

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E**  
**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**Carlos Sérgio Alves Pereira**

**Biblioteca escolar, currículo e leitura: interfaces numa escola de ensino médio no Ceará.**

Juiz de Fora

2022

**Carlos Sérgio Alves Pereira**

**Biblioteca escolar, currículo e leitura: interfaces numa escola de ensino médio no Ceará**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a qualificação no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração: Gestão e avaliação da educação pública.

Orientadora: Profª. Dra. Livia Fagundes Neves Dorini

Juiz de Fora

2022

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

Pereira, Carlos Sérgio Alves.

Biblioteca escolar, currículo e leitura : Interfaces numa escola de ensino médio no Ceará / Carlos Sérgio Alves Pereira. -- 2022.

168 f. : il.

Orientadora: Livia Fagundes Neves Dorini

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Biblioteca escolar. 2. Currículo. 3. Leitura. 4. Cooperação docente. 5. Ensino médio. I. Dorini, Livia Fagundes Neves, orient. II. Título.

**Carlos Sérgio Alves Pereira**

**Biblioteca escolar, currículo e leitura:** interfaces numa escola de Ensino Médio no Ceará

Dissertação  
apresentada ao  
Nome do Curso ou  
Programa  
da Universidade  
Federal de Juiz de  
Fora como requisito  
parcial à obtenção do  
título de Mestre em  
**Gestão e Avaliação  
da Educação  
Pública.** Área de  
concentração: **Gestão  
e Avaliação da  
Educação Pública**

Aprovada em 18 de julho de 2022.

BANCA EXAMINADORA

**Doutora em Linguística (UFJF). Lívia Fagundes Neves Dorini** - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Doutora em Educação (Universidade Católica de Petrópolis). Miriam Raquel Piazzini Machado**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Doutora em Língua Portuguesa pela PUC/SP. Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira**

Universidade Federal de Goiás

Juiz de Fora, 20/07/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Lívia Fagundes Neves, Professor(a)**, em 20/07/2022, às 17:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MIRIAM RAQUEL PIAZZI MACHADO, Usuário Externo**, em 22/07/2022, às 10:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira, Usuário Externo**, em 08/08/2022, às 22:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0877116** e o código CRC **C67046BB**.

## AGRADECIMENTOS

Por princípio, a Deus, pela graça da vida, que, mesmo sendo falivelmente humana, não deixa de conter, em si, a centelha divina. E mais: por nEle crer e me sentir fortalecido, fonte inesgotável de Amor e Sabedoria.

À minha mãe Adelaide, que, na companhia do Antônio - meu pai de criação e já não mais entre nós - sempre quis que eu e meus irmãos Francisco Antônio e Flávia Maria progredíssemos nos estudos, apesar de ela só ter estudado até a 4ª série do ensino fundamental, devido às imposições da vida.

Às três outras famílias que me acolheram durante grande parte de minha trajetória escolar na interiorana Mulungu dos anos 80 e 90 passados, lares sem os quais dificilmente eu teria conseguido concluir a educação básica. Nesse particular, meu agradecimento especial ao casal Pedro e Fátima e a seus filhos Marília e Mailson, os quais constituem, desde então, minha segunda família.

À Sâmia, pela presença companheira em minha vida nestes últimos três anos e por ter estado sempre me alertando sobre os prazos a cumprir no curso deste Mestrado. Sinto-me feliz por ver, nela, a alegria de fazer parte das minhas conquistas.

À memória do Padre Elpídio, pelo exemplo de grande leitor que ele foi. Ter privado de sua amizade legou-me certo olhar crítico para o mundo, e isso, para o adolescente e o jovem adulto que eu era então, constituiu oportunidade valiosa de formação humana.

Aos professores e professoras que, no decurso de toda a minha trajetória acadêmica, tornaram-se verdadeiros exemplos de educadores e educadoras, pelo compromisso com a docência e pelo respeito aos seus educandos.

À Diovana Bertolotti, pela permanente contribuição como uma das Agentes de Suporte Acadêmico deste Mestrado. Não sem razão, profissionais como a Diovana são mais conhecidos como ASAs. Dizer o quê mais?

À professora Dra. Livia Fagundes Neves Dorini, a quem coube o papel de orientar-me neste Estudo, atribuição que, cirúrgica e pontualmente, fez com maestria. Meu reconhecimento também se estende às professoras Dras. Myriam Raquel Piazzzi Machado e Cecília de Macedo Garcez, por suas prestimosas observações feitas durante e após o processo de qualificação.

Aos colegas professores da área de Linguagens e Códigos, pela inestimável contribuição de suas falas para o corpo deste Texto, fato realçado pela boa vontade com que aceitaram meu convite para participar das rodas de conversa realizadas por videoconferência (via *Go-*

*gle Meet*), em vista da impossibilidade de nos encontrarmos presencialmente na Escola durante o período pandêmico.

À também colega Lúcia Kelly Souza Menezes, Coordenadora pedagógica na Escola e já mestra pelo PPGP/CAEd/UFJF. Por já ter passado pelos muitos desafios das atividades individuais e coletivas exigidas no curso das disciplinas deste Mestrado, a Kelly foi uma referência para que eu me mantivesse resiliente ante tais circunstâncias.

