educação Infantil, a linguagem literária é primordial, uma vez que oferece à criança material simbólico inicial para que possa descobrir não apenas quem ela é, mas também quem ela quer e pode ser. Mesmo antes de aprender a ler, a criança pode e deve ser colocada em contato com a literatura. Ao ver o adulto lendo, ao ouvir uma história, ao perceber as rimas de um poema ou música, torna-se perceptiva e sensível para o mundo das palavras, ideias, imaginação, potencializando-se como leitora. (Niterói, 2022b, p. 198)

No Ensino Fundamental, o Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação, em sua matriz de Língua Portuguesa, considera a compreensão da leitura como “apreciação estética/de estilo por objetos de conhecimento primordiais aos educandos. Além disso, ele diferencia a formação do leitor da formação do leitor literário, tratando essas formações como objetos distintos de conhecimento” (Niterói, 2022c, p. 136-137). Entendendo o leitor enquanto sujeito que compreende as regras do sistema linguístico, a transcrição dos signos em seus significados e o leitor literário que, para além das habilidades do leitor competente, apreende as nuances do texto, da metalinguagem, as intencionalidades para além dos significados circunscritos do texto. Um leitor de conjunturas, o entretanto, um construtor de significados outros para além do que está posto. Faz-se importante informar que o ensino fundamental público ofertado pela SME Niterói se estabelece através de ciclos de ensino, onde o 1º ciclo diz respeito aos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, o 2º ciclo representa os 4º e 5º anos do ensino fundamental. O 3º ciclo vai corresponder aos 6º e 7º anos do ensino fundamental, enquanto o 4º ciclo se relaciona aos anos finais do fundamental, os 8º e 9º anos.

No 3º ano do ensino fundamental a leitura multissemiótica aparece como um dos objetos de conhecimento em Língua Portuguesa. Assim, a fluência da leitura já começa a figurar na matriz curricular desde o 5º ano. Para atender a esse objeto, tem-se como proposta metodológica a visita às bibliotecas e salas de leitura das escolas, por exemplo.

Ao iniciar o 6º ano do ensino fundamental, os estudantes entram em um processo de complexificação da apreensão da leitura e da articulação dos textos literários com seus próprios contextos e aprendizagens. Ou seja, objetos de leitura, tais como vê-se no Referencial (Niterói, 2022c, p. 174), adesão às práticas de leitura; apreciação e réplica do leitor em relação ao texto; relação entre gêneros e mídias; relação entre textos artístico-literário; efeitos de sentido; reconstrução da textualidade; efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; textualização, progressão temática, estilo, passam a figurar na matriz curricular, fortalecendo as percepções individuais dos estudantes, lhes proporcionando a ampliação dos sentidos e a sua relação dialógica com o texto literário.

Para finalizar os aspectos educacionais que justificam este empreendimento intelectual, apresenta-se os objetos de conhecimento de Língua Portuguesa do Ensino de Jovens e Adultos que endossam o cuidado da Rede com a perspectiva da leitura literária na formação cidadã de seus estudantes. A ver, entender as diversas linguagens e valorizar a expressão artística como atitude afirmativa e/ou questionadora das ideologias, dos valores estabelecidos e das verdades históricas, culturais e sociais. “Oportunizar a expressão individual e coletiva, através das diversas linguagens artísticas, como possibilidade de valorização da subjetividade e de encontro com o outro” (Niterói, 2022a, p. 124).

É preciso considerar, também, os aspectos sociais constitutivos da contemporaneidade, em especial, sob a garantia dos direitos humanos básicos e comuns a todos, a perspectiva da diversidade e as questões de pertencimento étnico-racial. Para tanto, principia-se pelo que propõe Antônio Cândido ao versar sobre o direito à literatura como fator humanizante, a ver:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (Cândido, 1995, p. 256).

Prosseguindo, neste íterim, quanto aos direitos humanos cabe ressaltar os ideais comuns a serem atingidos por todos os povos e todas as nações dos países-membros signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em especial, resalto o texto dos artigos 2:

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (Organização das Nações Unidas, 1948).

Artigo 26:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (Organização das Nações Unidas, 1948).

Artigo 27:

1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.

2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor (Organização das Nações Unidas, 1948).

Ressalta-se, também, conforme a Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), a perspectiva da diversidade como a "pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade", relacionando-a ao ambiente escolar para assegurar uma convivência "harmoniosa e o desejo das pessoas e dos grupos de interagir com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas" (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2002, p. 3). Destacando, também, seu Artigo 2º que aborda as questões da diversidade cultural ao pluralismo cultural, afirmando que "[...] torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver" (United..., 2002, p. 3). Traz-se à tona, também, o objetivo 10, da Agenda 2030, que trata da redução das desigualdades. Em especial a meta 10.2 que determina "Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra (Organização..., 2015, p. 29)."

Por fim, apontamos o fato de as desigualdades étnico-raciais terem efeitos nas trajetórias educacionais dos sujeitos negros no Brasil. Retomando a discussão sobre

necroeducação, nos valendo da discussão de Costa, Martins e Silva (2020, p. 10), chamamos a atenção para o fato de a população negra experimentar uma realidade de privações de direitos básicos que afetarão diretamente suas condições de existência em contextos de cidadania plena. A ausência de acesso a recursos básicos, aos bens materiais e ao desenvolvimento educacional e, por consequência, perpetuando as desigualdades sociais entre as populações negras e brancas no país. Historicamente, conforme apontam Costa, Martins e Silva (2020),

a escola aparta o aluno negro de um processo de socialização institucional que o possibilite desenvolver-se como indivíduo, conhecer sua história e construir uma visão positiva sobre si próprio. Esse aluno é invisibilizado pelas práticas pedagógicas ou, o que é ainda mais cruel, é representado em práticas e atividades que o colocam em posição inferiorizada, negativizada, constituindo outra forma de exclusão (Costa; Martins; Silva, 2020, p. 14).

Para encerrar expõe-se, portanto, a potencialidade das discussões sobre representatividade, pertencimento, construção de identidade, autoestima e subjetividades positivas de estudantes negros, em favor de um fazer educativo afro-centrado/antirracista reverberado no trabalho das bibliotecas escolares e seus serviços, determinantes no direcionamento desta pesquisa.

Para além de todos estes aspectos abordados, é preciso reiterar que as justificativas que sedimentam esta pesquisa são socialmente construídas e o pesquisador que a produz não se distingue desta constituição. Somos de fato sujeitos sociais, produtos de um meio que nos constitui enquanto nós, também, o constituímos. Deste modo, é preciso afirmar que enquanto homem negro, leitor e educador. Que acredita na Educação como um dos pilares que propulsionam o movimento de retorno e de ginga. Que vislumbra uma mudança de paradigma social que dignifique, respeite e enalteça a história e cultura africana e afro-brasileira. Que pesquisa a negritude e, além, como esta negritude no campo educacional afeta os sujeitos da mesma forma que um dia esta percepção da negritude afetou o pesquisador que aqui produz sentidos e reflexões. Justifica-se, pois, debruçar-se sobre a Lei 10.639/03 para que seu potencial e seus benefícios sejam reverberados para além das elocubrações acadêmicas, que essa energia potente, que esse axé, que é a negritude seja reverberado na materialidade, contribua para a mudança de paradigma refletida e inspire outros movimentos de retorno. Pois, como afirma Césaire (2020, p. 101), "recuperar-me é a minha obsessão."

Adiante neste texto o leitor encontrará os métodos de pesquisa empreendidos na construção deste estudo, bem como, o arcabouço teórico utilizado para analisar os dados encontrados. Ademais, há algumas considerações sobre os espaços de leitura e seus

contextos em Niterói, uma discussão sobre diversidade na educação, sobretudo educação afro-centrada, interlocuções possíveis entre os projetos empreendidos pelas bibliotecas públicas municipais da cidade de Niterói à luz da Lei 10.639/03 e possíveis conclusões desta pesquisa.

2 METODOLOGIA

Metodologicamente esta dissertação se caracteriza como uma pesquisa social mista, com delineamento exploratório e descritivo. O delineamento exploratório ocorre quando buscamos identificar os projetos, ações e atividades realizadas na Rede de Bibliotecas Escolares de Niterói cujo alinhamento está em sinergia com uma perspectiva educacional antirracista e, também, quando se propõe a investigar como se articulam os espaços de leitura nesta rede de ensino pública municipal. A pesquisa adota delineamento descritivo quando seleciona os projetos, ações e atividades investigados anteriormente e os evidencia quando estes se articulam com o que é proposto pela Lei 10.639/03. Além disso, a pesquisa se vale também de abordagens quantitativas e qualitativas para empreender o labor investigativo proposto. De acordo com Flick

Pesquisa social é a análise sistemática das questões de pesquisa por meio de métodos empíricos (p. ex. perguntas, observação, análise dos dados, etc.). Seu objetivo é fazer afirmações de base empírica que possam ser generalizadas ou testar essas declarações. Várias abordagens podem ser distinguidas e também vários campos de aplicação (saúde, educação, pobreza, etc.). Diferentes objetivos podem ser buscados, variando desde uma descrição exata de um fenômeno até sua explanação ou a avaliação de uma intervenção ou instituição (Flick, 2013, p. 18).

A abordagem quantitativa, como aponta Marconi e Lakatos (2018, p. 299) caracteriza-se pelo “emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples às mais complexas.” A abordagem qualitativa se difere da quantitativa pelo emprego de instrumentos estatísticos e, além destes, pela forma que realizam coleta e análise de dados. A abordagem qualitativa

preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. Enquanto na abordagem quantitativa o pesquisador se vale de amostras amplas e de informações numéricas, na qualitativa as amostras são reduzidas, os dados são analisados em seu conteúdo psicossocial e os instrumentos de coleta não são estruturados (Marconi; Lakatos, 2018, p. 299-300).

É preciso considerar, também, que a divisão entre pesquisa qualitativa e quantitativa é apenas teórica, uma vez que na prática

toda pesquisa usa ambas as abordagens sempre, visto que a abordagem qualitativa é auxiliar da quantitativa e vice-versa. E acrescenta que a decisão sobre qualquer dos lados "depende da proporcionalidade no uso de cada tipo". Para afirmar em qual abordagem a pesquisa se encaixa, é

preciso considerar a natureza da pesquisa: se o objetivo principal for de classificar um conjunto de observações, ela será qualitativa; se o objetivo for "avaliar e analisar como os dados se distribuem em um espaço amostral, então a pesquisa terá conotação quantitativa". E conclui Leite que "a forma de classificação que se apresenta mais satisfatória deve basear-se no grau de uso de métodos estatísticos e, quando isso não for suficiente, basear-se no objetivo da pesquisa" (Marconi; Lakatos, 2018, p. 299, apud Leite, 2015, p. 94-96)

No que se refere às fontes de informação utilizadas para abordagem e tratamento desta investigação, dois percursos foram trilhados. O da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental. Para Severino, pesquisa bibliográfica é

aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2016, p. 131).

Ainda conforme Severino, a pesquisa documental

tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Severino, 2016, p. 131).

Ancorado na abordagem qualitativa, optou-se por usar o delineamento da análise de conteúdo como método de interpretação e, conseqüentemente, de análise dos resultados encontrados através da pesquisa documental. Severino explica que a análise de conteúdo é uma metodologia de tratamento e análise de informações contidas em algum documento

sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações. Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais (Severino, 2016, p. 129).

Marconi e Lakatos consideram que análise de conteúdo é um procedimento

cuja ênfase recai na quantificação dos ingredientes do texto, ou seja, na frequência da aparição de certas palavras, expressões, frases, temas etc. Nesse sentido, é uma abordagem que se vale de uma técnica de análise de comunicação, cujo objetivo é compreender criticamente o sentido de uma comunicação, observando quer seu conteúdo manifesto, quer seu

conteúdo latente, significações explícitas ou ocultas (Marconi; Lakatos, 2018, p. 308).

Aprofundando um pouco mais os conhecimentos que orbitam o método de análise de conteúdo, salienta-se aqui que ele

consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. É um tipo de análise da comunicação que pretende garantir a imparcialidade objetiva, socorrendo-se da quantificação das unidades do texto claramente definidas (Marconi; Lakatos, 2018, p. 308, apud Chizzotti, 2014b, p. 140).

Além disso, acrescenta-se que a análise de conteúdo tem seu enfoque na redução do volume de informações de uma comunicação

a algumas características particulares ou categoriais conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação”, bem como dedica-se à investigação da “compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação (Marconi; Lakatos, 2018, p. 308, apud Chizzotti, 2014a, p. 99).

Para efeito desta pesquisa, utilizou-se o método de análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2020) que prevê as seguintes fases: análise, codificação, categorização e inferência.

A fase da análise se subdivide em três outras fases: a) a pré-análise; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados, das inferências e das interpretações. De acordo com Bardin (2020), a pré-análise é a fase da organização, é nela que ocorrerão a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a construção de indicadores que fundamentam a interpretação final. A primeira atividade desta fase é a leitura flutuante dos documentos que propõe estabelecer contato com os documentos que serão analisados em vistas de conhecer o texto ali erigido. Logo após, tem-se a etapa da escolha de documentos que podem ser determinados *a priori* ou não. Estabelecidos os documentos que constituirão o *corpus* desta pesquisa, dar-se-á a escolha da regra de análise para estes documentos. A regra adotada para esta dissertação é a regra da exaustividade, haja vista que o pequeno número de bibliotecas escolares estabelecidas na Rede Municipal de Educação de Niterói permite esta análise. Segundo Bardin (2020, p. 122), a regra de exaustividade não deixará nenhum documento de fora da análise. Esta regra é contemplada pela não seletividade. Uma vez definida a regra de análise, alcança-se, então, a etapa de formulação das hipóteses e dos objetivos. A hipótese, para Bardin (2020, p. 124) é uma “afirmação provisória que nos propomos a verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise”. Já o objetivo, é a finalidade geral que o pesquisador se propõe investigar. É necessário, então, recordar

que o objetivo geral desta pesquisa é identificar quais foram os projetos, ações e atividades realizados pela Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Niterói (RJ) no ano de 2023, classificando-os a partir de suas interlocuções com o que determina a Lei 10.639/03. Logo após, adentra-se a etapa de referenciação dos índices e a elaboração de indicadores do *corpus* a ser analisado. O índice pode, por exemplo, ser a menção explícita a determinados temas/termos/ideias/conceitos. Neste sentido, o indicador será a frequência em que este tema (índice) aparece no *corpus*. Por fim, no encerramento da fase de pré-análise, figura a etapa de preparação do material cuja finalidade é organizar e preparar os documentos que compõem o *corpus* da pesquisa num suporte, layout, equipamento que melhor se adequar na regra de análise adotada.

A segunda fase, a codificação, é o elo que liga os dados reunidos à análise propriamente dita. Conforme aponta Bardin (2020, p. 129) “tratar o material reunido é codificá-lo.”

A codificação corresponde a uma transformação dos dados em bruto do texto, por meio de recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou de sua expressão (Bardin, 2020, p. 129).

A fase de codificação, como Bardin (2020, p. 129) propõe, pode ser organizada a partir de três escolhas, em se tratando de uma análise quantitativa e categorial, são elas: a) o recorte (a escolha das unidades); b) a enumeração (escolha das regras de contagem); c) a classificação e agregação (escolha das categorias). O recorte responderá a escolha da unidade de registro e da unidade de contexto. A unidade de registro

[...] corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial. [...] Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, o “tema”, por exemplo, enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como por exemplo, a “palavra” ou a “frase” (Bardin, 2020, p. 130).

Todas as palavras do texto poderão ser consideradas ou, então, poderá considerar apenas as palavras-chave ou palavras-tema determinadas. O tema, como conceitua Bardin (2020, p. 131), é a unidade de significação que salta aos olhos na análise do texto. Ao realizar esta análise temática, o pesquisador empreende um trabalho em busca de descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação. A unidade de contexto serve como

unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro (Bardin, 2020, p. 133)

Diversas são as possibilidades de escolha das regras de contagem, as enumerações. Neste texto optou-se por utilizar a regra que Bardin intitula de “presença (ou ausência)” que vai identificar a presença de determinados elementos no documento analisado, funcionando como indicador.

Para Bardin (2020, p. 145), “a categorização é uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” As categorias são classes que reunirão grupos de elementos (unidades de registro) sob um título comum, considerando as características comuns e distintas dos elementos analisados.

O critério da categorização pode ser semântico (categorias temáticas [...]), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (Bardin, 2020, p. 145-146)

A última fase da análise de conteúdo, enquanto metodologia, é a inferência. Para Campos

produzir inferência, em análise de conteúdo significa, não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção (Campos, 2004, p. 613).

Algumas questões precisam ser consideradas, dado o campo de investigação desta dissertação e o posicionamento epistêmico de seu pesquisador. Quais seriam os resultados desta investigação se a pesquisa desse as costas ao que a branquitude eurocêntrica propõe como método? O que seria erigido aqui se os dados fossem movimentados na “ginga” (Rufino, 2019)? Seriam os resultados diferentes se olhássemos para os dados obtidos à luz da escrevivência, conforme moldou Conceição Evaristo? Para Evaristo (2022), “a escrevivência não é a escrita de si, porque ela se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade.” A escrevivência é esse respiro, essa virada epistêmica que as vozes negras (sobretudo de mulheres negras) trazem à mesa para sobrepor a produção científica hegemônica, branca e androcêntrica. Para tratar das experiências afro-brasileiras, no campo educacional, com dignidade que elas demandam, para construir uma análise de conteúdo acurada, que respeite as ações elaboradas pelas (e em parceria das) bibliotecas escolares municipais de Niterói, é preciso retornar. Recuperar-nos.

A associação de procedimentos técnicos, pesquisa bibliográfica - pesquisa documental - análise de conteúdo – escrevivência, sob uma perspectiva decolonial de produção de conhecimento não pretende estabelecer linhas duras, retas e estáticas na formação de saberes. Assim, a representação metodológica dos procedimentos técnicos se resume a compreensão da figura abaixo.

Figura 01 – Espiral Teórico-Metodológica



Fonte: O autor (2024).

2.1 Procedimentos de Pesquisa

Dado o campo desta pesquisa e seus atores, os procedimentos selecionados para esta investigação foram a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a análise de conteúdo. A pesquisa bibliográfica buscará identificar as discussões científicas anteriores a esta dissertação. Na pesquisa documental buscar-se-á identificar as atividades em que as bibliotecas públicas escolares de Niterói estão envolvidas. Por fim, a análise de conteúdo será o método utilizado para identificar quais destas atividades estão alinhadas à luz do que determina a Lei 10.639/03.

2.2 Pesquisa Bibliográfica

A primeira fase de pesquisa deste texto se constitui como pesquisa bibliográfica que, conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 183), tem como finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”. Não para mera repetição, mas, para ampliar o que já foi dito, avançar nas reflexões, observar os problemas propostos sob um novo prisma. A pesquisa bibliográfica, neste texto, tem como fonte as publicações científicas, para sua realização estabeleceu-se o recorte temporal entre os anos de 2017 a 2023. Os termos “Biblioteca Escolar + Lei 10.639/03” e “Biblioteca Escolar + Diversidade” foram escolhidos para a estratégia de buscas nas bases onde a pesquisa bibliográfica se estabeleceu.