Ao pessoal da Secretaria da Escola, pela presteza com que me dispuseram as informações de que necessitei para compor o quadro descritivo desta Dissertação. Não menos grato me sinto pelo apoio do Núcleo gestor, sobretudo durante os movimentos finais de escrita desta Dissertação. À Ana Kézia Viana de Freitas, atual Diretora, o meu obrigado pela incondicional compreensão de me conceder, em determinadas ocasiões, algum tempo extra - em casa - para que eu cumprisse tempestivamente alguma exigência mais urgente deste Mestrado.

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE), por oportunizar aos professores da sua rede de ensino a necessária formação docente. Sem cerimônia, digo que senti orgulho por fazer parte da turma de 2019.

## RESUMO

A presente dissertação discute as interfaces entre biblioteca escolar, currículo e leitura numa escola de ensino médio da rede pública estadual cearense. O distanciamento entre os objetivos funcionais da Biblioteca dessa Instituição e as práticas pedagógicas nela (e por ela) desenvolvidas, notadamente no que diz respeito à colaboração entre o professor bibliotecário e os demais professores de sala de aula, está na base deste Estudo. Entre as atribuições desse ambiente, destacam-se o suporte aos docentes no desenvolvimento das ações curriculares e a promoção da leitura entre os estudantes. No entanto, o que ali se tem constatado, ao longo dos últimos cinco anos, é o caráter assistemático das atividades desenvolvidas na/pela Biblioteca em relação ao currículo e o baixo percentual de estudantes que procuram, espontaneamente, o seu acervo para fins de leitura individual. Essa situação suscitou a seguinte indagação: *De que maneira as atividades desenvolvidas na/pela Biblioteca da Escola pesquisada podem se relacionar, de forma mais efetiva, às práticas curriculares dessa Instituição de ensino, notadamente às voltadas à promoção da leitura?* Essa questão norteadora levou ao objetivo geral de analisar como a Biblioteca em referência vem sendo integrada às ações pedagógicas da Escola pesquisada, uma vez que há, ali, um potencial subaproveitado para o planejamento/realização/avaliação de ações pedagógicas mais alinhadas ao currículo da Instituição, ações que sejam consubstanciadas em trabalho colaborativo docente. Quanto aos objetivos específicos, eles se circunscrevem a 1) descrever os desafios acerca do funcionamento da Biblioteca; 2) analisar de que forma os seus recursos humanos e materiais poderiam ser potencializados, de forma a contribuírem mais efetivamente com os processos de ensino e de aprendizagem da Escola pesquisada; e, por fim, 3) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que apresente sugestões para a melhoria da sua funcionalidade, com foco no trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e professor de sala de aula. Contribuem para o entendimento dessa questão autores como Freire (2007), Demo (2009), Campello *et al.* (2013), Leite (2016) e Hargreaves (ANDY..., 2018a; 2018b; 2018c), entre outros. A metodologia de pesquisa adotada é eminentemente qualitativa e seu percurso engloba, além da necessária revisão bibliográfica, o uso de instrumentais de coleta de dados, notadamente, de rodas de conversa com os sujeitos de pesquisa. A análise dos dados coletados perpassou duas categorias teóricas - biblioteca escolar/leitura e biblioteca escolar/currículo, e, entre os resultados apurados, demonstrou-se que i) é precária a formação leitora entre os estudantes; ii) há descontentamento na maioria dos docentes da área de Linguagens e Códigos quanto à qualidade e à quantidade de suas leituras; iii) inexistem projetos coletivos voltados à formação



leitora tanto dos estudantes quanto dos professores; iv) é necessária a presença do professor bibliotecário nos planejamentos pedagógicos semanais da área de LC; v) há, no grupo enfocado, potencialidade para a adoção de uma Comunidade de prática. Em vista desses achados, foram propostas cinco ações que buscaram, em suma, potencializar o uso da Biblioteca tanto em relação ao incentivo à leitura quanto à sua integração ao currículo da Instituição pesquisada.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Currículo. Leitura. Cooperação docente.

## ABSTRACT

This dissertation discusses the interfaces between school library, curriculum and reading at a public high school, located in the State of Ceará. The distance between the functional objectives of this Institution's Library and the pedagogical practices developed in it (and by it), notably with regard to the collaboration between the librarian teacher and the other classroom teachers, is the basis of this study. Among the attributions of a school library, the support to teachers in the development of curricular actions and the promotion of reading among students stand out. However, what has been observed, over the last five years, is the unsystematic nature of the activities developed in/by that Library in relation to the curriculum and the low percentage of students who spontaneously seek its collection for reading purposes. This situation raised the following question: How can the activities developed in/by this High School's Library relate more effectively to the curricular practices of this educational Institution, notably those aimed at promoting reading? This guiding question led to the general objective of analyzing how the Library in question has been integrated into the pedagogical actions of the researched School, since there is an underused potential for planning/performing/evaluating pedagogical actions that are more in line with the Institution's curriculum, actions that are embodied in collaborative teaching work. As for the specific objectives, they are limited to 1) describing the challenges regarding the functioning of the Library; 2) analyze how its human and material resources could be leveraged, in order to contribute more effectively to the teaching and learning processes of the researched School; and, finally, 3) propose an Educational Action Plan (PAE) that presents suggestions for improving its functionality, focusing on collaborative work between librarian and classroom teachers. Authors such as Freire (2007), Demo (2009), Campello *et al.* (2013), Leite (2016) and Hargreaves (ANDY..., 2018a; 2018b; 2018c) contribute to the understanding of this issue. The research methodology adopted is eminently qualitative and its path encompasses, in addition to the necessary bibliographic review, the use of data collection instruments, notably, conversation circles with the research subjects. The analysis of the collected data permeated two theoretical categories - school library/reading and school library/curriculum, and, among the results obtained, it was shown that i) reading training among students is precarious; ii) in the languages department, there is discontent among most teachers regarding to the quality and quantity of their readings; iii) there are no collective projects aimed at the reading formation of both students and teachers; iv) the presence of the librarian teacher in the weekly pedagogical plans of the languages department is necessary; v) there is, in the focus group, potential