As bases de dados onde a pesquisa se estabeleceu foram a da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que compreende o conjunto de publicações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e outros pesquisadores do campo da Educação. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que contempla os textos integrais das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. A *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), podendo ser traduzida como Biblioteca Eletrônica Científica Online, uma biblioteca digital cooperativa de periódicos científicos. A Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (Brapci) que compreende a área da ciência da informação no ensino superior. Por fim, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que reúne um robusto acervo científico nacional, bem como, disponibiliza conteúdos produzidos por editoras e instituições internacionais. Contemplando 39 mil periódicos e 396 bases de dados.

Durante a pesquisa pelos descritores “Biblioteca Escolar + Lei 10.639/03” observou-se que apesar de possuir um grande número de documentos revocados na BDTD, poucos têm a biblioteca escolar como espaço produtor de ações relacionadas à Lei 10.639/03. Na utilização dos descritores “Biblioteca Escolar + Diversidade” na BDTD um expressivo número de documentos foram recuperados (5.724), desta forma, fez-se necessário elaborar outra associação de termos de modo a delimitar, também, o recorte racial – foco desta pesquisa –, assim, alterou-se o termo “diversidade” para “diversidade racial” obtendo um recorte menor de documentos para análise. Ainda assim, a incidência de documentos permaneceu alta, entretanto, poucos destes tinham relação com a biblioteca enquanto espaço produtor de ações alinhadas à Lei 10.639/03. No Portal de

Periódico da CAPES observou-se a incidência de muitos documentos duplicados. Para selecionar os documentos aderentes à pesquisa, realizou-se a leitura dos resumos e análise das palavras-chave, realizando, assim, a seleção dos documentos pertinentes. A fim de elucidar os resultados encontrados, confeccionou-se a tabela abaixo:

Quadro 2 – Documentos Recuperados nas Bases de Dados Analisadas

Base de Dados	Descritores	Documentos Encontrados	Documentos Selecionados
ANPEd	biblioteca escolar + Lei 10.639/03	00	00
BDTD	biblioteca escolar + Lei 10.639/03	207	00
SCIELO	biblioteca escolar + Lei 10.639/03	00	00
BRAPCI	biblioteca escolar + Lei 10.639/03	01	01
CAPES	biblioteca escolar + Lei 10.639/03	02	01
ANPEd	biblioteca escolar + diversidade	01	01
BDTD	biblioteca escolar + diversidade racial	224	02
SCIELO	biblioteca escolar + diversidade	01	00
BRAPCI	biblioteca escolar + diversidade	10	00
CAPES	biblioteca escolar + diversidade	55	01

Fonte: O autor (2023)

Selecionados os documentos aderentes à pesquisa, confeccionou-se a tabela abaixo em vistas de apresentar as referências bibliográficas dos textos encontrados.

Quadro 3 – Referências dos Documentos Selecionados nas Bases de Dados

Descritor	Referências
biblioteca escolar + Lei 10.639/03	CURVO, L. F. S. A biblioteca escolar na perspectiva da promoção da igualdade racial = the school library from the perspective of promoting racial equality, p. 106-130. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/161125 . Acesso em: 23 out. 2023.
	NUNES, Érica Melanie Ribeiro. Cidadania e multiculturalismo: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte. 140f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2010
biblioteca escolar + diversidade	ARAUJO, Débora Cristina de. O QUE JÁ DISSERAM A RESPEITO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO PROGRAMA NACIONAL DE BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)? UM ESTUDO EM ANDAMENTO. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt21_2670_texto.pdf . Acesso em 23 out. 2023.
	SOARES, Aline Raiany Fernandes. Diversidade na educação básica: o ensino das relações étnico-raciais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas - CCSAH, Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Mossoró, RN. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFER_e5051f7b1f525826b0ffe4e6240fd1bc . Acesso em 23 out. 2023.
	SOUSA, Emanuel Jeová Medeiros. O racismo na escola: o papel social da educação no enfrentamento do racismo multidimensional. 2023. 116f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia), Programa de Pós-

	Graduação em Sociologia em Rede Nacional, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé – Paraíba – Brasil, 2023. Disponível em: http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/30054 . Acesso em 23 out. 2023.
	MORALES ACOSTA, Gina Viviana; VALENZUELA YAÑEZ, Fanny; ROBLERO GONZÁLEZ, Carla. Educación Inclusiva: Construcción Conjunta Hacia Una Ciudadanía Intercultural. Revista Historia De La Educación Latinoamericana, v. 23 n. 36, 2021, p. 183-204. Disponível em: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/1830pgt/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_c0ecc9c3d2ed4a569a75bc90adda513c . Acesso em 23 out. 2023.

Fonte: O autor (2023).

Dada a incipiência de artigos recuperados, foi preciso buscar outras fontes de informação para garantir uma compreensão ampliada das discussões aqui manejadas. Deste modo, trago à baila outros autores que contribuíram para a construção da reflexão proposta nesta dissertação exibidos no quadro abaixo.

Quadro 4 – Bibliografia Complementar

Autores	Conceitos/Campos Científicos
Luiz Milanesi (1988); Bernadete Campello (2002, 2003, 2009, 2012); Waldeck C. da Silva (2003); Eliane L. S. Moro; Iole C. Terso e Maria M. Sienna (2021); Franciele C. G. da Silva, Graziela dos S. Lima (2019); Carol C. Kulthau (1999); A. I. Hillesheim, G. R. B. Fachin (2004)	Biblioteca Escolar
Raymond Williams (2007)	Etimologia / Terminologia Cultural
Frantz Fanon (2008); Aimé Césaire (2020); I. S. Amorim, U. dos S. Alves (2022)	Decolonialidade
Walter Benjamin (2009)	Educação de Crianças
Nilma Lino Gomes (2017); bell hooks (2017); Luiz Rufino (2019); Barbara Carine (2023); Marcus V. Fonseca, Carolina M. N. da Silva, Alexsandra B. Fernandes (2011); Maria A. R. Gonçalves, Ana P. A. Ribeiro (2014a, 2014b)	Educação para as Relações Étnico-Raciais
Michèle Petit (2013); Luiz P. Leme Britto (2015); Eliane Debus (2017); Taís S. Carvalho, Antônio M. G. Ferraz (2019)	Leitura e Literatura
Fernando Cássio (2019)	Educação Democrática

Neusa Santos Souza (2021)	Identidade Racial
Jorge Grespan (2021)	Marxismo
D. M. S. Muniz, J. A. de L. Oliveira (2014); Diego A. Salcedo, Jaliny F. S. Stanford (2016); Martha S. C. Nunes, Flavianna de O. Santos (2020)	Mediação da Informação / Mediação de Leitura
H. M. Pajeú, A. H. F. de Almeida (2020); Fabiana Sala, Carlos Marcondes Castro Filho (2020)	Mediação Cultural

Fonte: O autor (2023).

Estes autores foram lidos ao longo do curso do Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia da UNIRIO (PPGB/UNIRIO) e durante a construção desta dissertação, entretanto, nem todos os autores tiveram suas contribuições teóricas manejadas ao longo do texto. Ainda assim, acreditamos ser importante sinalizar estes textos teóricos lidos no processo formativo de construção do trabalho acadêmico que aqui se apresenta, deste modo, disponibilizamos as referências bibliográficas completas destes casos na seção posterior a seção “Referências” que decidimos intitular “Bibliografia Complementar”.

2.3 Pesquisa Documental

A segunda fase desta pesquisa se configura como pesquisa documental que se caracteriza por ter como fonte restrita de coleta de dados os documentos, fontes de informação primária. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 176), os arquivos públicos (municipais, estaduais ou federais) são fontes de documentos que podem conter “Documentos oficiais, tais como: ordens régias, leis, ofícios, relatórios, correspondências, anuários, alvarás etc.”. Desta forma, em vistas de contemplar esta fase da pesquisa, pesquisar-se-á nos relatórios, ofícios e comunicações públicas ou internas das Coordenações de Educação e Cultura (CECULT) e Coordenação de Educação na Diferença (CEDIF), ambas configuram a Subsecretaria de Políticas Educacionais Transversais (SSPET) da Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SME Niterói). Estes documentos compõem o *corpus* para realização dos procedimentos analíticos desta pesquisa podem ser identificados no Anexo A – Lista de Documentos Consultados. O acesso a estes documentos, para fins de pesquisa, foi autorizado pela SME Niterói, por intermédio do Núcleo de Estágio, da SME Niterói. A autorização pode ser corroborada através do Anexo B – “Encaminhamento do pesquisador pelo setor “NEST/FME” da SME Niterói”.

Faz-se importante ressaltar que a CECULT é responsável pelo registro e organização dos relatórios produzidos pelas Bibliotecas Escolares Municipais de Niterói, já a CEDIF é responsável por fomentar e acompanhar projetos educacionais à luz das diversidades étnico-raciais, de gênero, sexualidade etc. Neste caso, observar-se-á as questões pertinentes a diversidade étnico-racial.

2.4 Análise dos Dados Encontrados

Estabelecida a regra da exaustividade, conforme a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2020), analisamos todos os relatórios internos das bibliotecas públicas escolares de Niterói, bem como, todos os relatórios referentes às bibliotecas e salas de leitura produzidos pela CECULT. Além destes, aplicamos, também, a regra de exaustividade nos relatórios de acompanhamento produzidos pela CEDIF nas unidades de ensino que abrigam bibliotecas escolares. Estes documentos, como afirmado anteriormente, caracterizam o *corpus* desta pesquisa. Para determinar os núcleos de sentido das palavras ou unidades de contexto nos documentos analisados, utilizamos o texto da Lei 10.639/03 em busca de identificar termos que determinam e caracterizam o trabalho curricular por ela proposto, desta forma, os núcleos de sentido estabelecidos foram “África”, “afro-brasileiro”, “negro”, “raça”, “antirracismo”, sem, no entanto, deixar de lado os núcleos de contexto que poderão se relacionar com os termos estabelecidos. Aplicando a regra da presença (ausência), proposta por Bardin (2020) foi possível investigar as presenças ou silenciamentos de ações, projetos e atividades elaborados e relatados pelas bibliotecas públicas municipais de Niterói à luz do que propõe a Lei de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. No curso da pesquisa, constatamos que apenas a Análise de Conteúdo, como proposto por Bardin (2020), não seria suficiente para identificar todas as ações e atividades construídas pelas (e em parceria das) bibliotecas escolares de Niterói. Assim, buscamos encruzilhadas, caminhos outros que dessem conta de analisar os relatórios que configuram como *corpus* dessa pesquisa. Deste modo, utilizamos a lente da Escrivência para que se fizesse possível enxergar o que a Análise de Conteúdo não conseguiu vislumbrar. A escrivência como metodologia de pesquisa se caracteriza, sobretudo, como escrita política. Evaristo (2005) afirma

Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra (Evaristo, 2005, p. 6).

Pedimos, primeiro, desculpas a Conceição Evaristo, haja vista que este pesquisador que aqui se inscreve se identifica como homem cisgênero. Depois, pedimos licença, pois sabemos que Conceição Evaristo não fecha seus olhos ante as opressões que corpos negros masculinos sofrem frente ao racismo e a colonialidade. A experiência de ser homem negro é distinta da experiência de ser homem branco. Assim, reapresento-me aqui como homem negro que ocupa o cargo de bibliotecário na Secretaria Municipal de Educação de Niterói e que tem como função a coordenação e acompanhamento das bibliotecas escolares deste município. Deste modo minha escrita anuncia minha vivência, minha sensibilidade e minha experiência como parte integrante da rede de ensino que é, também, meu objeto de pesquisa.

O referencial teórico utilizado na construção dos argumentos apresentados nessa pesquisa aliados as experiências tácitas do pesquisador que aqui se inscreve possibilitaram que se analisasse os sentidos dos discursos presentes nos relatórios que são fonte documental dessa pesquisa. Identificamos, assim, ações e atividades que os termos e núcleos de contexto de Bardin (2020) teimam em deixar de enxergar. Assim, sob a ótica da escrevivência, construímos outra análise e comparamos a primeira (Análise de Conteúdo) e a segunda (Escrevivência) na seção 6 “INTERLOCUÇÕES ENTRE AS BIBLIOTECAS ESCOLARES NITEROIENSES E A LEI 10.639/03 EM NITERÓI (RJ)”.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

*“Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas”.*

Conceição Evaristo, Da calma e do silêncio

De acordo com o Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia de Cunha e Cavalcanti (2008), biblioteca é definida como

1. Coleção de material impresso ou manuscrito, ordenado e organizado com o propósito de estudo e pesquisa ou de leitura geral ou ambos. Muitas bibliotecas também incluem coleções de filmes, microfilmes, discos, vídeos e semelhantes que escapam à expressão 'material manuscrito ou impresso'. 2. "Coleção organizada de registros da informação, assim como os serviços e respectivo pessoal, que têm a atribuição de fornecer e interpretar esses registros, a fim de atender às necessidades de informação, pesquisa, educação e recreação de seus usuários. Neste contexto, a palavra biblioteca abrange os objetivos e funções de outros tipos de serviços de informação, que seriam qualificados como centros de documentação, serviços de informação, unidades de informação, entre outros" (icnb, p. vii). 3. Sala ou prédio onde são guardadas, ordenadamente, coleções de livros e outras espécies documentárias. 4. inf nome que designa: a) um conjunto de arquivos; b) um conjunto de programas, rotinas e subprogramas, já testados, que podem ser utilizados no processamento (Cunha; Cavalcanti, 2008, p. 48-49)

Milanesi (1988), por outro lado, vai definir a biblioteca como um conjunto de discursos. Para ele, as bibliotecas são como

milhares de aulas impressas, das quais os alunos aproximam-se sem imposições e bloqueios. E, ainda, a biblioteca é mais do que livros, é informação, seja de que tipo for. A não existência desse serviço faz com que o professor seja a única fonte. Ou, se o professor insistir em representar a única opção de conhecimento, a biblioteca perde o seu sentido, tornando-se absolutamente dispensável. Um conflito pode estabelecer-se no momento em que um professor impõe a sua informação como a única (a que dá passagem para o diploma), ao lado de uma biblioteca, centro de informações, que pode levar um aluno a discordar do mestre. *A biblioteca é um antídoto ao dogmatismo na medida em que ela oferece informações sem censura.* A autoridade escolar é usada para levar uma versão (e até para ocultar ignorância). A biblioteca anula essa autoridade e dá a possibilidade de ampliação das informações e do campo de debates. Na biblioteca o professor é um aluno também. Juntos é que buscarão o conhecimento, discutindo passo

a passo os obstáculos para se chegar a ele (Milanesi, 1988, p. 49, grifo nosso).

Fonseca (2007, p. 50) propõe um novo conceito para biblioteca, menos com uma coleção de livros e documentos e mais como um espaço formativo para usuários competentes em informação. Considerando a biblioteca como um espaço de orientação aos usuários, onde estes conseguem alcançar as informações que são de seu interesse.

Biblioteca Escolar segundo as Diretrizes da IFLA para Bibliotecas Escolares

A biblioteca escolar é um espaço de aprendizagem físico e digital na escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural (International..., 2015, p. 19).

Ainda de acordo com a IFLA (2015, p. 9), a biblioteca escolar tem como seu objetivo “desenvolver alunos letrados em informação que participem responsável e eticamente na sociedade”.

Sendo a biblioteca escolar espaço de circulação de informações, sobretudo através do texto escrito disposto nos livros, faz-se necessário trazer à baila, também, o conceito de leitura da palavra e, para além desta, leitura de mundo. Como enuncia Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 2021, p. 36). O ato de ler o mundo faz com que seu leitor se aproxime de si mesmo, de seus contextos e constituições de modo que quanto mais se lê o mundo, mais seus temores diminuem. Deste modo, a leitura da palavra, sua decodificação, sua compreensão, sua apreensão, se realizam intrinsecamente a leitura do mundo cujo leitor se constituiu culturalmente e socialmente.

Para alcançar essa compreensão crítica apontada por Freire faz-se necessário refletir sobre a educação ofertada aos estudantes no contexto analisado. Para dar conta de uma formação educacional antirracista, que enfrenta o status quo colonialista brasileiro, é preciso considerar o que bell hooks (2017) conceitua como educação como prática de liberdade, uma educação transgressora. Paulo Freire (1987, 1967) também versa sobre essa possibilidade de educação transgressora cunhando seu conceito de pedagogia do oprimido como uma perspectiva de educação como prática da liberdade. hooks (2017, p. 55), no empreendimento de enfrentar as opressões promovidas pela hegemonia na educação vai propor que se supere a “falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social [...]”. A intelectual salienta que os sujeitos que trabalham com a pedagogia e possuem um olhar crítico e comprometido com a transformação social deverão aliar

a teoria e a prática a fim de afirmar e demonstrar práticas pedagógicas engajadas na criação de uma nova linguagem, na ruptura das fronteiras disciplinares, na descentralização da autoridade e na reescrita das áreas limítrofes institucionais e discursivas onde a política se torna um pré-requisito para reafirmar a relação entre atividade, poder e luta (Hooks, 2017, p. 173).

Freire, aprofundando sua reflexão sobre educação como prática da liberdade, propôs a pedagogia do oprimido. Para ele, pedagogia do oprimido é

aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 1987, p. 17).

Esta proposta pedagógica propõe um movimento de liberdade em que os oprimidos buscam, numa ação reflexiva, recuperar sua humanidade, sem, no entanto, tornarem-se novos opressores, tornando-se homens-sujeito, como Freire propôs em “Educação como prática da liberdade”, a ver:

na busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito. Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. [...] Auto-reflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras (Freire, 1967, p. 36).

Essa autorreflexão freireana também é refletida por outros intelectuais do sul global. Fanon, por exemplo, a chamará de politização, ao refletir a tomada de consciência das condições sociais e subjetivas dos sujeitos nos países subdesenvolvidos, alvo da violência colonial.

O conceito de colonização, como “coisificação” dos povos, como discutido por Aimé Césaire (2020) precisa ser evocado nesta reflexão textual. O colonialismo concebido pelo autor diz respeito ao método de dominação europeu sobre o continente africano e americano. A imposição cultural, social e econômica. Césaire denuncia:

Entre colonizador e colonizado, só há espaço para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, os impostos, o roubo, o estupro, a imposição cultural, o desprezo, a desconfiança, o necrotério, a presunção, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas (Césaire, 2020, p. 24).

Indo além

Eu falo de sociedades esvaziadas de si mesmas, culturas pisoteadas, instituições solapadas, terras confiscadas, religiões assassinadas, magnificências artísticas destruídas, possibilidades extraordinárias suprimidas. [...] Estou falando de milhões de homens em quem foram inteligentemente inculcados o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, o ajoelhar-se, o desespero, o servilismo (Césaire, 2020, p. 24-25)

A violência colonial elabora nuances mais irascíveis na modernidade como denuncia Césaire (2020, p. 27) “[...] a colonização europeia adicionou o abuso moderno à antiga injustiça; o racismo odioso à velha desigualdade.”

Assim, a violência do racismo é compreendida neste texto a partir dos escritos de Almeida (2018). O teórico classifica o racismo a partir de três concepções: individualista, institucional e estrutural. Esta classificação foi construída com base na relação entre racismo e subjetividade, racismo e Estado, racismo e economia. O racismo individualista é tratado como algo patológico, um fenômeno “ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados, ressalta-se a natureza psicológica do fenômeno em detrimento a sua natureza política” (Almeida, 2018, p. 28). Nesta perspectiva não existiriam sociedades ou instituições racistas, mas sim indivíduos racistas agindo de forma isolada ou na coletividade.

Racismo institucional não pode ser resumido a comportamentos individuais, mas é tratado, segundo Almeida (2018, p. 29) como “resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça”.