for the adoption of a Community of Practice. In view of these findings, five actions were proposed that sought, in short, to enhance the use of the Library, both in terms of encouraging reading and its integration into the curriculum of the researched Institution.

Keywords: School library. Reading. Teaching cooperation.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Imagem (aproximada) de satélite da cidade onde se localiza a Escola..... | 35 |
| Figura 2 - Vista parcial da cidade .....  | 35 |
| Figura 3 - Fachada da Escola.....   | 36 |
| Figura 4 - Pátio de entrada .....   | 37 |
| Figura 5 - Laboratório de informática .....   | 37 |
| Figura 6 - Laboratório de ciências .....  | 37 |
| Figura 7 - Biblioteca .....   | 38 |
| Figura 8 - Quadra poliesportiva .....   | 38 |
| Figura 9 - Infiltrações por goteiras e necessidade de cobertura dos livros .....    | 46 |
| Figura 10 - Infiltrações e mofo na parede da porta de entrada da Biblioteca.....    | 47 |
| Figura 11 - Mofo e falta de espaço para armazenar os livros didáticos.....          | 47 |
| Figura 12 - Mobiliário desgastado I.....  | 47 |
| Figura 13 - Mobiliário desgastado II .....  | 48 |
| Figura 14 - Livros novos não expostos por falta de espaço .....                     | 48 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Atribuições e ações/atividades do regente do CM .....  | 30  |
| Quadro 2 - Distribuição do número de professores da Escola pesquisada lotados em sala de aula, por disciplina e por vínculo funcional em 2020 ..... | 42  |
| Quadro 3 - Número de professores responsáveis pelos ambientes de apoio pedagógico e seus respectivos vínculos funcionais em 2020 .....              | 43  |
| Quadro 4 - Quantitativo de autorizações especiais para o ensino na Escola pesquisada, por área de conhecimento, no ano de 2020.....                 | 43  |
| Quadro 5 - Quantitativo, formação inicial e vínculo funcional dos membros do Núcleo gestor da Escola pesquisada em 2020.....                        | 44  |
| Quadro 6 - Levantamento dos cinco livros mais emprestados pela Biblioteca da Escola a toda a comunidade escolar no ano de 2019 .....                | 50  |
| Quadro 7 - Ações curriculares nas quais houve a participação da Biblioteca da EEM José Joacy Pereira entre 2016 e 2019.....                         | 52  |
| Quadro 8 - Denominação dos sujeitos de pesquisa no corpo do texto.....  | 86  |
| Quadro 9 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise .....   | 122 |
| Quadro 10 - Quadro sinóptico (5W2H) da Ação 1 .....   | 126 |
| Quadro 11 - Quadro sinóptico (5W2H) da Ação 2.....  | 130 |
| Quadro 12 - Quadro sinóptico (5W2H) da Ação 3.....  | 134 |
| Quadro 13 - Quadro sinóptico (5W2H) da Ação 4.....  | 136 |
| Quadro 14 - Quadro sinóptico (5W2H) da Ação 5.....  | 140 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 - Reprovações na Escola pesquisada entre 2014 e 2017.....  | 39 |
| Tabela 2 - Percentuais de reprovação na Escola pesquisada nos anos de 2018 e 2019.....  | 39 |
| Tabela 3 - Resultados de aprovação/reprovação/abandono na Escola pesquisada em 2019 ...   | 40 |
| Tabela 4 - Proficiências médias dos estudantes das 3 <sup>as</sup> séries da Escola em Língua Portuguesa<br>(2009 – 2019), avaliadas pelo Spaece .....    | 41 |
| Tabela 5 - Empréstimos do acervo permanente da Biblioteca da Escola no triênio 2017, 2018<br>e 2019 .....   | 50 |
| Tabela 6 - Percentual de empréstimo dos dez estudantes que mais retiraram livros da<br>Biblioteca em relação ao total de empréstimos feitos por ano ..... | 51 |
| Tabela 7 - Evolução histórica dos níveis de alfabetismo funcional no Brasil (de 2001 a 2018)<br>.....   | 73 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|       |  |
|-------|--|
| AEE   | Atendimento Educacional Especializado                                  |
| BNCC  | Base Nacional Comum Curricular   |
| CAEd  | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação                   |
| CDD   | Classificação Decimal de Dewey   |
| CDU   | Classificação Decimal Universal  |
| CEE   | Conselho Estadual de Educação  |
| CFB   | Conselho Federal de Biblioteconomia                                    |
| CH    | Ciências Humanas   |
| CM    | Centros de Mídias  |
| EEM   | Escola de Ensino Médio   |
| EJA   | Educação de Jovens e Adultos   |
| EM    | Ensino Médio   |
| EF    | Ensino Fundamental   |
| Enem  | Exame Nacional do Ensino Médio   |
| FNDE  | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação                          |
| HQs   | Histórias em quadrinhos  |
| IBGE  | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                        |
| Ideb  | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                           |
| IDHM  | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal                             |
| Inaf  | Indicador de Alfabetismo Funcional                                     |
| Inep  | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INSE  | Indicador de Nível Socioeconômico                                      |
| IES   | Instituições de Ensino Superior  |
| LC    | Linguagens e Códigos   |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                         |
| LEC   | Laboratório Educacional de Ciências                                    |
| LEI   | Laboratório Educacional de Informática                                 |
| MEC   | Ministério da Educação e da Cultura                                    |
| MG    | Minas Gerais   |
| OCDE  | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.             |
| PAE   | Plano de Ação Educacional  |

|               |  |
|---------------|--|
| Paic          | Pacto pela Alfabetização na Idade Certa  |
| PCAs          | Professores Coordenadores de Área  |
| PCNs          | Parâmetros Curriculares Nacionais  |
| Penem         | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio                            |
| PDTs          | Professores Diretores de Turma   |
| Pisa          | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes                                |
| Pnad Contínua | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua                             |
| PNBE          | Programa Nacional Biblioteca da Escola   |
| PNBP          | Programa Nacional Biblioteca do Professor  |
| PNL           | Política Nacional do Livro   |
| PNLD          | Programa Nacional do Livro e do Material Didático                                |
| PNLE          | Política Nacional de Leitura e Escrita   |
| Proler        | Programa Nacional de Incentivo à Leitura   |
| PNSL          | Programa Nacional Sala de Leitura  |
| PPGP          | Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública |
| PPP           | Plano Político Pedagógico  |
| RE            | Regimento Escolar  |
| Saeb          | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica                                 |
| Seduc/CE      | Secretaria de Educação do Estado do Ceará  |
| SM            | Sala de Multimeios   |
| Spaee         | Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará                      |
| TICs          | Tecnologias da Informação e da Comunicação                                       |
| UFJF          | Universidade Federal de Juiz de Fora   |
| UFMG          | Universidade Federal de Minas Gerais   |
| UFSC          | Universidade Federal de Santa Catarina   |
| ZDP           | Zona de Desenvolvimento Proximal   |



## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>17</b>  |
| <b>2</b> | <b>A BIBLIOTECA DA ESCOLA PESQUISADA NOS SEUS CONTEXTOS MACRO E MICRO</b> .....  | <b>23</b>  |
| 2.1      | LEIS, DECRETOS E PROGRAMAS FEDERAIS DE FOMENTO ÀS BIBLIOTECAS ESCOLARES .....  | 23         |
| 2.2      | O SURGIMENTO DOS CENTROS DE MULTIMEIOS E AS RESOLUÇÕES E PORTARIAS REGULADORAS DO FUNCIONAMENTO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL CEARENSE.....   | 28         |
| 2.3      | UM PAINEL GERAL DA ESCOLA PESQUISADA.....  | 33         |
| 2.4      | PROBLEMAS NO FUNCIONAMENTO DA BIBLIOTECA DA ESCOLA PESQUISADA.....   | 45         |
| 2.4.1    | Quanto à infraestrutura .....  | 46         |
| 2.4.2    | Quanto ao acervo (atualização e procura).....  | 49         |
| 2.4.3    | Quanto à integração Biblioteca/Currículo.....  | 52         |
| <b>3</b> | <b>DESAFIOS DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES COMO SUPORTE PEDAGÓGICO</b> .....  | <b>57</b>  |
| 3.1      | BIBLIOTECA ESCOLAR: APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ..  | 57         |
| 3.1.1    | Biblioteca escolar como espaço de desenvolvimento do currículo .....   | 58         |
| 3.1.2    | Biblioteca escolar e leitura .....   | 70         |
| 3.2      | OPÇÕES METODOLÓGICAS DE PESQUISA E COLETA DE DADOS.....  | 80         |
| 3.3      | ANÁLISE DOS DADOS .....  | 87         |
| 3.3.1    | Biblioteca escolar e leitura .....   | 88         |
| 3.3.2    | Biblioteca escolar como espaço de desenvolvimento do currículo .....   | 106        |
| <b>4</b> | <b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA BIBLIOTECA PARCEIRA</b> .....  | <b>121</b> |
| 4.1      | DETALHAMENTO DAS AÇÕES.....  | 125        |
| 4.1.1    | Ação 1 - Mapear o repertório de leitura dos estudantes e também os seus interesses pelas manifestações artísticas em geral, para subsidiar professores de LC no direcionamento de atividades voltadas ao protagonismo estudantil nas áreas de leitura/escrita e artes..... | 125        |
| 4.1.2    | Ação 2 – Propor aos professores da área de LC a figura do professor especialista em determinado(s) tema(s) da sua(s) disciplina(s) .....   | 129        |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 4.1.3 | Ação 3 - Atualizar a parte do Regimento Escolar que trata das competências do professor responsável pela Sala de Multimeios .....   | 133 |
| 4.1.4 | Ação 4 - Criar um painel permanente de informações da Biblioteca para incentivar as práticas sociais de leitura (em geral) na comunidade escolar .....  | 136 |
| 4.1.5 | Ação 5 – Propor aos professores da área de LC o resgate (e, necessariamente, o aperfeiçoamento) de projetos temáticos que tiveram o apoio da Biblioteca e foram bem avaliados pela comunidade escolar ..... | 139 |
| 5     | CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 145 |
|       | REFERÊNCIAS .....   | 149 |
|       | APÊNDICE A – Roteiro da roda de conversa (via <i>Google Meet</i> ) com as professoras e com o Coordenador .....   | 160 |
|       | APÊNDICE B – Roteiro da roda de conversa exclusiva (via <i>Google Meet</i> ) com o Coordenador Pedagógico da área de Linguagens e Códigos .....   | 162 |
|       | APÊNDICE C – Formulário de repertório de leitura e de interesses artísticos (e gerais) do estudante .....   | 163 |
|       | APÊNDICE D – Memorando ao Núcleo Gestor da Escola XYZ .....   | 164 |
|       | APÊNDICE E – Alguns textos (verbais, não-verbais e mistos) que já foram afixados no quadro branco da parede externa da Biblioteca da EEMXYZ.....  | 165 |