Por último, elucida-se aqui a concepção de racismo estrutural onde as instituições reproduzem as condições racistas para manutenção da ordem social, ou seja, regras e padrões racistas são culturalmente impostos pelas instituições que estão vinculadas à ordem social que elas pretendem resguardar. Portanto, “assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente [...], o racismo que esta instituição expressa é, também, parte desta mesma estrutura” (Almeida, 2018, p. 36). As instituições são vistas como a materialização da estrutura social vigente onde o racismo é um de seus componentes. Trocando em miúdos, as relações cotidianas no interior das instituições vão reproduzindo práticas sociais, sendo o racismo uma delas, em forma de violências explícitas ou microagressões.

Os privilégios a partir da raça como anuncia Almeida (2018) se referem ao que Schucman (2020) elabora como privilégios da branquitude. A branquitude é esse constructo ideológico de poder erigido a parti da hierarquização racial - a partir da perspectiva sociológica de raça - onde sujeitos lidos como pessoas brancas tomam sua

identidade racial como norma, como padrão. Assim, outros grupos que não pertencem a norma aparecem a margem, como desviantes, como inferiores (Schucman, 2020, p. 50). Schucman (2020, p. 60-61) elabora que a branquitude é compreendida como uma posição em que sujeitos que ocupam este “lugar social” foram “sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade”. Ou seja, ser branco numa sociedade racialmente hierarquizada garante privilégios, vantagens materiais e simbólicas sobre pessoas de cor, corroborando para a perpetuação das desigualdades e da homogeneização da diversidade.

Ressalta-se, também, o conceito de diversidade, ancorado na perspectiva da multiculturalidade crítica, como é compreendido nesse texto. O glossário de termos de equidade, diversidade e inclusão da Universidade de Washington definirá diversidade como

as inúmeras maneiras pelas quais as pessoas diferem, incluindo os aspectos psicológicos, físicos e diferenças sociais que ocorrem entre todos os indivíduos, como raça, etnia, nacionalidade, condições socioeconômicas status, religião, classe econômica, escolaridade, idade, gênero, orientação sexual, estado civil, problemas mentais e capacidade física e estilos de aprendizagem. A diversidade é inclusiva e apoia a proposição de que todos e todos os grupos devem ser valorizados. Trata-se de compreender essas diferenças e avançar além da simples tolerância para abraçar e celebrar as ricas dimensões das nossas diferenças." (University of..., 2019, p. 5, tradução nossa)

Para finalizar os conceitos que compõem o arcabouço teórico desta pesquisa, aponta-se para o conceito de *escrevivência*, cunhado por Evaristo (2022) e Oliveira e Sampaio (2022). Conforme os autores,

o neologismo *escrevivência* utilizado por Conceição Evaristo para originalizar e organizar seus textos faz menção ao ofício da escrita em consonância com suas experiências cotidianas de modo tão íntimo que se as confundem. No sentido de escrita do cotidiano, a romancista estreia no cenário literário dando voz a grupos subalternizados [...] (Oliveira; Sampaio, 2022, p. 275).

A *escrevivência* enquanto conceito, método ou estilo literário articula escrita e militância fazendo ressoar vozes subalternas negras, realizando um convite para que se olhe para a produção escrita de sujeitos negros sob uma outra episteme que articula o texto científico sem desconsiderar, contudo, as experiências tácitas e individuais.

Em vistas de compreender de maneira explícita o percurso teórico que caracteriza e define os conceitos aqui mobilizados, confeccionamos o quadro abaixo de modo que ele sistematize graficamente a seção de referencial teórico desta dissertação.

Quadro 5 – Relação de Conceitos e Teóricos Mobilizados

Referencial Teórico	Conceito	Teóricos
	Educação transgressora	hooks (2017) e Freire (1967, 1987)
	Biblioteca	Cunha e Cavalcanti (2008), Milanesi (1988) e Fonseca (2007)
	Biblioteca escolar	IFLA (2015)
	Leitura	Freire (2021)
	Racismo	Almeida (2018)
	Branquitude	Schucman (2020), Carine (2023)
	Diversidade	Universidade de Washington (2019)
	Colonização	Césaire (2020), Fanon (2008)
	Escrivência	Evaristo (2005, 2022), Oliveira e Sampaio (2022)

Fonte: O autor (2023).

Rufino (2019) chama atenção para que tomemos ciência das histórias narradas pelo ponto de vista do colonialismo de modo que não acreditemos nelas. São “as histórias narradas pelas vias do assentamento da diáspora africana [que] devem ser lembradas, uma vez que, sob a perspectiva desse assentamento, só há morte quando há esquecimento.” (Rufino, 2019, p. 63)

4 ESPAÇOS DE LEITURA NO CONTEXTO NITEROIENSE

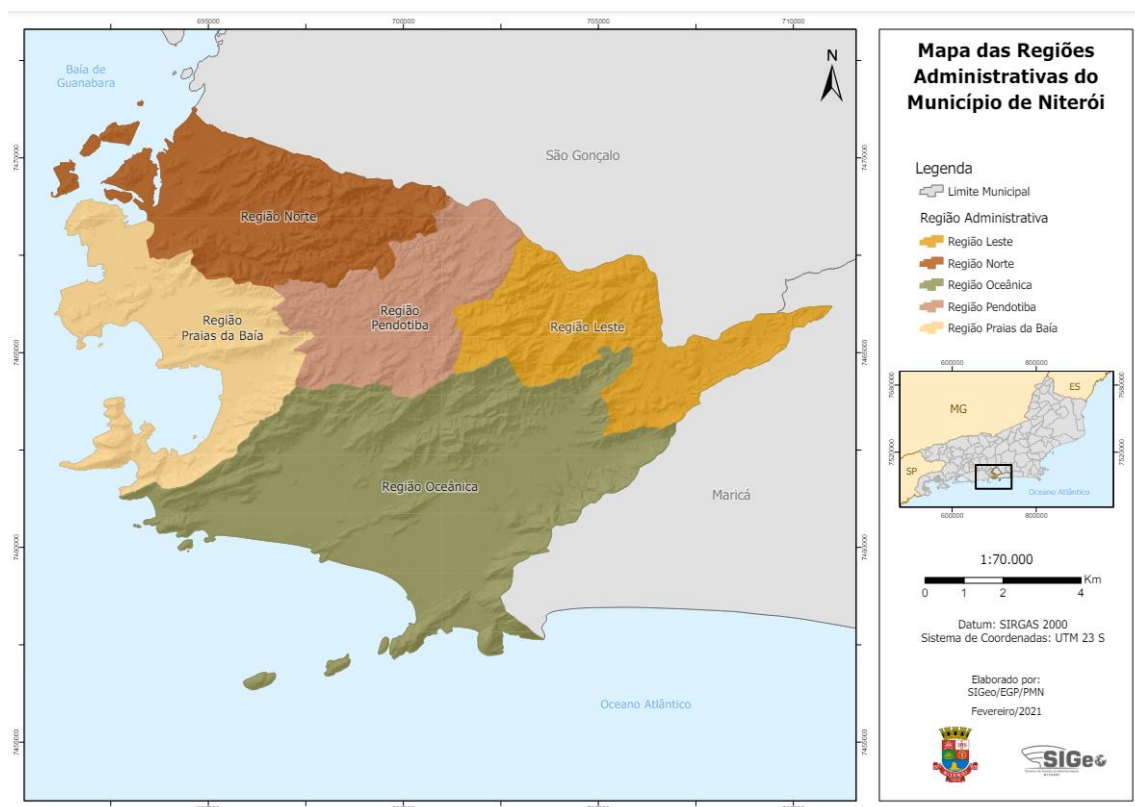
Em vistas de compreender os contextos internos da Rede Municipal de Educação de Niterói e, por consequência, seus espaços de leitura, lançamos mão dos dados estatísticos desta referida rede. Há uma equipe que coleta, trata e dissemina os dados das unidades de ensino da rede pública municipal de Niterói, a Diretoria de Indicadores, Dados e Programas Educacionais (DIDaPE). Estes dados compõem o chamado Mapa Estatístico onde as unidades municipais de ensino registram informações sobre as Unidades de Ensino (UE): suas turmas (grupos de referência), estudantes, profissionais, estrutura física, carências etc.; sobre os profissionais: nomes, matrículas, turnos de trabalho, carga horária, cargo, atuação profissional, dentre outros; sobre as turmas: quantitativos e todo tipo de movimentação de estudantes nos grupos (remanejamentos, transferências, abandonos e desistências). O Mapa Estatístico fica disponível para consulta dos setores da Secretaria Municipal de Educação de Niterói e, suas informações, figuram nos relatórios que compõem o *corpus* dessa pesquisa.

Atualmente a Rede Municipal de Educação de Niterói possui 94 unidades de ensino divididas em 07 polos. Seu segmento de educação infantil é ofertado de maneira seriada e o ensino fundamental se estabelece através de ciclos de ensino, descritos previamente na justificativa dessa dissertação. Das 94 UEs, 49 são Escolas Municipais (E.M.), 42 são Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e 03 são Núcleos Avançados de Educação Infantil (NAEIs)⁵. É comum que algumas UMEIs ofereçam, para além da educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental. Conforme os dados da DIDaPE (2024), existem 1.412 turmas, 28.774 estudantes matriculados, 4.613 servidores, distribuídos pelos 07 polos, onde 3.306 são professores e 14 são bibliotecários.

Para aprofundar a análise dos polos supracitados, é preciso registrar que a divisão realizada pela SME Niterói não dialoga com as informações recuperadas no Sistema de Gestão da Geoinformação (SIGe) da cidade no que tange a classificação das regiões administrativas do município. A ver:

Figura 2 – Mapa das Regiões Administrativas de Niterói

⁵ As NAEIs e UMEIs são consideradas como iguais neste texto.



Fonte: SIGe (2024a)

Considerando as informações contidas na figura 01 constatamos que Niterói se divide em 05 macrorregiões administrativas que não reflete a divisão das unidades de ensino por polos realizada pela SME Niterói. De acordo com DIDaPE (2024), os polos 01, 02 e 03 contemplam a região denominada Praias da Baía e parte da Zona Norte. O polo 04 atende parte da região Leste, Pendotiba e Zona Norte. O polo 05 estende sua ação sobre parte da região Oceânica e parte da Zona Norte. O polo 06 cobre a região Pendotiba, Praias da Baía e Zona Norte. Por fim, o polo 07 se refere a região Leste e Oceânica. Desta forma, se faz complexa a análise e descrição socioeconômica e sociodemográfica dos polos e seus contextos de inclusão e exclusão, as presenças e as ausências dos espaços de leitura nas UEs, pois os instrumentos de gestão de dados do município incidem sobre as regiões administrativas que abrigam, muitas vezes, vários polos, vários contextos e vários perfis socioeconômicos.

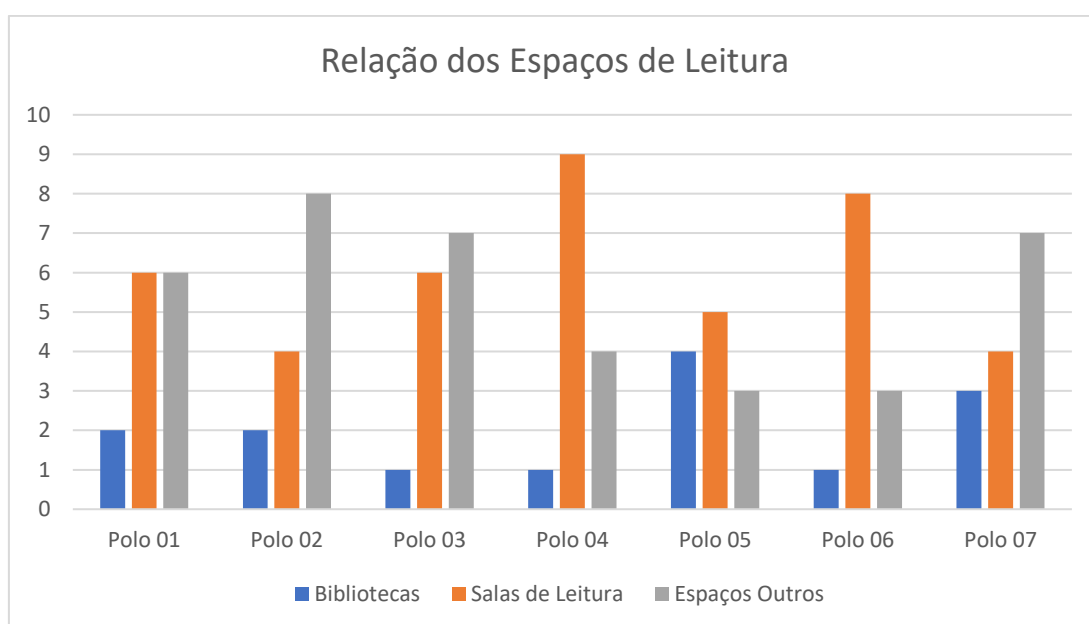
Encerrando o olhar sobre o perfil da população niteroiense e avançando para a situação dos espaços de leitura, abordamos os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) tratados pelo Sistema de Gestão da Geoinformação Niterói (2024b) onde é possível afirmar que a cidade é composta majoritariamente de pessoas que se autodeclaram brancas. Conforme informações do SIGe (2024b) “63,5% da população residente se autodeclara branca, 26,3% parda, 9,4% preta, 0,6% amarela e 0,1% indígena”. Além disso, ao analisar os dados de rendimento médio mensal em

salários mínimos disponíveis pelo SIGe (2024b), constatamos que a população branca figura a posição com os maiores salários em relação a população preta, parda, amarela e indígena. A população mais vulnerável é aquela que possui rendimento médio per capita de no máximo 1/4 do salário mínimo, no contexto niteroiense essa população é a que se autodeclara parda e preta. Sabe-se, também, que é nas escolas públicas municipais onde se concentram os maiores públicos de estudantes autodeclarados pretos e pardos.

Retornando para o contexto escolar público municipal de Niterói, a partir do que determina a Lei 12.244/10 – a universalização de bibliotecas escolares, com bibliotecários atuando em seus espaços –, elucida-se que neste município, as bibliotecas escolares ainda são tímidos espaços de leitura. A universalização proferida em lei não é a realidade na Rede. Deste modo, faz-se necessário explicitar quais outros espaços de leitura que a Rede Municipal de Educação possui e, após a explanação, discutir as especificidades destes espaços.

Em Niterói existem 14 bibliotecas escolares, 42 salas de leitura e 38 UEs que não possuem um espaço destinado exclusivamente a leitura, mas, que ainda assim, realizam um trabalho orientado para a leitura e literatura e, portanto, decidimos chamar estas incidências de “espaços outros”. A seguir, apresenta-se o gráfico que representa as presenças e ausências dos espaços de leitura da Rede Municipal de Educação de Niterói divididas em seus 07 polos.

Figura 3 – Relação dos Espaços de Leitura em Niterói (RJ)



Fonte: O autor (2023).

As ausências são expressivas e precisam ser refletidas enquanto espaços de leitura furtadas que são. Estas ausências denunciam o descumprimento da Lei 12.244/10, do Decreto Municipal nº 11.091/12, do Plano Municipal de Educação para o decênio 2016-2026 pactuado através da Lei 3.234/16. Dificulta, também, o trabalho com leitura e literatura conforme é proposto pelo Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Niterói.

4.1 Bibliotecas Escolares

As bibliotecas escolares influenciam positivamente na formação de leitores, no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, na formação de criticidade, subjetividade e na formação cidadã. Apesar deste potencial ser amplamente difundido e estudado, é gritante o descaso que as instituições possuem para com as bibliotecas escolares. Elas são tratadas como subalternas e dispensáveis, mesmo havendo legislação nacional que demande sua presença nas instituições de ensino do país. Assim, a biblioteca escolar encontra-se numa eterna esquizofrenia, onde o senso comum enaltece seu potencial e afirma ser indispensável a sua presença nos espaços escolares, no entanto, não se constata movimentos institucionais que garantam essa presença de fato. É uma dualidade contraditória e conflituosa que é combatida pela atuação de bons profissionais bibliotecários que atuam na promoção da leitura, mediação cultural, para a formação cidadã e emancipação dos estudantes, pois, mesmo sendo a biblioteca escolar este espaço profícuo de ampla formação, nos aspectos escolares e sócio-interativos, a biblioteca escolar demanda, também, atuação engajada e respeitosa por parte dos profissionais bibliotecários que nelas atuam. Engajada pois, diante de uma perspectiva de formação crítica e cidadã, este profissional necessita estar atento à oferta de conteúdos informacionais orientados a construção de uma sociedade ética, equitativa e, em especial, uma sociedade antirracista. A atuação profissional precisa ser respeitosa, visto que, é primário que se reconheça os estudantes enquanto sujeitos de direito.

Para avançar nas reflexões propostas, é preciso revisitar o texto de Silva (2003) que apesar de seus vinte anos de circulação, permanece com reflexões atuais diante dos poucos avanços que a biblioteca pública escolar, no contexto niteroiense, alcançou. Para Silva (2003) estes espaços denominados bibliotecas, quando existem, não passam de depósitos de livros ou de outros objetos de natureza variada.

Às vezes, a biblioteca é apenas um armário trancado, situado em uma sala onde o estudante só tem acesso quando algum professor se dispõe

a abri-lo. [...] Outras vezes, a biblioteca, razoavelmente instalada, funciona em horários breves e irregulares, sendo uma verdadeira loteria adivinhar quando ela estará aberta (Silva, 2003, p. 15)

Além disso, escola e biblioteca escolares são entidades que precisam existir juntas se propondo a formar estudantes reflexivos, uma geração de sujeitos críticos. Neste sentido, Carine afirma que

[...] educar é um ato social que não se restringe a uma sala de aula. A educação é o ato de socializar com as novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos. Ela anda lado a lado com a história do desenvolvimento humano, seja do ponto de vista psíquico (subjetivo) ou do social (Carine, 2023, p. 20).

Nesta direção também aponta Silva:

Com a diversidade de informações que a biblioteca escolar pode oferecer – se dignamente instalada –, os estudantes poderão tomar conhecimento de ideias diferentes ou mesmo divergentes daquelas transmitidas pelo professor, o que lhes poderá provocar inquietações e questionamentos, elementos indispensáveis ao desenvolvimento de uma educação escolar emancipatória, ainda que insuficientes para livrar totalmente os alunos das influências do discurso dominante na escola. Inquietos e questionadores, tais alunos poderão tornar-se cidadãos críticos e participativos, o que se constitui em requisito fundamental para a tarefa de transformação da sociedade brasileira e, de modo geral, de qualquer sociedade (Silva, 2003, p. 71)

A atuação do profissional bibliotecário é outro fator que precisa ser refletido quando se discute a biblioteca escolar, de maneira global. Faz-se necessário marcar o potencial que o profissional bibliotecário possui para educar a partir de uma perspectiva antirracista, por intermédio de uma prática profissional ética, comprometida e reflexiva, sobretudo, em sua atuação na mediação da informação e das produções culturais, estabelecendo um diálogo plural com sua comunidade. Notadamente, sujeitos bibliotecários são seres humanos, atravessados socialmente por diversas questões subjetivas, culturais, dogmáticas etc. Todavia, crê-se aqui que o profissional bibliotecário, no exercício de suas funções, deve estar comprometido integralmente com o juramento da profissão no qual prometeu “tudo fazer para preservar o cunho liberal e humanista da profissão de Bibliotecário, fundamentado na liberdade de investigação científica e na *dignidade da pessoa humana*” (Conselho Federal de Biblioteconomia, 1966, grifo nosso).