## 1 INTRODUÇÃO

Em vista da crescente disseminação das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) - sobretudo, da *internet* -, as quais têm favorecido o acesso a textos<sup>1</sup> em formatos digitais a praticamente todos os estratos sociais contemporâneos, as bibliotecas escolares estão sendo postas ao desafio de se reinventarem como espaços significativos de formação acadêmica. No entanto, acredita-se que um desafio ainda maior para essas instituições escolares tem sido a própria efetividade desses ambientes como suporte pedagógico aos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse último sentido, Campello *et al.* (2013), em artigo revisor do estado da arte dos estudos sobre biblioteca escolar no Brasil entre os anos de 1979 a 2011, constataram que, apesar de a maior parte dos professores considerarem como muito importante a existência de uma biblioteca escolar, poucas vezes, de fato, a consultavam. E mais: quando se trata da integração professor bibliotecário/professor disciplinar,

[...] embora muito se reconheça, na teoria, sobre o potencial educativo do trabalho conjunto desses dois profissionais para a formação do educando (tanto no que concerne à formação do leitor quanto ao papel da pesquisa escolar), a prática, no Brasil, não tem revelado o relacionamento entre esses profissionais. [...] As análises dos dados demonstram que as duas categorias profissionais apresentavam dificuldade em estabelecer boas relações de parceria no desenvolvimento de atividades pedagógicas, de leitura ou de pesquisa escolar. (CAMPELLO *et al.*, 2013, p. 131).

Acrescente-se a isso o fato de que, a despeito da existência de um marco legal e de um programa público federal especialmente voltado ao fomento dos acervos das bibliotecas escolares, um relatório do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de 2008 diagnosticou a realidade preocupante desses espaços escolares, “tanto na questão de infraestrutura, quanto de acervo, sem dizer que o profissional atuante nesse espaço não possui formação específica.” (ALVES, 2017, p. 46).

---

<sup>1</sup> Os textos, independentemente de seus suportes, apresentam-se, basicamente, nas formas verbais (por meio de palavras), não verbais (imagéticos; portanto, sem o uso da palavra) ou mistos (quando conjugam as duas formas anteriores). Quando disponíveis em plataformas digitais, é comum se apresentarem como *hipertextos*, ou seja, como “uma escritura não-sequencial e não-linear, que se ramifica e permite ao leitor virtual o acessamento praticamente ilimitado de outros textos, a partir de escolhas locais e sucessivas em tempo real.” (KOCH, 2003, p. 63).

No contexto específico das escolas de ensino médio (EM) da rede pública estadual cearense, cumpre informar, por ora, que as bibliotecas escolares integram os chamados Centros de Multimeios (CM) ou Salas de Multimeios (SM) e que, entre as atribuições desses ambientes, a primeira delas é dar suporte aos professores no planejamento das ações curriculares, além da promoção da leitura e da escrita e do gerenciamento do material de ensino e de aprendizagem. De acordo com orientações da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE),

**o suporte pedagógico à sala de aula deve** assumir o desafio de qualificar o trabalho docente, potencializando o uso pedagógico dos recursos disponíveis na escola para enriquecer o planejamento, a preparação de atividades suplementares ao livro didático, bem como os instrumentos avaliativos, além de **promover a tão almejada integração curricular**. (CEARÁ, 2013, p. 6, grifo nosso).

Por enquanto, na Escola pesquisada<sup>2</sup>, esse nível de integração entre biblioteca escolar e currículo ainda não é uma realidade. Ao menos, essa é a conclusão a que se pode chegar se se levar em consideração o conceito de currículo integrado de Montiel-Overall (2005 *apud* FREIRE, 2007). Para essa pesquisadora norte-americana, tal integração só ocorre quando há a colaboração entre o professor bibliotecário e todos os demais professores de uma escola, com o fim de tornar o processo de ensino/aprendizagem o mais integrado possível. Ou seja, “os colaboradores co-planificam, co-implementam e co-avaliam aulas, unidades de ensino ou atividades em conjunto, para desenvolverem situações de aprendizagem que, individualmente, não conseguiriam favorecer.” (MONTIEL-OVERALL, 2005 *apud* FREIRE, 2007, p. 45).

O fato é que estudos internacionais têm comprovado que os estudantes melhoram sua *performance* acadêmica quando as bibliotecas escolares são intencionalmente exploradas, por meio de trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os outros professores. É preciso considerar, no entanto, que tal colaboração só se torna significativa se resultar na criação

---

<sup>2</sup> Neste texto, será recorrente o uso das palavras “Escola”, “Instituição” e “Biblioteca”, todas com as iniciais maiúsculas e seguidas (ou não) de qualificadores como “pesquisada”, “em foco”, “em estudo”, “em referência” etc, para o fim de preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa. É também por essa razão que as citações de documentos da Instituição serão indicadas com a sigla (EEMXYZ), em que as três primeiras letras significam Escola de Ensino Médio e as três últimas, mero recurso dissimulador. Procedimento semelhante será aplicado ao nome do município (e também da cidade) em que a Escola está localizada (Município X/Cidade X) e às duas localidades nas quais funcionam as suas extensões de matrícula (Localidades Y e W). Do mesmo modo, será aqui denominada de Macrorregião “Z” a área territorial onde se situa o Município “X”. Esse mesmo cuidado se estenderá, inclusive, a outras palavras identificadoras da Escola ou do seu professorado.

de experiências de aprendizagem motivadoras, ao se valerem dos recursos disponíveis na biblioteca escolar (FREIRE, 2007).

De todo modo e, pelo menos, em teoria, o atual processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o EM há de levar as gestões pedagógicas das escolas secundárias do País a lidarem com questões como interdisciplinaridade, trabalho em equipe e novas abordagens metodológicas do currículo de uma forma muito mais acentuada do que hoje em dia. Isso porque ainda predomina, na maioria das instituições escolares médias brasileiras, a lógica do ensino reprodutivo-conteudista, por parte do professor, em vez da aprendizagem cooperativo-autoral, por parte dos estudantes (DEMO, 2019).

À vista disso, e na condição de mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), agência ligada à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais (MG), sou instado a refletir criticamente acerca da minha prática profissional, razão pela qual escolhi meu local de trabalho, que é justamente uma biblioteca escolar, como objeto de pesquisa deste Estudo de caso.

Advirta-se que essa iniciativa é particularmente desafiadora, por eu ser, ao mesmo tempo, o pesquisador e o sujeito responsável pelo ambiente a ser pesquisado. No entanto, segundo Da Matta (*apud* VELHO, 1978, p. 7), “o questionamento e o exame sistemático [do] próprio ambiente de trabalho é uma dimensão nova da investigação científica, [pois] o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido”. Assim, embora já esteja familiarizado com a ambiência do meu local de trabalho, sou levado, a partir do presente Estudo de caso, a conhecê-lo mais profundamente para nele intervir com mais propriedade.

Por decorrência da minha atual lotação funcional como professor regente da SM da Escola pesquisada, localizada no interior do estado do Ceará, tenho permanecido à frente da Biblioteca dessa Instituição (e pela segunda vez) desde março de 2016. No entanto, integro o quadro de professores efetivos desde agosto de 2004, por concurso público de provas e títulos da Seduc/CE para o cargo de professor de Língua Portuguesa.

No decorrer desse tempo como professor bibliotecário, tem-me chamado à atenção o fato de esse ambiente de suporte pedagógico ser utilizado pelo professorado da Instituição apenas de forma pontual, no mais das vezes. Se se considerar, por exemplo, a aproximação entre biblioteca escolar e atividades curriculares desenvolvidas na Instituição em foco, verifica-se um caráter não sistemático nessa relação; afinal, não se pode dizer que há, ali, um trabalho integrado entre a Biblioteca e o corpo docente, quando apenas alguns professores buscam,

individualmente, o auxílio desse espaço escolar para a realização de atividades pedagógicas de interesse específico de suas respectivas disciplinas.

Evidencia também essa pouca interação entre biblioteca escolar/currículo, o fato de, nos últimos seis anos, não ter havido a elaboração de planos pedagógicos anuais por área de ensino nos quais constassem as atribuições cabíveis à Biblioteca em relação à programação/realização/avaliação das práticas curriculares. A propósito, o que existe de mais regular na relação biblioteca/currículo na Instituição escolar pesquisada é a cooperação desse ambiente na dinamização pontual de projetos das áreas de Linguagens e Códigos (LC) e de Ciências Humanas (CH), sobretudo.

Diante desse quadro, cumpre levantar a seguinte questão: De que maneira as atividades desenvolvidas na/pela Biblioteca da Escola pesquisada podem se relacionar, de forma mais efetiva, às práticas curriculares dessa Instituição de ensino, especialmente às voltadas à promoção da leitura? Dessa questão emerge o objetivo geral deste Caso de gestão, que é analisar como a Biblioteca vem sendo integrada às ações pedagógicas da Instituição em foco.

Quanto aos objetivos específicos, estes se circunscrevem a i) descrever os desafios acerca do funcionamento da Biblioteca em referência, considerando os seus contextos imediato e expandido; ii) analisar de que forma poderia ser potencializado o uso dos seus recursos humanos e materiais, de forma a contribuir com o processo de ensino/aprendizagem da Instituição; e, por fim, iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que apresente sugestões para a melhoria da funcionalidade desse ambiente de suporte pedagógico, especialmente em relação ao trabalho colaborativo entre professor bibliotecário e professor de sala de aula.