Além disso, é premente que o profissional bibliotecário, atuando numa biblioteca escolar, procure estabelecer vínculos com a comunidade escolar, sobretudo, com os professores, de modo que possa alinhar as possibilidades e objetivos do seu trabalho ao currículo proposto pela escola na qual este estabelece sua prática profissional. Entretanto, este vínculo não deve ser construído de forma passiva. O bibliotecário deve edificar essa

relação de maneira ativa. Para Silva (2003, p. 77), cabe ao profissional em atuação na biblioteca escolar “torna-la objeto de reflexão e espaço de participação para todos os segmentos da escola e da comunidade na qual ela se insere.”

Apresenta-se, então, o perfil dos profissionais bibliotecários que atuam em Niterói. Conforme descrito no relatório da CECULT (2023a), dos 14 profissionais que compõem a Rede 11 são mulheres e 03 são homens, 08 são pessoas autodeclaradas brancas, 04 são pardos e 02 são pretos. A metade dos profissionais possuem outra formação de nível superior para além da biblioteconomia. 11 deles possuem especialização *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado e doutorado). A metade participou de algum curso, congresso ou ação formativa que abordou a temática da educação para as relações étnico-raciais nos últimos 03 anos (2022 a 2024). Todos os profissionais bibliotecários conhecer o texto da Lei 10.639/03 e vislumbram articulações do teor legal com seu ofício enquanto bibliotecário na Rede.

4.2 Salas de Leitura

As salas de leitura são espaços muitas vezes confundidos com bibliotecas escolares, que realizam um trabalho similar ao da biblioteca, no que tange a circulação de livros e mediação de leituras, sem, contudo, contar com a presença de um profissional bibliotecário ou estruturar processos biblioteconômicos em suas rotinas. Na Rede Municipal de Educação de Niterói existem 42 salas de leitura. Em 2023 a CECULT organizou um questionário circulado por toda a Rede, buscando mapear as presenças e ausências destes espaços. Além disso, a Coordenação buscou também, identificar as configurações e organizações que esses espaços possuem. O acesso aos dados obtidos neste questionário se deu através de pesquisa documental no relatório intitulado “Estudo sobre os Espaços de Leitura na Rede Municipal de Educação de Niterói”, produzido pela referida Coordenação. Constatou-se que é nestes espaços que se alocam os títulos literários que as UEs possuem. Foi possível perceber também que 16 destas salas compartilham seus espaços para outras funções como salas de vídeo, salas de reunião, de reforço escolar, salas de arte, dentre outros. Dentre as 42 salas de leitura presentes na Rede, 19 não possuem profissionais alocados para realizar algum trabalho de mediação de leitura, circulação por empréstimos, organização do espaço, ou alguma outra possibilidade de atividades. No que tange à aquisição de acervo, todas as salas de leitura adquirem livros novos através de programas governamentais como o Programa Nacional

do Livro e do Material Didático e Literário (PNLD Literário), poucas realizam compras com verbas da própria instituição.

4.3 Espaços Outros

O questionário organizado e circulado pela Rede Municipal de Educação de Niterói, por intermédio da CECULT, em 2023, previu também as ausências de espaços de leitura. Estes espaços podem ser considerados espaços de silenciamentos literários, espaços de leituras furtadas e decidimos nomeá-los de "espaços outros". Através do questionário, buscou-se identificar quais estratégias as UEs se valiam para realizar o trabalho com leitura e literatura, apesar da ausência de um espaço formal na UE com esta finalidade. Deste modo, identificou-se que 38 UEs não possuem espaços destinados à leitura e circulação de literatura, mas que realizam movimentos em que buscam contemplar o proposto pelo Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Niterói.

Ainda que estas UEs não possuam estes espaços destinados ao trabalho com a leitura e literária, elas viabilizam interlocuções e mediações com os textos literários que possuem, de diversas maneiras. Para elucidar estas ações, a partir das respostas do questionário circulado, confeccionou-se a tabela abaixo para relacionar as UEs e suas respectivas estratégias de trabalho com a literatura.

Buscamos preservar a narrativa e estrutura argumentativa de cada respondente do formulário, conforme grafado no relatório disponibilizado pela CECULT. Reitero que não houve entrevistas realizadas para a composição deste texto, todas as informações foram investigadas nos documentos disponibilizados pela CECULT. Para compor o quadro abaixo optou-se por preservar os nomes das UEs, expondo apenas a indicação do segmento de ensino (UMEI, NAEI ou E.M.), pois há distinção no trabalho literário realizado com leitores mais ou menos competentes em leitura. Esta decisão se dá por acreditarmos que a UEs, em sua individualidade, não tem culpa de não possuir um espaço de leitura, de preferência uma biblioteca escolar, pois, como já denunciava Silva,

No limite, as classes dominantes, com essas e outras estratégias de cunho político, pretendem perpetuar a dominação que exercem sobre a maioria da população. Para tanto, percebem, como uma das condições fundamentais de dominação, a marginalização cultural das classes trabalhadoras, por meio da manutenção de um aparelho escolar seletivo e excludente, da elitização do acesso à leitura, em particular às produções literárias tidas como legítimas, e da negação da biblioteca enquanto instituição social destinada à democratização da cultura (Silva, 2003, p. 51).

Quadro 6 – Estratégias de Trabalho com Leitura e Literatura em Espaços Outros

Unidades de Ensino UEs	Estratégia(s) de Trabalho com a Leitura
UMEI A	No início do ano, cada professora separa uma quantidade de livros e leva para a própria sala. A professora articuladora desenvolve um projeto anual em que há contação de história. A unidade desenvolveu a prática de levar a sacola mágica com livros no final de semana para a casa.
UMEI B	Leitura pelos professores em sala de aula.
UMEI C	Rodas de leitura, leituras compartilhadas, leitura em voz alta feita pelos professores, conversas apreciativas, bolsa viajante para leitura em casa com familiares.
E. M. A	Os professores fazem uso durante as aulas com os livros que a UE possui.
NAEI A	A educação infantil utiliza a leitura literária diariamente.
UMEI D	Cantinho de leitura nas salas e, semanalmente, os alunos levam livros para casa.
UMEI E	O professor tem autonomia para realizar a mediação em sala.
UMEI F	Nas salas de aula, com atividades propostas pelos professores.
UMEI G	Através dos projetos de leitura que ocorrem durante todo o processo. Um exemplo é o Bolsa Literária que o aluno leva para casa alguns livros durante o ano.
UMEI H	Contação de história na sala de aula e contadores de história que são enviados pela SME.
UMEI I	Os professores têm um pequeno acervo em sala de aula. Além disso, a profissional X executa o projeto de leitura "Livro na Caixa".
E. M. B	Com a implementação de cantinhos da leitura em todas as salas de aula.
UMEI J	Sacolinha de livros nos finais de semana, contação de histórias.
UMEI K	Os professores selecionam os livros que querem trabalhar. Eles estão disponibilizados na sala dos professores.
UMEI L	As professoras realizam contação de histórias na sala de aula e na quadra.
UMEI M	Os professores fazem roda de leitura.
UMEI N	Os professores fazem trabalho de dramatização.
UMEI O	Os professores realizam o trabalho de contação de histórias na sala ou em outros espaços disponíveis.
UMEI P	Os professores utilizam a própria sala de aula e os espaços externos como pátio.
UMEI Q	Com a oportunidade de termos duas professoras escritoras (Y e Z).
UMEI R	Projetos Pedagógicos, Ciranda dos livros. Mediação com diferentes gêneros textuais no cotidiano da UMEI.

UMEI S	A mediação de leitura é realizada nas salas de referências e demais espaços, mediadas pelas professoras de referência.
E. M. C	Atividades em sala de aula e empréstimo de livros.
UMEI T	Além das atividades diárias de promoção da leitura em sala de aula por parte dos professores, temos semanalmente a realização do Projeto Viajando nas Histórias com contação de histórias e empréstimo de livros.
UMEI U	Empréstimos de livros na sacola viajante, contação de história.
E. M. D	O projeto de leitura desenvolvido pelas professoras regentes. Projeto Ler com todos os sentidos.
UMEI V	Horário semanal de utilização do espaço.
UMEI X	As professoras trabalham em sala de aula, nas rodinhas, e nos espaços abertos da escola como por exemplo: parquinho, embaixo do limoeiro e etc.
NAEI B	Nas salas de aulas, com o trabalho autônomo dos professores.
UMEI Y	Os professores utilizam os livros na sala de referência, montamos espaços no ambiente escolar com livros disponíveis para uso livre e projetos de leitura.
UMEI Z	A professora da sala de leitura faz o trabalho nas salas de aula.
UMEI AA	Os livros são lidos para as crianças em diversos espaços inclusive na sala multimeios.
UMEI AB	Rodas de leitura, projeto Histórias que vão e vêm (empréstimo para atividade com a família).
UMEI AC	Rodas de leituras diárias e Feira Literária.
UMEI AD	Os livros circulam nas turmas de diversas formas, nos cantinhos de leitura, em caixas que são trocadas, em um projeto denominado Ler é Divertido, onde as crianças levam livros e brinquedos para casa no fim de semana.
UMEI AE	No início do ano cada professora separa uma quantidade de livros e leva para a própria sala e a professora articuladora desenvolve um projeto anual onde há contação de história dentro da UMEI e, também, a prática de levar a sacola mágica com livros no final de semana para a casa.
UMEI AF	Leitura pelos professores em sala de aula.

Fonte: CECULT, 2023b.

Pode-se observar, portanto, através dos relatos expostos no Quadro 6, que as UEs inserem a leitura e a literatura em seus currículos e ações pedagógicas cotidianas, ainda que diante da ausência do espaço da biblioteca escolar. Isso denota que apesar dos silenciamentos, os profissionais da Rede Municipal de Educação de Niterói se comprometem com os direcionamentos de seu referencial curricular onde considera a leitura literária como processo inerente da formação de seus estudantes. Além disso, a

mediação de circulação de leituras literárias contribui na construção de conhecimentos por parte dos estudantes, haja vista que a leitura literária provoca manifestações e deslocamentos nos estudantes, ampliando seus repertórios éticos e estéticos pessoais e culturais, aguça seus olhares para o outro e, nesta dialogia, para si mesmo, permitindo a reflexão e construção de outras possibilidades de ser e se inscrever no mundo. A biblioteca escolar é, neste cenário, espaço que tem muito a contribuir com a educação para as relações étnico-raciais, e para outros olhares para a diversidade, entretanto, este movimento educacional afro-centrado e antirracista acontece não somente nesses espaços, também, para além deles.

5 DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO

A experiência educativa no Brasil, de hegemônica formação colonial, atribui o status de clássico e civilizado para todo conhecimento branco masculino europeu. A escola, apesar de refletida nos termos legais e pedagógicos como espaço de formação em favor da equidade e da diversidade, vem paulatinamente reforçando narrativas eurocêntricas e não plurais de sociedade. Essa hegemonia do saber e do conhecimento elabora representações que ilustram com subalternidade aqueles que desviam da dita norma branca masculina europeia, formando uma subjetividade de inferioridade nociva aos estudantes do país.

Contudo, a escola é, também, território de disputas. Ora reprodutora de vieses subjetivos e culturais hegemônicos, ora destruidora desses vieses, pois, a escola compartilha sentidos na mesma proporção que os cria, numa relação dialógica constante. Carine (2023, p. 21) afirma que a educação é "construída pelo mundo, mas também o constrói. Trata-se de um vetor de sentido duplo."

Bárbara Carine (2023) vai além, ela afirma que educar é um ato social não restrito a sala de aula, educar é socializar os conhecimentos historicamente produzidos e esse ensino se dá na rua, em casa, nos espaços religiosos, nas redes sociais, nos produtos de cultura midiáticos, nas artes, na música, na literatura, no teatro, no cinema, em todos os espaços. Mas, no caso específico da educação formal

há intencionalidade pedagógica (não se ensina despretensiosamente - o ato educativo é planejado) e há sistematicidade dos conteúdos a serem socializados, ou seja, existe um currículo, que também é intencional e reflete um projeto histórico assumido por suas pessoas mentoras. Um educador ou educadora forma a juventude para o modelo de sociabilidade que ele/a almeja, por isso é preciso haver um sonho por trás de todo ato pedagógico (Carine, 2023, p. 22).

Deste modo, como afirma Silva (2011, p. 13), "tratar de ensinamentos e de aprendizagens é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder."

Neste sentido, também, Gomes (2017) denuncia os currículos eurocêntricos que silenciam saberes não hegemônicos, sufocando as identidades e conhecimentos diversos no espaço escolar. Nas palavras da autora:

Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências (Gomes, 2017, p. 42-43).

Outrossim, para superar esse cenário hegemônico, faz-se preciso focar em novos sujeitos e em novas práticas educativas. É preciso se valer da “ginga e da encruzilhada” (Rufino, 2019) e olhar para estes que desviam da norma como produtores de cultura e de conhecimento, de modo que suas vivências e experiências sejam reconhecidas como significativas pelo currículo escolar e pelos sujeitos educadores.

Para Rufino (2019, p. 80) a Pedagogia das Encruzilhadas é “antes de qualquer coisa uma resposta responsável e se desenvolve apoiada em referenciais éticos/estéticos historicamente subalternizados, cuspidos uma crítica aos efeitos do colonialismo.” Esse movimento se dá quando busca-se construir um novo rearranjo social mais equitativo e diverso. Nas palavras de Fonseca, Silva e Fernandes (2011, p. 5-6), o campo educacional tem a necessidade de “admitir a diversidade étnico-racial como elemento constitutivo do seu processo de configuração, possibilitando a valorização plena dos diferentes sujeitos que compõem a sociedade brasileira.”

Candau (2011) também defende a diversidade e a diferença como algo inerente aos processos educativos. Para ela

a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas, “está no chão da escola” [...] e atualmente está cada vez mais presente na consciência dos educadores e educadoras e integra o núcleo fundamental de sua estruturação/desestruturação. Ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas (Candau, 2011, p. 241-242).

Retornemos, então, ao glossário de termos de equidade, diversidade e inclusão da Universidade de Washington para definir diversidade como

as inúmeras maneiras pelas quais as pessoas diferem, incluindo os aspectos psicológicos, físicos e diferenças sociais que ocorrem entre todos os indivíduos, como raça, etnia, nacionalidade, condições socioeconômicas status, religião, classe econômica, escolaridade, idade, gênero, orientação sexual, estado civil, problemas mentais e capacidade física e estilos de aprendizagem. A diversidade é inclusiva e apoia a proposição de que todos e todos os grupos devem ser valorizados. Trata-se de compreender essas diferenças e avançar além da simples tolerância para abraçar e celebrar as ricas dimensões das nossas diferenças." (University of..., 2019, p. 5, tradução nossa).

Outros termos figuram os discursos quando se fala de novos arranjos educacionais sob a perspectiva da diversidade. Termos como igualdade e equidade aparecem, muitas vezes, como sinônimos de diversidade. Assim sendo, apresentasse aqui os termos conforme definição do glossário de termos de equidade, diversidade e inclusão da Universidade de Washington. Igualdade é compreendida como a “condição sob a qual cada indivíduo é tratado da mesma maneira e recebe o mesmo direitos e

responsabilidades, independentemente das suas diferenças individuais” (University of..., 2019, p. 5, tradução nossa). Já equidade é entendida como

a garantia que os indivíduos recebam os recursos de que necessitam para ter acesso aos mesmos oportunidades, como a população em geral. Embora a equidade represente imparcialidade, ou seja, a distribuição é feita de forma a igualar oportunidades para todas as pessoas. Por outro lado, igualdade indica uniformidade, onde tudo é distribuído uniformemente entre as pessoas (University of..., 2019, p. 5, tradução nossa).

Contribuir para a criação de uma perspectiva educacional decolonial, democrática e equitativa é benéfica quando pensamos, por exemplo, na importância da representatividade. Carine afirma (2023, p. 20) “onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta.” Urge, portanto, pôr em prática ações pedagógicas que elaborem espelhos positivos para os sujeitos não hegemônicos, desviantes da norma, para que estes possam se formar através de um espaço educacional que lhes permita vislumbrar possibilidades outras de futuro, não apenas as possibilidades que o colonialismo e o racismo estipularam para eles.

5.1 Educação Antirracista/Afro-Centrada

Raça e etnia são construtos sociais. Ambos são conceitos desenvolvidos em determinados contextos históricos. Após a difusão do mito da racialidade como senso comum, ou seja, da elaboração de raça enquanto um marcador social que distingue e hierarquiza os sujeitos, surge o racismo como “um sistema social e estrutural de opressões pautado no dispositivo da raça. Com o racismo, pessoas negras são rebaixadas do ponto de vista humano e, portanto, desumanizadas (Carine, 2023, p. 48).” O racismo – e por consequência o colonialismo – é, nas palavras de Rufino (2019, p. 62), “um estado de terror, não há razão, é violência em estado bruto.” Neste interim, surge o antirracismo como oposição ao racismo.

Para Neves (2023, p. 38 apud Bonnett 2000) antirracismo é compreendido como “discursos e movimentos organizados que se opõem a práticas e teorias racistas.” Nesse entendimento, o antirracismo e seu oposto, o racismo, são consequências do colonialismo, ou, como conceitua Rufino, carregos coloniais, compreendido como

a condição da América Latina submetida às raízes mais profundas do sistema mundo racista/capitalista/cristão/patriarcal/moderno europeu e às suas formas de perpetuação de violências e lógicas produzidas na dominação do ser, saber e poder (Rufino, 2019, p. 12-13).

Assim, o antirracismo é um encargo do norte global, haja vista que seu centro, o racismo, é uma mazela elaborada a partir da violência colonial europeia. Neste sentido, a perspectiva educacional antirracista se distingue da perspectiva educacional afro-centrada, ainda que ambas sejam discursos e movimentos em favor de um rearranjo social equitativo do ponto de vista das relações étnico-raciais.

A perspectiva educacional antirracista se posiciona contra as manifestações coloniais nos espaços educativos, preparando sua comunidade escolar para identifica-las e combater-las dentro das possibilidades que cada grupo possui frente a estas manifestações. O antirracismo se opõe a colonialidade do saber, critica e reflete os currículos e práticas pedagógicas que validam e perpetuam exclusivamente as narrativas europeias. Se opõe também a colonialidade do viver, que dificulta a presença e permanência de corpos não hegemônicos, sujeitos que divergem da norma branca masculina europeia, nos espaços. Amplia as possibilidades de repertório social, cultural, educacional, ético e estético de sua comunidade escolar. Em suma, a perspectiva educacional antirracista vai contribuir na denúncia quanto aos privilégios da branquitude para que os sujeitos que se beneficiam dela possam repensar as formas que ocupam estes espaços de privilégios e, contribuir também, na equilibrção desta discrepância de amparo entre os que se beneficiam do privilégio branco e os que desviam desse recorte.

Para compreender melhor este lugar de amparo e privilégio, esmiuça-se o temo branquitude, como apontado por Carine (2023). Para ela, branquitude

não se refere as pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo) (Carine, 2023, p. 40-41)

A branquitude é essa posição em que os sujeitos que a ocupam foram privilegiados sistematicamente no que tange ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados pelo colonialismo, mantidos até a contemporaneidade. As vantagens simbólicas, subjetivas e materiais garantidas aos sujeitos que compõem essa categoria social chamada de branquitude é compreendida como privilégio branco, como já elaborado no referencial teórico desse trabalho por Schucman (2020).

A perspectiva educacional afro-centrada se opõe a branquitude e ao privilégio branco por um viés distinto ao antirracismo, por um outro prisma. Ela está pautada na decolonialidade do saber, uma categoria teórico-política que faz oposição a narrativa de pioneirismo, potência e “megalomania” europeia e norte americana. O que difere a perspectiva educacional afro-centrada da perspectiva educacional antirracista é que, no

antirracismo, busca-se combater o racismo e na afrocentricidade a ação educadora reside na maneira em que se forma os estudantes, a partir da elaboração de reforços positivos de negritude (estéticos, éticos, históricos, míticos, religiosos), a partir de práticas pedagógicas de base africana ou afro-diaspórica. Carine (2023, p. 90) teoriza essa prática pedagógica africana ou afro-diaspórica afirmando que ela busca “a centralidade existencial (ética, estética, política, teórica, prática) desses povos. É sobre cosmopercepção de base, palavra que remete ao modo de ser, estar, criar e reproduzir o mundo de um povo.”

A educação de agência afro-centrada se relaciona de modo íntimo com o que Azoilda Loretto da Trindade (2005) conceituou como "valores civilizatórios afro-brasileiros". Nas palavras de Trindade, estes valores estão

inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. [...] princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural (Trindade, 2005, p. 30-31).

Enunciamos aqui, então, os valores civilizatórios afro-brasileiros conforme Trindade (2005), pois eles se articulam com a experiência tácita, sob a ótica da escrevivência, quando se observa as ações e atividades elaboradas pelas (e em parceria das) bibliotecas escolares analisadas neste texto. São eles o *axé (energia vital)*, tudo que é vivo, que existe, tem axé e é sagrado. A *oralidade*, contar e ouvir histórias, a valorização das expressões orais e os saberes que essa oralidade transmite. A *circularidade*, a roda, a ciranda, o movimento, o início e fim interligados, a coletividade, o oposto da hierarquização. A *corporeidade*, o movimento, o cuidado com os corpos, a curiosidade, a experimentação, a dança, os pulos, a corrida, a sensibilidade do tato. A *musicalidade*, o canto, a produção dos sons, sua reverberação, as brincadeiras cantadas, os timbres etc. A *ludicidade*, a alegria, o riso, a diversão, a brincadeira, a leveza, a imaginação e encantamento. Por fim, a *cooperatividade*, o fortalecimento do coletivo, a cooperação, o Ubuntu, a contribuição mútua. Todos esses valores e suas manifestações tem lugar e potência numa perspectiva educacional afro-centrada.

Cabe ressaltar que negritude é compreendida aqui a partir da elaboração de Gomes (2017), a autora diz que embora tenha origem na cor de pele

a negritude não é necessariamente de ordem biológica. Ela se refere à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental ‘branco’ reuniu sob o nome de negros. Não se refere somente à cultura dos povos que portam a pele

negra, pois eles são todos culturalmente diferentes. O que esses grupos humanos apresentam como ponto comum é o fato de terem sido vítimas das piores tentativas de desumanização que a história já viu e de terem sido as suas culturas não somente objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, tiveram negada a existência dessas culturas (Gomes, 2017, p. 82).

O que une os sujeitos na categoria social elaborada como negritude é a cosmopercepção que eles dividem. Cosmopercepção é um conceito que reflete acerca do pensamento e dinâmica “da coletividade fora do pensamento ocidental. Comunidades africanas e indígenas não são imanentemente individualistas e proprietárias privadas [...] (Carine, 2023, p. 90).”

Ambas as perspectivas educacionais – antirracista e afro-centrada – são, conforme conceitua Rufino (2019, p. 73), saberes em encruzilhadas, saberes de ginga, de fresta, São “manifestações do ser/saber inapreensíveis pela lógica totalitária.” São cosmovisões e cosmopercepções afro-diaspóricas. Deste modo, ao realizar a curadoria dos dados recuperados a partir da pesquisa documental para esta dissertação, consideraremos as produções antirracistas e afro-centradas, por parte das bibliotecas escolares, como ações alinhadas à Lei 10.639/03. Importante afirmar que a diferenciação de ações antirracistas e afro-centradas se dá, neste texto, a cargo da produção de conhecimento, de enunciação de possibilidades, mas, na materialidade cotidiana escolar ambas ações se alinham aos objetivos propostos nesta dissertação.

5.2 Ações Educacionais Sob Uma Perspectiva Antirracista em Instituições de Ensino

Nesta seção buscamos construir um panorama de ações educacionais antirracistas/afro-centradas das unidades de ensino que possuem biblioteca escolar na Rede Municipal de Educação de Niterói, de modo que fosse possível ampliar a percepção do trabalho pedagógico realizados nestas instituições e oferecer um contexto mais amplo para os dados que serão apresentados na seção 6 deste texto. Assim, a partir de pesquisa documental realizada nos relatórios de acompanhamento da Coordenação de Educação na Diferença (CEDIF/SSPET/SME Niterói) nos anos de 2021 a 2023, construímos o quadro apresentado a seguir. Há, nesses relatórios, uma seção destinada exclusivamente aos trabalhos realizados pelas unidades de ensino dentro da perspectiva da educação para as relações étnico-raciais e, esta foi a seção que utilizamos para construir o quadro abaixo. Ressalta-se aqui que buscou-se respeitar o tom e a voz narrativa utilizada pelos escribas dos relatórios, preservando o máximo possível os relatos das diretoras gerais, diretoras adjuntas, pedagogas e professoras entrevistadas para a confecção destes relatórios.

Reforçamos que, assim como na elaboração do Quadro 5, não houve entrevistas realizadas para a composição deste quadro. Todas as informações foram investigadas nos documentos disponibilizados pela CEDIF.

Quadro 7 – Relação das UEs e Ações Educacionais Antirracistas

Ano	Ações, Projetos ou Produções Alinhados à Lei 10.639/03
E.M. Adelino Magalhães	
2021	- Projeto de capoeira realizado em parceria com um ex-aluno da Unidade, após o horário escolar. - A Unidade pontuou que o fato de funcionários fazerem parte de religiões de matriz africana constitui um facilitador para discutir as questões étnico-raciais.
E.M. Ayrton Senna	
2021	- Dada uma situação de baixa-autoestima de um estudante negro, percebida pela professora regente da turma, a Unidade se mobilizou para discutir a temática racial a partir do trabalho da literatura como importante recurso pedagógico para discutir a formação da criança negra. Como culminância desse “mini projeto”, todas as crianças foram fotografadas por um fotógrafo profissional, sobretudo para valorizar a beleza negra. - Em 2021, o Projeto desenvolvido pela Unidade foi “Ubuntu: nós somos porque somos juntos”, em que a questão emocional foi focada.
2023	- No mês de março, quando se comemora o Dia Internacional da Mulher, foi trabalhada em uma turma “A Lei Maria da Penha em Cordel”, de autoria do artista Tião Simpatia, com produção de textos e desenhos por parte das crianças. Outra turma abordou a representatividade de mulheres pretas, com a presença da Débora Moreno na culminância, onde foram trabalhadas biografias de mulheres negras, inclusive a biografia da própria Débora Moreno. Uma outra turma da escola escolheu como projeto anual “Ubuntu, uma filosofia africana”, com a proposta de desenvolver este tema ao longo do ano de 2023. - A escola tem bonecas negras que foram confeccionadas pela Débora Moreno, e livros que contemplam a temática antirracista, trazidos pelos professores.
E.M. Ernani Moreira Franco	
2021	A escola trabalhou o Projeto “Africanidades”, que culminou com a Festa da Cultura, em agosto. A partir dessa data a escola vem abordando essa temática constantemente, dentro das demandas que surgem em sala de aula, sendo esse um tema que atravessa os outros projetos normalmente. Os professores articuladores trabalham mais essa questão através da literatura.
E.M. Helena Antipoff	
2021	Foi realizado um projeto na EJA com a temática africana, com oficina de turbante, de tranças e confecção de Abaiomy. Houve essa discussão também

	nos turnos da tarde e noite, com ênfase para o debate para tipos de cabelo, mas não configurou um projeto. O livro “Menina Bonita do laço de fita” foi lido e discutido com um grupo e também textos da escritora Conceição Evaristo.
2022	• O professor "A" tem um projeto “História e Cultura Afro-brasileira com Foco na Música”, onde foi trabalhado o tema das cantoras negras, como Dona Ivone Lara e Elza Soares. • A professora "B" (Educação Especial) trabalhou o livro “O Pequeno Príncipe Preto” com as crianças da sala de recursos. • A professora "C" (1º ano) realizou trabalhos com a temática das matrizes africanas, abordando a paleta de cores, através da literatura e da musicalização, por meio da palavra cantada. • No turno da manhã as professoras "D, E e F" desenvolveram trabalhos sobre brincadeiras africanas, inspirados no livro “NDULE NDULE: Assim brincam as crianças africanas” (do autor Rogério Andrade Barbosa), com ênfase para a brincadeira do cabo de vassoura, que ficou muito popular atualmente nas redes sociais. • Na EJA o professor "G" desenvolveu trabalhos com esculturas em argila relacionados às temáticas africanas e produziu também abayomis, fazendo uma releitura de trabalhos realizados em anos anteriores. Também na EJA a professora "H" tem trabalhado a culinária africana.
2023	• A Equipe de Articulação Pedagógica mencionou a realização da 1ª Feira da Negritude ocorrida em 2022 e para este ano há a previsão em novembro da realização da Semana da Africanidade. Também, entre o repertório de atividades previstas pelo Projeto Instituinte está a ampliação do acervo literário da escola com obras que abordem positivamente a história e cultura das populações negras e indígenas. • A Equipe de Articulação Pedagógica lança mão de inúmeros recursos didático-pedagógicos que estão presentes na escola em muitos espaços e ganham destaque nos eventos. Ao abordar expressões culturais afro – brasileiras, a escola elaborou atividades envolvendo tambores e berimbau, por exemplo. Uma vez que a visita de acompanhamento teve como principal pauta as atividades desenvolvidas nos Grupos de Referência da Educação de Jovens e Adultos, a Equipe mencionou a confecção de livro contando as histórias de vida dos estudantes. O lançamento do livro, em uma Feira Literária elaborada pela escola, pode estar entre o repertório de recursos didáticos pedagógicos que enaltecem e destacam a história e cultura da população negra, visto que a maioria dos alunos e alunas são negros e negras.

	• A temática relativa às questões étnico-raciais atravessa todas as ações da escola. Em abril deste ano aconteceu a Feira Literária, onde foi trabalhada a literatura específica que traz essa representatividade étnico-racial, como por exemplo o livro “O Pequeno Príncipe Preto”, de autoria de Rodrigo França. A partir dessa ação a escola sentiu a necessidade de organizar um acervo literário maior, o que culminou com o Projeto Instituinte “Biblioteca Escolar – Negritude e Africanidade no Ensino Fundamental”. • A escola tem agendada para a última quinta-feira de junho uma visita ao Quilombo do Grotão para turmas de EJA. As ações pedagógicas envolvendo manifestações da cultura africana e dos povos originários são contempladas na Feira Africanidades, que está planejada para acontecer dia 04 de novembro de 2023. • A UE possui bonecas negras, fantoches para as turmas de 1º ano, abayomis (bonecas de pano), lápis de cor com a paleta de tons de pele e livros de estória que abordam a temática antirracista.
E.M. Heloneida Studart	
2021	• Desenvolvemos o Projeto Africanidades, que envolveu todos os grupos da Unidade. Foram realizadas oficinas para confecção da boneca Abayomi e de turbantes. Foi produzido um mural (que se destacou na Unidade), a partir da leitura do livro “O Cabelo de Lelê.
E.M. Honorina de Carvalho	
2021	• Trabalhamos o projeto AFRICANIDADES com a culminância em um sábado letivo de novembro, devido ao dia da Consciência Negra, com a presença de uma roda de capoeira. Neste dia houve também uma palestra sobre o papel da mulher negra na sociedade. Dentro desse projeto AFRICANIDADES também foi trabalhada a intolerância religiosa. • “Resgatando Valores” é o tema geral do plano de ação da Unidade que está inserido no PPP. Ele é desdobrado em projetos menores trabalhados trimestralmente. A cada trimestre a escola estabelece junto com os professores o subtema a ser trabalhado. • A professora X trabalhou com 2 personagens como se fossem 2 bonecas fazendo um “passeio” sobre o continente africano: “Entre terras e nações, os desmundos de Afreka e Nina”.
2022	• A escola foi contemplada com a atuação da Coordenação de Educação e Direitos Humanos (CEDIR) e a questão da violência racial surgiu como uma temática bem recorrente, onde os alunos participaram do cineclube e de uma roda de conversa sobre racismo, para compartilhar com os demais alunos que não estavam inseridos nas ações da CEDIR.

	A escola costuma realizar um projeto chamado Africanidades, com culminância em novembro, mas este ano a proposta é trabalhar com o tema Ancestralidade e nesse Cap UE (reunião pedagógica da Rede) o assunto foi abordado durante de reunião com os professores.
E.M. João Brazil	
2021	- A Unidade tradicionalmente aborda e discute a questão racial em suas propostas pedagógicas e relatou que, recentemente, realizou projeto sobre poesias latino-americanas escritas por mulheres, buscando positivar e valorizar, por meio do trabalho com esses textos, traços físicos negroides. - Após a formação Educação em Afroperspectiva, a Unidade pensou na elaboração de um projeto que recebeu o nome de “Um outro olhar”. Um dos objetivos da proposta é debater a questão racial a partir do abalo de uma historiografia eurocentrada.
E.M. Prof. Dario de Souza Castello	
2021	- As temáticas étnico-raciais são tratadas à medida que surgem as demandas em sala de aula, pois são atravessadas pelos macro projetos da escola. - Há, no PPP, o registro da valorização da diversidade e da pluralidade cultural. Ao se trabalhar a cultura, essas questões étnico-raciais e de gênero são inseridas à medida que surgem. - A escola não trabalha com base nas efemérides e não tem a prática de focalizar questões religiosas, sempre colocando ênfase no aspecto cultural. - Em 2018 o Sarau da Primavera foi sobre Maria Carolina de Jesus, que foi o tema do concurso de poesias da rede. A escola relatou que na Festa da Cultura de 2018 cada ano de escolaridade escolheu uma cultura para ser trabalhada. O 5º ano escolheu a África. - Relatou uma situação de uma criança negra produzia autorretrato sempre de pele clara, olho azul e cabelo louro. Esse fato levou a professora a fazer um trabalho de valorização da cultura de matriz africana.
E.M. Rachide da Gloria Salim Saker	
2021	Realiza projetos acerca do reconhecimento e da valorização da cultura e da ciência africana e afrodiáspórica.
2022	O professor "A" está desenvolvendo em suas turmas o tema “Ubuntu: A luta antirracista é um compromisso de todos”, de acordo com o ofício nº 95/22, para a realização do e-book.
E.M. Santos Dumont	
2021	O prof. "X", de História, realizou um trabalho em abordagem cultural da periferia, envolvendo o Rap e o Grafite, mobilizando sentidos com os adolescentes para repensarem o que já vivenciavam.

	- Em 2020, em contexto pandêmico, os profs. "W, Y, X e Z", com a colaboração do estagiário de mídias, realizaram "lives" cujo foco de discussões foi: Racismo, Gênero e Fascismo. - Nas palavras da diretora "S": "A escola trabalha com temas geradores (temáticas) na tentativa de integrar as diferentes disciplinas e turnos. Ao longo dos meses e conforme os desafios enfrentados, lançamos mão de estratégias diversificadas para resolvê-los. Em relação às questões étnico-raciais, elas têm sido trabalhadas nas aulas de história, conforme a legislação pertinente determina. Como tema gerador, abordamos o tema no mês de novembro, através de semana pedagógica, lives e, atualmente, com o Projeto Institucional "Conviver"(tarde) e Projeto Multidisciplinar - História e Geografia (manhã). Também acolhemos a parceria da Coordenação da Educação na Diferença para as rodas de conversa, com os professores, no turno da manhã e da tarde. Com os alunos, solicitamos palestras para tratar, de modo específico, a questão do racismo ainda esse ano.
E.M. Tiradentes	
2021	Como parte da Feira Literária da Unidade foi desenvolvida em um grupo do 3º ano uma atividade relacionada com a discussão étnico-racial. Na Feira Literária, foram realizadas oficinas de turbante e confecção da boneca Abayomi, que envolveram toda a Unidade.
2023	A UE relata que acontecem situações pontuais sobre racismo e quando elas acontecem, é conversado a respeito com os envolvidos. No momento a escola está se planejando para trabalhar o livro "INTOLERÂNCIA E RACISMO, NÃO!", de Florence Dutheil e Henri Fellner, Editora Escala Educacional.
UMEI Jacy Pacheco	
2021	- A Unidade promoveu discussões sobre a temática ao perceber que não havia na escola bonecas negras (através dos brinquedos e das brincadeiras). - A escola desenvolve vários projetos com a temática étnico-racial, embora tais projetos não tenham sido inscritos no edital do Projeto Instituinte. - A UMEI passou o ano de pandemia (2020) debruçada sobre as questões étnico-raciais, tanto no que diz respeito a matriz indígena quanto a matriz africana, com textos de estudo e textos complementares, e irá incluir esse registro ao atualizar o PPP. - A Unidade disponibilizou uma formação com o professor Edmilson Ferreira, do CESPEB/UFRJ - "Ações Microafirmativas" - Abordando relações étnico-raciais, com o objetivo de identificar ações racistas que passam despercebidas na rotina diária.

	• Espinha dorsal do trabalho pedagógico é a leitura literária e a unidade de educação se propôs a investir em livros com esse recorte específico das relações étnico-raciais, autores negros. • A escola sinalizou a importância de trabalhar a matriz africana para além do 20 de novembro (datas comemorativas). • Feira literária: Sônia Rosa, literatura negro afetiva. • Livro: Narrativas Negras • Figuras trabalhadas: Carolina de Jesus, Barack Obama, entre outras.
--	--

Fonte: Adaptado de CEDIF (2021).

Investigamos as ações realizadas nas unidades de ensino aplicando a análise de conteúdo, descrita na metodologia desta dissertação, direcionando o olhar para as produções que se enquadram no escopo da Lei 10.639/03. À época desta pesquisa documental não consideramos as duas unidades cujas salas de leitura possuem profissionais bibliotecários estatutários atuando. Consideramos, apenas, as 14 unidades de ensino que possuíam bibliotecas escolares já instituídas. Esse equívoco foi superado e a pesquisa se estendeu, também, sobre estas salas de leituras, que foram contempladas nas seções 5 e 6 dessa dissertação.