Quanto a este último objetivo específico, há a expectativa de que, a depender das conclusões a que se chegue no presente Estudo de caso, seja possível motivar os professores da Escola a desenvolverem trabalho colaborativo não só com os recursos humanos/materiais da Biblioteca, mas, sobretudo, entre si. Para isso, será de fundamental importância o apoio do Núcleo gestor a iniciativas dessa natureza, seja por meio da flexibilização de horários, seja através da disponibilização dos meios necessários à consecução das atividades planejadas em regime de parceria. Impõe-se observar, no entanto, que “a colaboração [aqui perspectivada] não é panaceia para a resolução de todos os problemas com que o ensino se depara, apesar das vantagens que lhe são atribuídas” (FREIRE, 2007, p. 17).

Ademais, o presente Estudo de caso soma-se a outros que propugnam a importância de os currículos escolares contemplarem as múltiplas possibilidades de uso pedagógico dos diversos ambientes que integram as instituições de ensino básico. Nesse sentido, as bibliotecas escolares podem proporcionar a professores e a estudantes a potencialização do currículo,

através da contribuição dos recursos humanos e materiais nelas existentes, apesar das deficiências com as quais esses ambientes costumam estar envolvidos. Portanto, este Caso de gestão tenciona colaborar com a área educacional ao advogar a ideia de que, quanto maior for a colaboração entre professor bibliotecário/professor de sala de aula, melhores poderão ser os resultados de aprendizagem dos estudantes em geral.

Quanto à estrutura textual desta Dissertação, além desta introdução, que corresponde ao Capítulo 1, há mais três capítulos. O segundo, essencialmente descritivo, objetiva apresentar o caso ora investigado, contextualizando-o; o terceiro, analítico, tenciona examinar o problema de pesquisa a partir de uma fundamentação teórica baseada em autores que já trataram desse assunto, trazendo, também, a proposta metodológica adotada e a análise dos dados coletados pelo instrumento de pesquisa escolhido (rodas de conversa); o quarto, por sua vez, é de natureza propositiva e se assenta em um plano de ação, cujo intuito é propor intervenções voltadas ao aprimoramento das funções da Biblioteca em estudo. Completam o percurso dissertativo as considerações finais e os elementos pós-textuais (referências e anexos).

Esclareça-se, de antemão, que o segundo capítulo apresenta os cenários ampliado e imediato do objeto de estudo; assim, partindo de um contexto mais abrangente, o que trata do marco legal voltado às bibliotecas escolares nas esferas nacional e estadual, estreita-se ao abordar uma série de informações que compõem um painel geral da própria Instituição escolar aqui investigada. Fecha-se o capítulo descritivo com a apresentação das evidências que confirmam o problema aqui examinado, quais sejam: as falhas na integração biblioteca/currículo, o baixo índice na procura do acervo bibliográfico permanente por parte de estudantes (e também de professores) e a precariedade na infraestrutura do espaço bibliotecário.

Já o terceiro capítulo, ao analisar o problema de pesquisa, apresenta os dois eixos em torno dos quais se desenvolve a discussão teórica aqui levantada, quais sejam: i) Biblioteca escolar como espaço de desenvolvimento do currículo e ii) Biblioteca escolar e leitura. Como já apontado anteriormente, o terceiro capítulo também esclarece o percurso metodológico adotado, de cujo desdobramento são tecidas análises ancoradas tanto no referencial teórico trazido ao longo do Texto quanto nas percepções do pesquisador e dos sujeitos de pesquisa.

Na revisão de literatura pertinente a este Caso de gestão, recorre-se, sobretudo, a autores que tratam da importância do labor colaborativo entre professor bibliotecário e professor de sala de aula como prática relevante para a otimização funcional desse ambiente de suporte pedagógico. Além disso, resgata-se a importância do fomento à leitura como uma das maiores atribuições das bibliotecas escolares junto a estudantes (e também a professores). Entre os

autores que contribuem para essa perspectiva teórica estão Freire (2007), Demo (2009), Campello *et al.* (2013), Leite (2016) e Hargreaves (ANDY..., 2018a; 2018b; 2018c).

Em virtude da natureza deste Caso de gestão, o percurso metodológico demanda uma abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que, por esse paradigma de investigação, “os dados [são] geralmente produzidos a partir da intervenção do pesquisador em campo” (CAEd, [2021], p. 24). Decorrente disso, a coleta de dados se concentrará em rodas de conversa com os sujeitos de pesquisa, via *Google Meet*, com a participação do Coordenador pedagógico e da maioria dos professores da área de LC. As razões para a escolha desse recurso metodológico como meio de recolha de dados e dos indivíduos pesquisados serão devidamente esclarecidas nas Opções Metodológicas de Pesquisa e Coleta de Dados, um dos subitens do Capítulo descritivo.