É possível identificar a grande incidência das manifestações estéticas (produção de autorretratos através de desenhos, fotografias, oficinas de turbantes e de tranças) e literárias (leituras compartilhadas, festas literárias, apresentação de autoras negras) nas ações pedagógicas realizadas pelas UEs, relatadas no Quadro 7. Neste sentido, retornamos a Debus (2017) quando esta afirma que

A linguagem literária e sua capacidade humanizadora podem contribuir para a vivência, mesmo que ficcionalizada, de experiências que tragam à cena um fabulário positivo em relação aos africanos aqui escravizados e, por consequência, seus descendentes. Em uma sociedade étnico-plural como a brasileira, faz-se necessário, todos os dias, lembrar quem fomos para não esquecer o que somos. (Debus, 2017, p. 108)

As manifestações estéticas, como expressões artísticas e as manifestações literárias podem ser compreendidas como dimensões da linguagem. Com a contribuição de Rufino (2019), nos atentamos que é preciso permitir que emergja outras formas de linguagem, de representação e de narração. É preciso dobrar a linguagem colonial. Para o autor:

"Dobrar a linguagem é a capacidade de, em meio aos regimes monológicos/monorracionais, explorar as possibilidades de se inventar polilinguista/polirracionalmente. [...] A linguagem é um campo que revela múltiplas possibilidades, assim como

enigmatiza muitas outras. É o terreno onde os jogos se estabelecem, e seus movimentos podem ganhar outros rumos, as regras podem ser transgredidas e lançadas a outros horizontes." (Rufino, 2019, p. 117)

Por fim, se percebe, também, certa acepção do continente africano como homogêneo. Percebe-se, também, que em alguns casos o cumprimento da Lei 10.639/03 é abordado enquanto ação pontual, apenas para cumprir a determinação de um texto frio. Porém, há também ações que buscam circular as singularidades e diversidades do continente africano por meio de projetos complexos que se estendem por períodos maiores no calendário escolar, trazendo pro cotidiano a ação educativa vislumbrada pelo que propõe a educação para as relações étnico-raciais.

6 INTERLOCUÇÕES ENTRE AS BIBLIOTECAS ESCOLARES NITEROIENSES E A LEI 10.639/03 EM NITERÓI (RJ)

O espaço escolar, conforme apresentado ao longo desse texto, se anuncia como espaço de disputas e de mediações culturais. Neste sentido, o bibliotecário escolar, atuando enquanto agente educador desse espaço escolar, não pode se portar de maneira passiva para com seu acervo e sua comunidade escolar. Conforme aponta Gomes (2016) o bibliotecário precisa estar atento as opressões e relações de poder, a fim de propor uma reflexão do processo de discriminação racial brasileiro que desqualifica a participação da população negra na construção social.

Para Cardoso (2015), uma biblioteca enquanto uma instituição que se pretende democrática precisará

assumir a diversidade étnico-cultural do contexto em que está inserida; analisar criticamente os conteúdos e imagens estereotipadas dos negros e também identificar as histórias silenciadas; recuperar, preservar e disseminar a memória da população negra, possibilitando aos usuários da biblioteca o convívio com a diversidade cultural (Cardoso, 2015, p. 34).

Esta biblioteca democrática tem de considerar, portanto, a importância das representações negras reverberadas em seu espaço, a partir de uma visão afro-centrada. Para Gomes (2016) essa visão é crucial para a formação social da população negra, uma vez que ela

irá reconhecer-se nos elementos que constituem a experiência africana na diáspora como protagonista, que embora tenha vindo para o Brasil na condição de escravizada, detém uma trajetória histórica com um sistema de crenças, costumes, comportamentos, a forma de ser e estar de portar-se, diferentemente do modelo europeu imposto como modelo de padrão social, cultural e intelectual (Gomes, 2016, p. 747).

Além disso, Gomes (2016) afirma também que o bibliotecário educador precisa

repensar as práticas sociais e pedagógicas aplicadas a fim de contemplar e abarcar estudos a partir da perspectiva de uma educação afro-centrada, ou seja, legitimando as diversas formas de resistência negra como os quilombos, as lutas do Movimento Negro e o discurso de especialistas negras e negros de diversas áreas do conhecimento dedicados aos estudos do continente africano e da diáspora africana e sua importância para a construção da identidade negra (Gomes, 2016, p. 738-739)."

Silva (2003) anuncia a biblioteca escolar como espaço potente e que tem muito a contribuir para despertar a criatividade, a criticidade e a imaginação dos estudantes, haja vista os diferentes tipos de documentos e suportes que constituem seus acervos.

Acrescenta-se, além disso, as variadas possibilidades de projetos e mediações que podem ser conduzidos pelo profissional bibliotecário educador. Nessa dissertação, nos debruçamos sobre as produções das bibliotecas escolares sob uma perspectiva afro-centrada e antirracista. Desta forma, na esteira de ampliar o cenário de projetos e ações das bibliotecas escolares da Rede Municipal de Educação de Niterói à luz da Lei 10.639/03, lançamos mão do que dizem Costa, Achilles e Sabbag (2023), ao comunicar o trabalho realizado por estes espaços no ano de 2022.

Quadro 8 – Produções das Bibliotecas Escolares de Niterói, à Luz da Lei 10.639/03, no ano de 2022

Unidades de Ensino	Ações alinhadas à Lei 10.639/03
E. M. Rachide da Gloria Salim Saker	Projeto mediação de leitura com o título “Felicidade não tem cor” do autor Júlio Emílio Braz em parceria com as professoras de Língua Portuguesa.
E. M. Professor Dario de Souza Castello	Recepcionou a formação de educação antirracista fomentada pela Coordenação de Educação na Diferença (CEDIF); Indicação ou leitura dos títulos “Meu crespo é de rainha” de bell hooks; “O herói de Damião” de Iza Lolito; “Os mil cabelos de Ritinha” de Paloma Monteiro; “Euzébia Zanza” de Camila Fillinger; “Bichos da África 1: Lendas e Fábulas” de Rogério Andrade Barbosa; “A preferida do rei” de Toni Brandão; “Nina África: Contos de uma África Menina Para Ninar Gente de Todas as Idades” de Lenice Gomes; “Olelê: Uma antiga cantiga da África” de Fábio Simões; “A Lenda Da Pemba” de Marcia Regina da Silva; “Historias da Nossa Gente” de Sandra Lane; “O rei preto de Ouro Preto” de Sylvia Orthof; “Alafíá e a pantera que tinha olhos de rubi” de Marcel Tenório; “O Menino Nito” de Sonia Rosa; “O Amigo do rei” de Ruth Rocha; “Obax” de André Neves; “O segredo das tranças e outras histórias africanas” de Rogério Andrade Barbosa; “Os cachinhos de Cecília” de Suelany Ribeiro; “O baú das histórias” de Gail E. Haley.
UMEI Jacy Pacheco	Contação de histórias e leitura compartilhada das obras de Kiusam de Oliveira. Caça-palavras sobre africanidades; Contações de histórias com a autora Débora Moreno; Projeto Calendário Literário onde se divulga, estuda e apresenta as obras de autoras e autores negros e do continente africano; Oficina de turbante; Bate papo das turmas com a jovem autora do livro “Meu turbante, minha coroa” Maria Rita.
E. M. Helena Antipoff	Leituras sobre o carnaval como festa popular e suas indumentárias; leitura do livro “Meu crespo é de rainha” de bell hooks; Pesquisa sobre brincadeiras e costumes do continente africano.
E. M. João Brazil	Contação do livro “A cor de Coraline” de Alexandre Rampazo; “Diversidade” de Tatiana Belinky; Oficina de tranças.

E. M. Vila Costa Monteiro	• Leitura do livro “Qual é a cor do amor?” de Priscila Pereira Boy;
E. M. Sítio do Ipê	• Roda de conversa sobre racismo.

Fonte: Costa, Achilles e Sabbag (2023).

Conforme descrito na seção “Metodologia” dessa dissertação, nos valeremos da análise de conteúdo (Bardin, 2020) aplicada ao Relatório Anual 2023 da CECULT, alcançado através da pesquisa documental. Buscamos, no documento, a presença os núcleos de sentido determinados a partir do texto da Lei 10.639/03, sendo eles, “África”, “afro-brasileiro”, “negro”, “raça”, “antirracismo”, sem, no entanto, deixar de lado os núcleos de contexto que poderão se relacionar com os termos estabelecidos. Deste modo, confeccionamos o quadro abaixo relaciona as UEs que possuem biblioteca escolar, bem como duas salas de leitura que contam com a presença de profissionais bibliotecários.

Quadro 9 – Produções das Bibliotecas Escolares de Niterói, à Luz da Lei 10.639/03, a partir da Análise de Conteúdo, no ano de 2023

Núcleos de Sentido	Projeto/Ação/Atividade	Unidade de Ensino
África	• Contação de histórias: “Nina África (furos no céu)”.	E.M. João Brazil
	• Projeto "Eu recomendo" - Confecção do mural da biblioteca onde os alunos-leitores recomendam ou não os livros que leram. As recomendações são expostas no mural junto com xerox da capa do livro. Nesse mês, o livro oferecido foi Histórias Africanas, organizado por Ana Maria Machado.	E.M. Sítio do Ipê
	• Projeto "Africanidades" - Durante o mês de novembro o tema “africanidades” está sendo abordado na sala de leitura. Iniciamos as atividades com apresentação do vídeo: História e influência cultural dos africanos no Brasil. Em seguida, é realizada a contação da história poetizada do livro “Canção dos africanos” de Fernando Paixão. A narrativa descreve como a música perpassa os momentos mais importantes ao longo da vida de cada membro de determinada tribo africana, desde o nascimento até a morte, incluindo como a tribo usa a música como expressão de perdão para o indivíduo que erra. Por fim, estão sendo apresentadas aos estudantes brincadeiras de origem africana como “Matacuzana” e “Escravos de Jó”, proporcionando ludicidade às atividades.	E.M. Vila Costa Monteiro
	• Leitura coletiva: “Princesas negras”, Ariane Celestino Meireles. Reflexão sobre as princesas da Disney e “o que é ser princesa?”; estudo sobre o continente africano e os possíveis países onde há princesas e príncipes. • Leitura coletiva “Quanta África tem no dia de alguém?”, Renata Fernandes. Proposta: pesquisar no	UMEI Jacy Pacheco

	mínimo 3 palavras de origem africana com o significado para o próximo encontro.	
Afro-brasileiro	Projeto "1º Expo Teen de Literatura do Dario Castello" - Procura incentivar e estimular o prazer e o interesse dos alunos pelo mundo da leitura. O trabalho foi realizado em parceria entre as professoras: "A" e "B", com a ajuda do bibliotecário "C". A atividade aconteceu na Biblioteca, separamos 4 mesas para a exposição de livros com temática variada. Na mesa 1, tema: Afro-brasileiros/Indígenas; mesa 2: Mapas, livros e materiais sobre Niterói; mesa 3: Curiosidades, biografias, enciclopédias, e na mesa 4: Tecnologia e livros digitais. Os alunos tiveram a oportunidade de ir em cada mesa para conhecer as diversas temáticas apresentadas, com suporte dos professores e do bibliotecário. No segundo momento realizamos a contação de histórias e a votação para a escolha dos desenhos, feitos pelos alunos, que iriam representar o cantinho da leitura reservado para os alunos do 2º ciclo, com livros destinados e recomendados para a faixa etária deles.	E.M. Dario de Souza Castello
Negro	Projeto "Leitura compartilhada" - O 3º ano fez a dinamização da leitura do livro "Princesas negras" e comentou sobre cada personagem.	UMEI Jacy Pacheco
Raça	- Projeto "Descobrimos a cor de dentro, Patricia Schunk" - Buscando trabalhar a autoestima e a identificação, a percepção étnico-racial, sua autoimagem, falar das características próprias e dos seus antepassados, organizou-se o projeto para as turmas do 1º ao 4º ano. Conversamos durante a leitura do texto sobre as características físicas de cada um e como eles se veem, que leitura fazem da autoimagem, e o que tem como qualidades pessoais, e também estabelecemos uma linha imaginária dos antepassados até onde eles sabiam informar. Ao final fizeram a atividade de ilustração para um autorretrato. - Debate sobre respeito às diferenças, racismo baseado no livro "Tudo que sou", para o 2º ano.	UMEI Jacy Pacheco
Antirracismo	- Projeto "Ações antirracistas" - Reflexão para fazer em casa e apresentar na semana seguinte com o 5º ano: "O que você pode fazer para acabar com o preconceito?". Finalizamos com o debate após as reflexões. - Curso de Educação antirracista - 1ª oficina (em 2 turnos, 9h as 10:30 e 13h as 15h). Participação da atriz e escritora Débora Moreno, caracterizada por Carolina Maria de Jesus. O objetivo é compreender o comportamento das crianças (ocorrências frequentes de racismo entre os alunos, mesmo com um trabalho contundente através da leitura literária na biblioteca e pelos professores em sala para combater o racismo e qualquer tipo de	UMEI Jacy Pacheco

	discriminação) a partir da perspectiva das famílias, propor ações antirracistas, apresentar autores que escrevam sobre o racismo, personalidades na literatura ou não que se destacaram por seus feitos ou profissões. Nesse dia os responsáveis fizeram um registro escrito sobre o que pensavam sobre o assunto, diante de todo o conteúdo apresentado na 1ª oficina. Esse curso foi proposto a partir do projeto elaborado pela bibliotecária "A" e a professora "B", que já aplicavam o projeto de desconstrução de preconceitos em sala de aula/biblioteca através da leitura literária focada no tema e atividades relacionadas. A escola foi contemplada com o projeto “Educação e família” do governo federal, que poderia compor outros temas, mas o mais pertinente e urgente foi do citado projeto das profissionais, já que havia uma demanda sobre racismo e ações antirracistas. A culminância foi na feira literária da UMEI Jacy Pacheco com a exposição das produções elaboradas nas oficinas. • Curso de Educação antirracista - 2ª oficina do curso de educação antirracista. Conversamos numa retrospectiva sobre a 1ª oficina, trouxeram os pensamentos e relatos pessoais de situações racistas, foram feitos registros em papel com desenho sobre a emoção desse momento, conversamos sobre os ídolos que também sofrem esses atos e sobre as pessoas que se destacaram em diversas áreas, apresentei autoras negras como Carolina Maria de Jesus, Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo, Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez. • Curso de Educação antirracista - Visita guiada à Pequena África na região central e zona portuária do RJ, com os responsáveis inscritos no curso de Educação Antirracista, acompanhados dos filhos, alunos da escola. (alguns inscritos não puderam comparecer). Visitamos o Cais do Valongo, o Instituto dos Pretos Novos (Cemitério dos Pretos Novos), a Pedra do Sal, Morro da Conceição, Largo de São Francisco da Prainha. • Última oficina (3ª) do curso de Educação Antirracista com os responsáveis. Fizeram registro (livre) em tecido para composição de uma colcha de retalhos, com as impressões da visita guiada e todo o conteúdo oferecido no curso.	
--	--	--

Fonte: O autor (2023).

No Quadro 9 destaca-se em negrito a presença dos núcleos de sentido estabelecidos para realizar o recorte proposto a partir da análise de conteúdo enquanto metodologia. Vê-se que o trabalho alinhado a Lei 10.639/03 acontece em poucas bibliotecas escolares e de modo incipiente, pontual e difuso, uma vez que apenas uma biblioteca escolar produz ações recorrentes e compromissadas com a perspectiva de educação para as relações-étnico raciais. Mas, e se pela sensibilidade da escrevivência retornássemos ao relatório anual da CECULT. Flexibilizando a análise para além dos núcleos de contexto de Bardin (2020). Se buscássemos pistas nos valores civilizatórios afro-brasileiros. Se nos permitíssemos olhar para o relatório a partir do lugar de sujeito pesquisado que também é bibliotecário, estatutário da Rede Municipal de Educação, que acompanha e coordena o trabalho realizado pelas bibliotecas escolares e salas de leitura de Niterói. Que também é um homem negro, que profere o candomblé como crença religiosa. Quais produções saltariam a estes olhos sensíveis que se aprofundam para além dos núcleos de sentido e de contexto “África”, “afro-brasileiro”, “negro”, “raça”, “antirracismo”? Respondemos a este questionamento construindo o Quadro 9 que apresenta os projetos e ações das bibliotecas escolares municipais de Niterói com o olhar sensível do pesquisador que é, também, o profissional que acompanha o este trabalho ser construído no cotidiano.

Quadro 10 – Produções das Bibliotecas Escolares de Niterói, à Luz da Lei 10.639/03, a partir da Escrevivência

Unidades de Ensino	Ações alinhadas à Lei 10.639/03
E.M. Honorina de Carvalho	Exposição "Heitor dos Prazeres" - Em parceria com a professora "A", de Artes, realizou-se com os estudantes do 6º e 7º anos da Escola a produção e montagem da exposição Heitor dos Prazeres.
E.M. João Brazil	Contação de histórias "A cor de Coraline" de Alexandre Rampazo, "Meu crespo é de rainha" de bell hooks.
E.M. Rachide da Glória S. Sacker	- Roda de Leitura - Leitura do título "Felicidade não tem cor" do autor Júlio Emílio Braz. Diálogo sobre bullying. - Roda de Leitura - Leitura do título "Anjos no aquário" do autor Júlio Emílio Braz. Diálogo sobre bullying.
E.M. Vila Costa Monteiro	Projeto "Sou de Niterói: o que diz a voz da experiência" - Conscientização sobre o papel dos avós na família e reflexão sobre o Estatuto dos Idosos, com preparação para uma homenagem aos avós dos alunos da escola. Durante todo o mês de junho,

	refletimos sobre a importância dos avós para a família. Apresentação do Estatuto do Idoso e conversa informal como forma de reflexão. Os alunos fizeram desenhos que representavam afeto pelos avós, expuseram suas opiniões sobre os direitos dos idosos e ensaiaram uma música para o evento ocorrido no dia 6 de julho.
UMEI Jacy Pacheco	• A pedido de alguns alunos de uma das turmas do 1º ano, falamos sobre a vida e obra da Carolina Maria de Jesus. • Projeto "Da minha janela" - A partir da leitura do título Da minha janela de Otávio Júnior, solicitou-se a escrita de um texto de 5 frases (no mínimo), respondendo à pergunta: “se a sua janela fosse mágica, o que você gostaria de ver?” Atividade realizada com as turmas do 1º ao 5º ano. Foi realizado o relato oral e solicitado o registro no caderno para a semana seguinte, para a leitura compartilhada. • Desenho de autorretrato baseado no livro de “Esperança Garcia”, turmas de 4º e 5º ano. • Projeto "Identidade" - Contação da história “Os mil cabelos de Ritinha”, Paloma Monteiro para educação infantil. Junto às turmas do fundamental (1º ao 5º), além da contação, realizamos atividade onde o grupo desenhou um rosto com traços e cabelos, para refletir sobre a auto identidade. • Leitura do livro “A quase grande guerra do pudim de natal”, Júlio Emílio Braz. Empréstimo coletivo dos livros “Pretinha, eu?!” e “O muro”. Do mesmo autor, para iniciar a leitura coletiva. • Leitura do livro “De passinho em passinho”, Otávio Jr. • “Menina bonita do laço de fita”. Proposta de escrever uma carta para o melhor amigo/a, baseado na leitura do livro “O amigo do rei”. • Leitura do livro "Arthur Bispo do Rosário" e "Cabelo de lelê". • Feira Literária na UMEI Jacy Pacheco aberta aos familiares e a comunidade em geral, teve a participação de autores e ilustradores convidados (Silvia Castro, Lucia Tucuju, André Flauzino, e outros) apresentando seus trabalhos e interagindo com o público.

Fonte: O autor (2023).

Nota-se que a análise de conteúdo, enquanto metodologia, não daria conta das sutilezas e nuances que os relatórios tem a anunciar. Conforme Rufino afirma (2019, p.

12) “fomos produzidos como desvio, como seres vacilantes e aí inventamos a ginga, sapiência do entre, para lançar movimentos no vazio deixado.” Assim, a escrivência se faz presente neste aspecto, a partir das relações do sujeito pesquisador e objeto de pesquisa. Apesar de não existir nenhuma menção aos núcleos de sentido delimitados na metodologia dessa dissertação, vê-se, ao longo das atividades das bibliotecas escolares expostas no Quadro 10, a valorização das comunidades escolares – majoritariamente negras –, nota-se, também, a massiva presença de livros cujos autores e personagens são sujeitos negros. Há grande empenho em oferecer repertório cultural que posicione sujeitos afro-brasileiros em lugares de possibilidades outras de existência, longe da subalternidade imposta pela hegemonia colonial. Destacamos em **negrito**, portanto, as ações e atividades que posicionam de acordo com o trabalho proposto a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros, da educação para as relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03.

Outro aspecto importante a ressaltar é a presença da mediação de leituras literárias de autores e personagens negros, presentes nos Quadros 9 e 10. O processo de apropriação cultural nos estudantes, sobretudo em idade escolar, se dá através do processo de interação e inserção nas práticas sociais e culturais de sua sociedade. Deste modo, através da ação de mediação da leitura, o estudante vai assimilando e se apropriando das possibilidades de ser e de existir no mundo, narradas pelo livro literário enquanto um produto de cultura. Almeida Júnior (2015) afirma que a mediação da informação, intencional ou não, gerará conflitos e novas demandas informacionais, fomentando um processo educativo onde o estudante buscará se aprofundar nas informações que almeja alcançar. Segundo o autor:

Mediação da informação é toda ação de interferência – realizada em um processo, por um profissional da informação e na ambiência de equipamentos informacionais –, direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; visando a apropriação de informação que satisfaça, parcialmente e de maneira momentânea, uma necessidade informacional, gerando conflitos e novas necessidades informacionais (Almeida Júnior, 2015, p. 25).

Nunes e Santos (2020) também defendem a ideia de mediação da leitura como ação transformadora e emancipadora. Nas palavras das autoras

a mediação da leitura pode ser vista como uma atividade social, onde o principal objetivo é transformar em leitores aquelas pessoas que desconhecem a leitura como uma prática que desenvolve o senso crítico, criativo, social e cultural e que não acreditam que a leitura possa transformar suas vidas e abrir novos horizontes (Nunes; Santos, 2020, p. 13).

Michele Petit (2013, p. 144) reflete sobre o papel do mediador de leituras. Neste texto, este mediador se apresenta na figura do bibliotecário escolar. Petit afirma que é

papel do mediador – em nosso caso o bibliotecário – garantir que os estudantes acessem o livro e a literatura como parte de seus direitos culturais. Além disso, a autora elabora que entre os direitos culturais figura, também,

o direito ao acesso à própria história e à cultura de origem. [...] o direito a se descobrir ou se construir com a ajuda de palavras que talvez tenham sido escritas do outro lado do mundo ou em outras épocas; com a ajuda de textos capazes de satisfazer um desejo de pensar, uma exigência poética e uma necessidade de relatos que não são exclusividade de nenhuma classe social, de nenhuma etnia (Petit, 2013, p. 144).

Observamos, portanto, essa dupla função do bibliotecário escolar. Ele é bibliotecário e educador, organizador e mediador da informação. Sob seu ofício está a responsabilidade de reverberar e silenciar narrativas e possibilidades de existência. Sabe-se que a literatura provoca deslocamentos internos, cria vislumbres outros para os que são atravessados por ela. Neste sentido, constatamos que a Rede de Bibliotecas Escolares de Niterói vai caminhando ao encontro de uma formação para as relações étnico-raciais, através de projetos e atividades que apresentam os sujeitos negros como sujeitos de direito, potentes, belos. Apesar de observar-se que apenas uma biblioteca escolar elabora projetos, atividades e ações recorrentes e compromissadas com a perspectiva de educação para as relações-étnico raciais, as demais bibliotecas escolares não se posicionam em inércia. Elas estão construindo projetos educativos à luz da Lei 10.639/03. Elas estão elaborando, em maior ou menor grau, espaços de acolhimento e compartilhamento de narrativas não hegemônicas viabilizando, em seu cotidiano, a formação de estudantes empoderados, afro-centrados e antirracistas.

7 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

“O rio, por maior que seja, nunca briga com a pedra. Ele segue seu rumo... e chega no mar.”

Eliana Alves Cruz, Água de Barrela

Para alcançar os objetivos propostos nesta dissertação nos valem da pesquisa bibliográfica, enquanto procedimento técnico metodológico, que buscou ancorar seu enfoque na construção da fundamentação teórica desta dissertação. Além disso, precisamos recorrer também a pesquisa documental sobre os documentos onde debruçamos análise buscando observar se naqueles conteúdos documentais havia a representação/descrição de ações educacionais antirracistas/afrocentradas construídas pelas (ou em parceria das) bibliotecas escolares municipais de Niterói. Conseguimos identificar quais foram os projetos, ações e atividades realizadas pela Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Niterói (RJ) em 2023 e constatar, através do procedimento de análise de conteúdo europeu proposto pela Bardin (2020), quais destes projetos, ações e atividades, estavam alinhados com núcleos de sentido estabelecidos de acordo com o texto legal da Lei 10.639/03. O resultado obtido a partir dessa análise de conteúdo está calçado sobre uma fundamentação teórico-metodológica eurocêntrica.

Haja vista que o recorte temático ganha sentido pleno na escrivência quando assentado numa perspectiva teórico-metodológica decolonial, espaço de maior autoridade acadêmica para discutir a temática e compreender suas acuidades, compreendemos que o procedimento técnico eurocêntrico se impõe - de forma consciente e/ou inconsciente, dada a questão da colonialidade e do racismo estrutural na sociedade brasileira. Ante ao exposto, percebemos que apenas a análise de conteúdo, enquanto procedimento técnico metodológico, não foi suficiente para pinçar de fato todas as ações realizadas pelas bibliotecas escolares desta referida Rede. Assim, consideramos primordial adotar um terceiro procedimento técnico, que se contrapõe a análise de conteúdo, com seu viés teórico-metodológico eurocêntrico, pois a temática desenvolvida ao longo desta dissertação está dotada de sentidos mais significativos quando se vale, também, de uma fundamentação teórico-metodológica alicerçada numa perspectiva decolonial - a escrivência -, que considera as experiências constitutivas deste pesquisador enquanto homem negro, bibliotecário e profissional estatutário da SME Niterói.

Identificamos, também, os espaços de leitura da Rede Pública Municipal de Niterói, compreendendo como estes organizam seus trabalhos com a leitura e literatura, verificando seus contextos e suas ações alinhadas a educação para as relações étnico-

raciais. Não obtivemos pleno êxito na identificação de possíveis impactos na formação de autoafirmação e subjetividades nos estudantes niteroienses, mesmo que tenhamos vislumbrado algumas pistas, guardamos este desafio para pesquisas posteriores.

Observamos que há maior incidência de trabalhos alinhados ao que propõe o texto da Lei 10.630/03 e a educação para as relações étnico-raciais nas bibliotecas escolares em que as profissionais se autodeclaram pessoas negras e/ou possuem outra graduação/licenciatura ou alguma especialização.

As ações de mediação de leitura são, de fato, o maior grupo de atividades realizadas nas bibliotecas escolares de Niterói. Essas atividades também são realizadas em espaços outros e contribuem, de maneira potente, na formação dos estudantes niteroienses. A materialidade do livro está presente em grande parte das atividades literárias realizadas pelas unidades de ensino. Isso é primaz para o trabalho em favor das mediações de leitura, da leitura dos contextos e conjecturas, se valendo do texto e das ilustrações (linguagem não verbal), dos diálogos construídos a partir das mediações e do acolhimento as impressões que o livro mobilizou nos envolvidos durante o processo de mediação de leituras.

As rodas de leitura, contações de histórias e leituras compartilhadas se posicionam em consonância com os valores civilizatórios afro-brasileiros como a oralidade, a circularidade e a cooperatividade, por exemplo. Materializando, no cotidiano escolar, por intermédio das leituras, a manutenção de ações educacionais de agência afro-brasileira.

Evidentemente, ver-se representado, apenas, nos produtos de cultura e manifestações artísticas, como os livros e literaturas, não é o suficiente para promover uma sociedade equitativa, entretanto, a construção de subjetividade por intermédio da leitura literária é, de fato, um potente vetor para alargar as percepções positivas que os sujeitos negros constroem sobre si. Educar o olhar sensível para que seja possível olhar-se a si mesmo como corpo não hegemônico e, ainda assim, potente, belo, delicado, complexo e múltiplo, como todo ser humano, é uma maneira de fomentar uma perspectiva educativa antirracista. Além disso, referenciais afro-diaspóricos denotam a sensação de coletividade que fortalece a comunidade negra. Sentir-se parte de um todo, sendo esse todo ressignificado e reconstruído a partir de perspectivas positivas favorece a produção de memória e subjetividade positivadas e colabora com o processo de empoderamento dos sujeitos negros no espaço escolar. Trabalhar a memória coletiva, a história, na literatura é uma maneira de afirmar nossa identidade afro-brasileira. Trabalhar esse passado de forma crítica é uma maneira de reivindicar, no presente, um lugar de dignidade, equidade e potência.

Percebemos, também, que para garantir a constituição da Rede de Bibliotecas Escolares de Niterói de forma duradoura é preciso pensar na possibilidade de novos atos legislativos que atualizem a compreensão de biblioteca escolar na rede e que assuma o cumprimento com a universalização das bibliotecas escolares de modo propositivo.

Apesar de identificarmos uma rede de bibliotecários qualificada e diversa, acreditamos ser necessário o investimento em formações continuadas, oficinas e cursos que abordem as possibilidades do trabalho em favor da educação para as relações étnico-raciais. O curso do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) demanda a construção de algum produto final, por se tratar de mestrado profissional, por isso elaboramos um curso intitulado “Para que serve a literatura? Para nada. E para tudo”: Mediações de leituras afro-brasileiras, proposto para bibliotecários escolares, professores encantadores de histórias, mediadores de leitura do projeto de clube de leitura e demais profissionais que atuam nas salas de leitura e bibliotecas da Rede. O curso foi planejado para acontecer em 04 encontros, com duração de 30h, com encontros presenciais e atividades práticas a serem realizadas nas Unidades de Educação da Rede. O convite enviado às Unidades de Ensino da Rede pode ser corroborado através do Anexo D desta dissertação. O Anexo E registra os demais produtos elaborados ao longo do curso do Mestrado em Biblioteconomia do (PPGB/UNIRIO), oficinas, artigos em revistas, anais, participações em congressos, comunicações orais, apresentações etc.

Há interesse em ampliar a pesquisa, mudando alguns enfoques e abordagem metodológica, diminuindo o recorte das Unidades de Ensino, buscando identificar, mais veementemente, a interferência que as ações produzidas de acordo com o proposto pela Lei 10.639/03 no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Para tanto, através da pesquisa-ação em 02 UEs, e em 04 turmas/grupos de referência, talvez seja possível aplicar o experimento onde o sujeito pesquisador executa formações e mediações de leitura com protagonismo positivo afro-brasileiro. A partir das intervenções e das produções textuais, imagéticas, relatos orais e outros registros que, ao final das intervenções, hipoteticamente, espera-se identificar e comparar os avanços ou estagnações que as turmas/grupos de referência apresentaram diante da ação pesquisadora-formadora. Realizando a pesquisa-ação duas UEs diferentes, trabalhando a com duas turmas em cada unidade, entretanto, realizando intervenções formativas em apenas uma turma de cada UE, solicitando as produções linguísticas dos quatro grupos para, ao final, confrontar os relatos das turmas que sofreram intervenções com as turmas que não sofreram para constatar ou refutar o impacto que uma ação educativa afro-

posicionada e positivada constrói nos estudantes que são atravessados por ela. Esta proposição ainda é embrionária, surgida a partir do movimento de pesquisa para a construção dessa dissertação e poderá ser desenvolvida posteriormente, se possível, num programa de doutoramento em educação.

Quando erigimos esta dissertação à luz da perspectiva decolonial, o trabalho se torna produto acadêmico de desconstrução e enfrentamento ao racismo acadêmico na forma de escrita. Por fim, afirmo que insatisfeitos gritamos e quem grita tem seu lugar. Queremos ser ouvidos! É preciso escrever para transbordar os rios caudalosos que habitam em nós. Às vezes lama, às vezes lágrimas, às vezes suor. Sempre férteis!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. Mediação da informação: um conceito atualizado. In: BORTOLIN, S.; SANTOS NETO, J. A. dos; SILVA, R. J. da. (Org.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015.

ANDRADE, M. E. A. A biblioteca faz a diferença. In: CAMPELLO, B. S., et al. **A Biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002a.

ANDRADE, M. E. A. Biblioteca e educação infantil. In: CAMPELLO, Bernadete (Org.). **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.

ASSUMPÇÃO, C. **Não pararei de gritar**: Poemas reunidos. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa (Portugal): Edições 70, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 27 set. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 4.084, de 30 de junho de 1962**. Dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula seu exercício. 1962. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4084.htm. Acesso em 28 set. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 27 set. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.674, de 25 de junho de 1998**. 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9674.htm. Acesso em 28 set. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em 21 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 18 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 12.244, de 24 de maio de 2010.** Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Congresso Nacional, 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 14.837, de 8 de abril de 2024.** Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que “dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14837.htm#art1. Acesso em 20 jun. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 5.656, de 2019.** Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139562>. Acesso em 28 set. 2023.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), set./out., v. 57 n. 5, p. 611-614, 2004.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em 13 dez. 2023.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDOSO, F. do C. **O negro na biblioteca:** mediação da informação para construção da identidade negra. Curitiba: CRV, 2015.

CARINE, B. **Como ser um educador antirracista:** para familiares e professores. São Paulo: Planeta, 2023.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo.** São Paulo: Veneta, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECOLOGIA. **Resolução no 6, de 13 de julho de 1966.** Aprova o juramento profissional. Brasília, DF, 1966. Disponível em: http://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/64/1/Resolucao_006-66.pdf. Acesso em 19 set. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECOLOGIA. **Resolução CFB Nº 220/2020, de 13 de maio de 2020.** Dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das bibliotecas escolares. Disponível em: <http://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/1349/1/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20220%20Par%C3%A2metros%20biblioteca%20escolar%20%281%29.pdf>. Disponível em 19 set. 2023.

COSTA, A. P. da; MARTINS, C. H. dos; SILVA, H. da C. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25 e250043, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8dCVDDgWxGdykbWLxXWfWbz/>. Acesso em 10 mar. 2024.

COSTA, G. F. O. M. da; ACHILLES, D; SABBAG, D. M. A. Sistema de Bibliotecas Escolares Municipais de Niterói: Percursos para uma educação antirracista. In: Anais do Coninter: crise civilizacional, conhecimentos ancestrais e pensamento decolonial na América Latina. **Anais...** São Paulo (SP) EACH-USP, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xii-coninter-congresso-internacional-interdisciplinar-em-sociais-e-humanidades-359374/736787-SISTEMA-DE-BIBLIOTECAS-ESCOLARES-MUNICIPAIS-DE-NITEROI--PERCURSOS-PARA-UMA-EDUCACAO-ANTIRRACISTA>. Acesso em: 10 jun. 2024

CRUZ, E. A. **Água de barreira**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

CUNHA, M. B; CAVALCANTI, C. R. de O. **Dicionário de biblioteconomia e arquivologia**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2008.

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

EVARISTO, C. **A escrevivência carrega a escrita da coletividade, afirma Conceição Evaristo**. 2022. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo#:~:text=Criado%20por%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Evaristo%2C%20o,explicitou%20a%20escritora%20e%20educadora>. Acesso em 27 nov. 2023.

EVARISTO, C. **Da calma e do silêncio**. 2021. Disponível em: <http://samauma.com.br/site/poemas-e-cancoes/da-calma-e-do-silencio/>. Acesso em 20 dez. 2023.

EVARISTO, C. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, N. M. de B; SCHNEIDER, L. (Orgs). **Mulheres no Mundo: Etnia, Marginalidade e Diáspora**. João Pessoa: Idéia, 2005. Disponível em: <https://inegalagoas.org/wp-content/uploads/2020/05/gc3aanero-e-etnia-conceic3a7c3a3o-evaristo.pdf>. Acesso em 26 mar. 2024.

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

FIGUEIRA, B. L. A. et al. Panorama das bibliotecas escolares municipais da cidade de Juazeiro do Norte: desafios descortinados para a aplicação da Lei 12.244/2010. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 13, n. esp., 2017.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, M. V; SILVA, C. M; FERNANDES, A. B. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, E. N. da. **Introdução à Biblioteconomia**. 2. ed. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2007.

GOMES, E. Afrocentricidade: discutindo as relações étnicas-raciais na biblioteca. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 738-752, ago./nov. 2016. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/87142>. Acesso em 13 dez. 2023.

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

G.R.E.S. ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA. **História para ninar gente grande**. 2019. Disponível em: https://youtu.be/JMSBisBYhOE?si=VxqtxMEeBx-6i_nO. Acesso em 31 maio 2024.

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

HOOKS, B. Educação democrática. In: **Educação contra a barbárie [recurso eletrônico]: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO PRÓ-LEITURA. **Retratos da leitura em bibliotecas escolares**. 2015. Disponível em: <http://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/apresentac%CC%A7a%CC%83oparapublicar2019.pdf>. Acesso em 19 ago. 2022.

INSTITUTO PRÓ-LEITURA. **Retratos da leitura no Brasil**. 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em 19 ago. 2022.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar**. 2. ed. 2015. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em 3 set. 2023.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar**. 2000. Disponível em: <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acesso em 03 set. 2023.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MILANESI, L. **O que é biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

NEVES, P. Antirracismo. In: Rios, F; Santos, M. A; RATTIS, A. **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

NITERÓI (RJ). COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (CECULT). **Estudo sobre os Espaços de Leitura na Rede Municipal de Educação de Niterói.** 2023a. Documento interno.

NITERÓI (RJ). COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (CECULT). **Relatório anual 2023.** 2023b. Documento interno.

NITERÓI (RJ). COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO NA DIFERENÇA (CEDIF). **Relatório anual 2021.** Documento interno.

NITERÓI (RJ). DIRETORIA DE INDICADORES, DADOS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS (DIDaPE). **Dados Estatísticos – Fevereiro 2024.** Documento interno.

NITERÓI (RJ). **Decreto nº 11.091/2012.** Institui as bibliotecas escolares municipais e dá outras providências. Disponível em: http://www.niteroi.rj.gov.br/wp-content/uploads/do/2012/01_Jan/06.pdf. Acesso em 29 set. 2023.

NITERÓI (RJ). **Lei nº 3.234 de 02 de agosto de 2016.** Aprova o Plano Municipal de Educação para o Decênio 2016-2026, na forma a seguir especificada, e adota outras providências. 2016. Disponível em: <https://educacao.niteroi.rj.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/PMEN-Lei-3234-e-Anexo-com-metas.pdf>. Acesso em 19 set. 2023.

NITERÓI (RJ). **Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói:** Educação de Jovens e Adultos. 2022a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1aV0K3Rw1BL-XR83ofwRNfMI9iAQmOcMF/view>. Acesso em 29 set. 2023.

NITERÓI (RJ). **Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói:** Educação Infantil. 2022b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1AMy8cVNcEQSCHdx7TfNysABnpwQylLqm/view>. Acesso em 29 set. 2023.

NITERÓI (RJ). **Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói:** Ensino Fundamental. 2022c. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/17_AS_bFYr629Aze93sDkIRlZy8eBP-H4/view. Acesso em 29 set. 2023.

NITERÓI (RJ). SISTEMA DE GESTÃO DA GEOINFORMAÇÃO (SIGe). **Mapas.** 2024a. Disponível em: <https://www.sigeo.niteroi.rj.gov.br/pages/mapas>. Acesso em 20 mar. 2024.

NITERÓI (RJ). SISTEMA DE GESTÃO DA GEOINFORMAÇÃO (SIGe). **População.** 2024b. Disponível em: <https://censos.niteroi.rj.gov.br/pages/populacao>. Acesso em 20 mar. 2024.

NUNES, M. S. C; SANTOS, F. de O. Mediação da leitura na biblioteca escolar: práticas e fazeres na formação de leitores. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.25, número 2, p. 3-28, jun/2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5344/3725>. Acesso em 25 set. 2023.

OLIVEIRA, M. de J. de; SAMPAIO, J. C. de C. Escrivência – um Conceito em Expansão. **Porto das Letras**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 273–290, 2022. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/11837>. Acesso em 20 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em 29 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em 13 jun. 2023.

PERUCCHI, V. A importância da biblioteca nas escolas públicas municipais de Criciúma - Santa Catarina. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 4, n. 4, 1999.

PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Lei n.º 8.246, de 10 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a criação do Plano Estadual de Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca - PELLB-RJ no Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-8246-2018-rio-de-janeiro-dispoe-sobre-a-criacao-do-plano-estadual-de-livro-leitura-literatura-e-biblioteca-pellb-rj-no-estado-do-rio-de-janeiro#:~:text=DISP%C3%95E%20SOBRE%20A%20CRIA%C3%87%C3%83O%20DO,Art..> Acesso em 17 mar. 2024.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, A. B. **Somos o começo, meio e começo - um até breve a Nêgo Bispo**. Redes da Maré. 2023. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/br/artigo/321/somos-comeco-meio-e-comeco-um-ate-breve-a-nego-bispo>. Acesso em 25 jun. 2024.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, W. C. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

TRINDADE, A. L. da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Valores afro-brasileiros na educação: Boletim 22**. 2005. Disponível em: <https://culturamess.files.wordpress.com/2012/01/valoresafrobrasileiros.pdf>. Acesso em 12 mar. 2024.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **CLT.2002/WS/9 Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160>. Acesso em 21 abr. 2023.

UNIVERSITY OF WASHINGTON. Department of Epidemiology Equity, Diversity, and Inclusion Committee. **Glossary of Equity, Diversity, and Inclusion Terms**. 2019. Disponível em: https://epi.washington.edu/sites/default/files/website_documents/DEI%20Glossary_Formatted_20190711.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

VIEIRA JUNIOR, I. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALMEIDA, M. A. Mediação e mediadores nos fluxos tecnoculturais contemporâneos. **Informação & Informação**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 191–214, 2014. DOI: 10.5433/1981-8920.2014v19n2p191. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/20000>. Acesso em: 22 jul. 2024.

AMORIM, I. S.; ALVES, U. dos S. Biblioteconomia e Ciência da Informação: uma perspectiva decolonial. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, n. Especial, 2022. DOI: 10.35699/2237-6658.2022.40490. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/view/40490>. Acesso em: 25 set. 2023.

ARAÚJO, D. C. **O que já disseram a respeito da diversidade étnico-racial no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)? Um estudo em andamento**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt21_2670_texto.pdf. Acesso em 23 out. 2023.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso**: Leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CAMPELLO, B. (Org). **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CAMPELLO, B. A função educativa da biblioteca escolar no Brasil: perspectivas para seu aperfeiçoamento. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2003. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/ENAN054.pdf>. Acesso em 11 set. 2023.

CAMPELLO, B. **Letramento informacional**: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAMPELLO, B. (Org). **Biblioteca escolar**: conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CARVALHO, T. S; FERRAZ, A. M. G. A leitura literária como travessia para um educar poético. **Revista ENTRELETRAS** (Araguaína), v. 10, n. 2, jul/dez 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/7684/15963/>. Acesso em 18 set. 2023.

CÁSSIO, F. **Educação contra a barbárie [recurso eletrônico]**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CURVO, L. F. S. A biblioteca escolar na perspectiva da promoção da igualdade racial = the school library from the perspective of promoting racial equality. **Revista Bibliomar**, v. 20, n. 1, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/161125>. Acesso em: 23 out. 2023.

GONÇALVES, M. A. R; RIBEIRO, A. P. A. (Org). **Diversidade e sistema de ensino brasileiro**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014a.

GONÇALVES, M. A. R.; RIBEIRO, A. P. A. (Org). **História e a cultura africana e afro-brasileira na escola**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014b.

GRESPLAN, J. **Marx**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2021.

HILLESHEIM, A. I. de A.; FACHIN, G. R. B. Biblioteca escolar e a leitura. **Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 8/9, p. 35, 2003/2004. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/404>. Acesso em 25 set. 2023.

KUHLTHAU, C. C. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. In: VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B.; MOURA, V. H. V. **Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica**. Belo Horizonte: EB/UFGM, 1999. p. 9-14. Seminário promovido pela Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais e Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1998, Belo Horizonte. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/103.pdf>. Acesso em 11 set. 2023.

MORALES ACOSTA, G. V.; VALENZUELA YAÑEZ, F.; ROBLERO GONZÁLEZ, C. Educación Inclusiva: Construcción Conjunta Hacia Una Ciudadanía Intercultural. **Revista Historia De La Educación Latinoamericana**, v. 23 n. 36, 2021, p. 183-204. Disponível em: https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/1830pgt/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_c0ecc9c3d2ed4a569a75bc90adda513c. Acesso em 23 out. 2023.

MORO, E. L. S.; TERSO, I. C.; SIENNA, M. M. (Orgs). **#somostodosbibliotecaescolar, ou, (Somos todos biblioteca escolar)**. Brasília, DF: Conselho Federal de Biblioteconomia, 2021.

MUNIZ, D. M. S.; OLIVEIRA, J. A. de L. Mediadores sociais de Leitura: pontes para a experiência literária. **Ponto de Acesso**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 43–60, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/11956>. Acesso em: 25 set. 2023.

NUNES, E. M. R. **Cidadania e multiculturalismo**: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte. 140f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2010.

PAJEÚ, H. M.; ALMEIDA, A. H. F. de. A mediação cultural na biblioteca escolar e o bibliotecário infoeducador. **RDBC: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 18, n. 00, p. e020025, 2020. DOI: 10.20396/rdbci.v18i0.8660541. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8660541>. Acesso em: 25 set. 2023.

SALA, F.; CASTRO FILHO, C. M. Biblioteca escolar e as relações de trabalho colaborativo: mediação e apropriação cultural no ambiente educacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 16, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1399>. Acesso em 25 set. 2023.

SALCEDO, D. A.; STANFORD, J. F. S. O incentivo da leitura na biblioteca escolar. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo, v. 12, n. 1, p. 27-44, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/377>. Acesso em 25 set. 2023.

SILVA, F. C. G; LIMA, G. S. (Orgs). **Bibliotecári@s Negr@s**: informação, educação, empoderamento e mediações. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2019.

SOARES, A. R. F. **Diversidade na educação básica**: o ensino das relações étnico-raciais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas - CCSAH, Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Mossoró, RN. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFER_e5051f7b1f525826b0ffe4e6240fd1bc. Acesso em 23 out. 2023.

SOUSA, E. J. M. **O racismo na escola**: o papel social da educação no enfrentamento do racismo multidimensional. 2023. 116f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé – Paraíba – Brasil, 2023. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/30054>. Acesso em 23 out. 2023.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

ANEXO A – Lista de Documentos Consultados

NITERÓI (RJ). COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (CECULT). **Estudo sobre os Espaços de Leitura na Rede Municipal de Educação de Niterói.** 2023a. Documento interno.

NITERÓI (RJ). COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (CECULT). **Relatório anual 2023.** 2023b. Documento interno.

NITERÓI (RJ). COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (CECULT). **Relatório anual 2022.** Documento interno.

NITERÓI (RJ). COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO NA DIFERENÇA (CEDIF). **Relatório anual 2021.** Documento interno.

NITERÓI (RJ). DIRETORIA DE INDICADORES, DADOS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS (DIDaPE). **Dados Estatísticos – Fevereiro 2024.** Documento interno.

ANEXO B – Autorização de Pesquisa FME/SME/NEST Niterói

Encaminhamento de pesquisador



Núcleo de Estágio <nest@educacao.niteroi.rj.gov.br>

Ter, 03/01/2023 12:12



Prezados (as) diretores (as),

Encaminhamos o mestrando da UFF: **Guilherme Fani Oliveira Machado da Costa**, sob a coordenação da Profª. Drª. Daniele Achilles Dutra da Rosa, para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **"Inter-Relações entre bibliotecas escolares, decolonialidade, educação antirracista e o cumprimento da Lei 10.639/03."** Informamos que o pesquisador está devidamente cadastrado no **NEST FME** e desenvolverá a sua pesquisa no decorrer dos anos 2023/2024. Segue Carta de Apresentação em anexo.

Atenciosamente, Priscilla Ferreira (Equipe **Nest**)

NEST - NÚCLEO DE ESTÁGIO

Rua Visconde do Uruguai, 414, Centro - Niterói

Tel: 2717-3379

[FACEBOOK](#) [NEST FME](#)

Fundação Municipal de Educação de Niterói

CNPJ - 39.244.595/0001-66

Ativar o W

ANEXO C – Práticas Leitoras no Ensino Fundamental (BNCC)

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana	• Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. • Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. • Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da <i>Web 2.0</i>: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. • Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.
Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana	• Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, <i>blogs/microblog</i>, <i>sites</i> e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, <i>post</i> em rede social³³, <i>gif</i>, <i>meme</i>, <i>fanfic</i>, <i>vlogs</i> variados, <i>political remix</i>, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, <i>e-zine</i>, <i>fanzine</i>, <i>fanvídeo</i>, <i>vidding</i>, <i>gameplay</i>, <i>walkthrough</i>, <i>detonado</i>, <i>machinima</i>, <i>trailer</i> honesto, <i>playlists</i> comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
Dialogia e relação entre textos	• Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do

	uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. • Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.
Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto	• Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. • Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). • Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.
Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações	• Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.
Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e m textos pertencentes a gêneros diversos	• Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.
Estratégias e procedimentos de leitura	• Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.

	• Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
Adesão às práticas de leitura	• Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias. • Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor

Fonte: BNCC (Brasil, 2018).

ANEXO D – Convite do Curso “Para que serve a literatura? Para nada. E para tudo”: Mediações de leituras afro-brasileiras

22/07/2024, 14:25

Email – Coordenação de Educação e Cultura – Outlook

Assunto: Formação para profissionais da Rede que atuam com mediação de leitura

Subsecretaria Pedagógica <subsecpedagogica@educacao.niteroi.rj.gov.br>

Qui, 20/06/2024 11:42

Para: Escolas Municipais <escolasmunicipais@educacao.niteroi.rj.gov.br>; UMEI Zilda Arns <umeizildaarns@educacao.niteroi.rj.gov.br>; UMEI Profª Nina Rita Torres <umeininatorres@educacao.niteroi.rj.gov.br>; UMEI Profª Regina Leite Garcia <umeireginagarcia@educacao.niteroi.rj.gov.br>; UMEI Profº Iguatemi Coquinot de Alcântara Nunes <umeiiguatemicoquinot@educacao.niteroi.rj.gov.br>; UMEI Profª Lisaura Machado Ruas <umeilisaauruas@educacao.niteroi.rj.gov.br>; UMEI Vinícius de Moraes <umeiviniciusdemoraes@educacao.niteroi.rj.gov.br>; UMEI Renata Gonçalves Magaldi <umeirenatamagaldi@educacao.niteroi.rj.gov.br>; UMEI Rosalda Paim <umeirosaldapaim@educacao.niteroi.rj.gov.br>; UMEI Rosalina de Araújo <umeirosalina@educacao.niteroi.rj.gov.br>; UMEI Profª Margareth Flores <umeimargarethflores@educacao.niteroi.rj.gov.br>; UMEI Vice-Prefeito Luiz Eduardo Travassos do Carmo <umeieduardotravassos@educacao.niteroi.rj.gov.br>; UMEI Profª Marilza da Conceição Rocha Medina <umeimarilzamedina@educacao.niteroi.rj.gov.br>; UMEI Profª Mª José Mansur Barbosa <umeijosemansur@educacao.niteroi.rj.gov.br>; UMEI Profª Hilka de Araújo Peçanha <umeihilkapecanha@educacao.niteroi.rj.gov.br>; UMEI Prof. Denise Mendes Cardia <umeidenisecardia@educacao.niteroi.rj.gov.br>; UMEI Prof. Odete Rosa da Mota <umeiodeterosa@educacao.niteroi.rj.gov.br>; UMEI Prof. Áurea T. P. de Menezes <umeiaureapimentel@educacao.niteroi.rj.gov.br>; UMEI Prof. Nilo Neves <umeiniloneves@educacao.niteroi.rj.gov.br>; UMEI Prof. Írio Molinari <umeiiriomolinari@educacao.niteroi.rj.gov.br>

À Equipe de Articulação Pedagógica,

Convidamos os profissionais que atuam com mediação de leitura na Rede bibliotecários, professores mediadores dos projetos *Clube.On* e *Encantadores de Histórias*, professores que atuam nas salas de leitura etc.) a participarem da formação “Para que serve a literatura? Para nada. E para tudo”: mediações de leituras afro-brasileiras.

O curso procura contemplar o tema das relações étnico-raciais e a presença da história e cultura dos povos afro-brasileiros no Brasil, por intermédio da literatura e da mediação de leitura, conforme proposto em nossos Referenciais Curriculares. Os encontros formam-se com o objetivo de sensibilizar profissionais da educação para as práticas de mediação de leitura sob a perspectiva da educação para relações étnico-raciais, fomentar a discussão acerca da Lei nº 10.639/03 em favor de seu cumprimento, formar os profissionais participantes para a análise, seleção, circulação e mediação de literaturas afro-brasileiras.

Visamos fomentar o debate sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, por intermédio da mediação de leitura, de modo que a sensibilização para a temática seja vislumbrada como força propulsora do reconhecimento da identidade africana na

formação cultural brasileira, no enriquecimento de repertórios históricos, artísticos, literários e sociais.

A carga horária da jornada formativa é de 30h, divididas em 04 encontros presenciais e atividades práticas que serão realizadas nas Unidades de Educação da Rede pelos cursistas, de acordo com o cronograma a seguir:

Data	Módulos	Local
03/07	I - Colonialismo; Violência racial e suas manifestações	Auditório Amaury Pereira Muniz Rua Visc. do Uruguai, 414 - Centro, Niterói
24/07	II - Saberes afro-diaspóricos; Leitura, literatura, movimentos e deslocamentos	Auditório Darcy Ribeiro Rua São Pedro, 108 – Centro, Niterói
07/08	III - Literaturas negras	Auditório Darcy Ribeiro Rua São Pedro, 108 – Centro, Niterói
-	Prática: Planejamento, Execução e aplicação da prática proposta. Preparação de relato de experiência a ser apresentado,	-
04/09	IV - Circulando saberes - Apresentação dos Relatos de experiência	Auditório Darcy Ribeiro Rua São Pedro, 108 – Centro, Niterói

Horário: das 13h às 17h

Solicitamos que o curso seja divulgado entre os profissionais e que estes se inscrevam no link <https://forms.gle/Pt3h5y6mjW6wdzi58> para garantir a participação.

Agradecemos a parceria de sempre e nos colocamos à disposição para outros esclarecimentos.

Atenciosamente,

Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional

PARA QUE SERVE A LITERATURA?

“Para nada. E para tudo”: Mediações de leituras afrobrasilereiras

03/07

COLONIALISMO

Violência racial e suas manifestações

24/07

Saberes afro-diaspóricos

Leitura, literatura, movimentos e deslocamentos

07/08

Literaturas negras

04/09

Circulando saberes

Apresentação dos Relatos de experiência

Local: Auditório Darcy Ribeiro
(Rua São Pedro, 108, 3º andar)

Inscrições no link abaixo



NITERÓI
O FUTURO É AGORA

Educação

ANEXO E – Produtos da Dissertação

Tipo de Produção	Título	Situação
Produção Acadêmica		
Palestra	COSTA, G. F. O. M.; SILVA, R. O; ACHILLES, D; MIRANDA, M. L. C; POZZI, B. Diversidade: parecenças ao invés de leves enganos - ética profissional em bibliotecas públicas e escolares. 2023. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).	Apresentado
Apresentação de Trabalhos em Congressos	COSTA, G. F. O. M.; ACHILLES, D; ALENCAR, P. V. Mediação de leitura literária na promoção de diálogos sobre memória, identidade e diversidade: lendo Julian é uma sereia. 2024. (Apresentação de Trabalho/Congresso).	Apresentado
	COSTA, G. F. O. M.; ACHILLES, D; SABBAG, D. M. A. Sistema de Bibliotecas Escolares Municipais de Niterói: Percursos para uma Educação Antirracista. 2023. (Apresentação de Trabalho/Congresso).	Apresentado
Publicação em Anais de Congressos	COSTA, G. F. O. M.; ACHILLES, D; ALENCAR, P. V. Mediação de leitura literária na promoção de diálogos sobre memória, identidade e diversidade: lendo Julian é uma sereia. 2024. (Apresentação de Trabalho/Congresso).	Aguardando Publicação
	COSTA, Guilherme Fani Oliveira Machado da; ROSA, Daniele Achilles Dutra da; SABBAG, Deise Maria Antonio. SISTEMA DE BIBLIOTECAS ESCOLARES MUNICIPAIS DE NITERÓI: PERCURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA. In: Anais do Coninter: crise civilizacional, conhecimentos ancestrais e pensamento decolonial na América Latina. Anais...São Paulo(SP) EACH-USP, 2023. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/xii-coninter-congresso-internacional-interdisciplinar-em-sociais-e-humanidades-359374/736787-SISTEMA-DE-BIBLIOTECAS-ESCOLARES-MUNICIPAIS-DE-NITEROI--PERCURSOS-PARA-UMA-EDUCACAO-ANTIRRACISTA . Acesso em: 26/07/2024	Publicado
Publicação de Artigos em Periódicos	COSTA, G. F. O. M.; ACHILLES, D; SABBAG, D. M. A. Sistema de Bibliotecas Escolares Municipais de Niterói: Percursos Para Uma Educação Antirracista. REVISTALEPH, v. 1, p. 1-15, 2024.	Publicado

	COSTA, G. F. O. M.; SILVA, R. O; ACHILLES, D. Bibliotecas Públicas e Escolares: similaridades, enganos e possibilidades. Biblioteca Escolar em Revista.	Aguardando Publicação
	COSTA, G. F. O. M.; ACHILLES, D; ALENCAR, P. V. Mediação de leitura literária na promoção de diálogos sobre memória, identidade e diversidade: lendo Julian é uma sereia. 2024. Revista Bibliomar.	Aguardando Publicação
Produção Técnica		
Curso / Formação	Para que serve a literatura? Para nada. E para tudo: Mediações de leituras afro-brasileiras.	Em realização.
Aula/Oficina	Educação, Subjetividade e Pertencimento: 21 anos da Lei nº 10.639/03. Curso de Formação de Professores. Sistema de Ensino GPI.	Realizado.
	Bibliotecas & Centros de Memória & Espaços de Aprendizagens: Bibliotecários Info-Educadores e a Pedagogia por Projetos. Colégio Cruzeiro (Deutsche Schule).	Realizado.
Aula/Estágio em Docência	Bibliotecas Escolares e Cidadania.	Realizado
	Bibliotecas Escolares: Legislações e Documentações Educacionais. Qualificação do discurso para discutir as presenças e ausências do espaço de biblioteca escolar nas Escolas.	Realizado