Tal qual Teixeira (2020), em sua dissertação de Mestrado intitulada *Desafios e possibilidades para realização de ações pedagógicas na biblioteca escolar: o caso de uma escola estadual mineira*, espera-se que o cenário da Biblioteca em estudo não seja visto apenas como espaço em que sobressaem os desafios, as deficiências, mas também como ambiente que abriga as possibilidades. Há, ali, um potencial subaproveitado para a promoção de ações pedagógicas mais alinhadas ao currículo dessa Instituição, consubstanciadas em trabalho colaborativo docente. Intenciona-se, ainda, que a questão da leitura motivada a partir da Escola ganhe a importância que merece no conjunto das atividades curriculares desenvolvidas ao longo dos anos finais da escolarização básica, pela relevância dessa prática social na progressão dos estudos e na formação cidadã de um povo.

Na sequência, será feita a contextualização deste Estudo. A princípio, com a exposição da legislação pertinente às bibliotecas escolares em geral; depois, com uma caracterização mais detalhada da Escola pesquisada; e, por fim, com as principais evidências deste Caso de gestão.



## **2 A BIBLIOTECA DA ESCOLA PESQUISADA NOS SEUS CONTEXTOS MACRO E MICRO**

Este capítulo compreende o contexto deste Caso de gestão. Inicialmente, resgata-se o marco regulatório voltado às bibliotecas escolares, tanto em âmbito nacional quanto estadual, nas seções secundárias 2.1 e 2.2, respectivamente. Para isso, foram consultados documentos oficiais - leis, decretos, resoluções e portarias - que, direta ou indiretamente, tratam de questões ligadas a esses espaços escolares. O objetivo dessas duas seções é trazer dados do universo legal para explicitar a discrepância entre a expectativa das normas legais e a realidade vigente na Biblioteca ora enfocada.

A seção secundária 2.3, por conseguinte, apresenta uma série de informações que contribuem para uma caracterização mais detalhada da Escola pesquisada. Essas informações foram colhidas tanto localmente - através de consultas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), ao Regimento Escolar (RE), aos livros de registros da Biblioteca e à Secretaria escolar - quanto em sites oficiais do MEC, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Seduc/CE, do CAEd e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Já a seção 2.4, a última do Capítulo 2, trata especificamente dos desafios pertinentes à integração currículo/biblioteca escolar (subseção 2.4.1), ao acervo (atualização e procura) (subseção 2.4.2) e à infraestrutura (subseção 2.4.3). A divisão dessa última seção secundária em três seções terciárias corresponde exatamente às principais evidências deste Caso de gestão e seu seccionamento é mero recurso organizativo textual.

### **2.1 LEIS, DECRETOS E PROGRAMAS FEDERAIS DE FOMENTO ÀS BIBLIOTECAS ESCOLARES**

O cenário imediato de uma biblioteca escolar costuma ser o reflexo de contextos maiores que o encapsulam, materializados localmente nos aspectos físicos e/ou funcionais desse ambiente de apoio pedagógico. Assim, convém trazer inicialmente para este quadro descritivo uma retrospectiva do marco legal que, direta ou indiretamente, trata das bibliotecas escolares nos cenários nacional e estadual, dada a relevância desse elemento conjuntural como contraponto à real situação das bibliotecas escolares no País, e, de modo particular, à da Biblioteca da Escola pesquisada.

A princípio, importa dizer que o incremento dos acervos das bibliotecas das escolas públicas brasileiras faz parte de uma série de iniciativas do MEC, desenvolvidas a partir da década de 1980. Em artigo intitulado *Programa Nacional Biblioteca da Escola: mudança, permanência e extinção*, Brandão (2017) elenca essas ações, quais sejam: 1) o Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL), entre os anos de 1984 a 1987; 2) o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), iniciado em 1992 e ainda em vigência; 3) o Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor, em parceria com o governo francês, entre os anos 1992 e 1996; e 4) o Programa Nacional Biblioteca do Professor (PNBP), de 1994 a 1996. Em todos eles, ainda segundo essa mesma autora, “o fator positivo foi a intenção de democratização do acesso a livros para professores e alunos; o negativo [foram] os problemas com a formação docente, pois não houve uma ação articulando a distribuição dos materiais com o trabalho pedagógico” (BRANDÃO, 2017, p. 12).

Mas foi somente no ano de 1997, através da Portaria nº 584/1997 (BRASIL, 1997), que o MEC instituiu sua principal política de fomento às coleções bibliográficas nas escolas públicas, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Sua criação objetivou “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (BRASIL, [2020a], recurso online).

Se, nos seus primeiros dez anos, esse programa beneficiou exclusivamente escolas públicas de ensino fundamental (EF), tanto nos anos iniciais quanto nos finais dessa etapa da escolarização básica, a partir de 2008, passou também a atender a educação infantil, o EM e a educação de jovens e adultos (EJA). De forma alternada, o PNBE está presente em todas essas etapas e modalidades da educação básica ao distribuir obras de ficção (prosa/poesia) e não ficção, isto é, “em anos pares, os acervos são enviados às escolas de ensino infantil, anos iniciais do ensino fundamental e EJA; já nos ímpares, recebem as obras as escolas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio” (BRASIL, [2020b], recurso online). A ampliação das ações do PNBE não abrangeu apenas essas etapas e/ou modalidades de ensino, mas também o tipo de acervo distribuído, a exemplo do PNBE Periódicos (2010), do PNBE Temático (2013) e do PNBE Indígena (2015) (BRASIL, [2020b]).

Quanto aos investimentos do PNBE, Paiva e Soares (2014) observam que, apesar do avolumado número de livros distribuídos por esse Programa, “se pensarmos no tamanho do nosso País, na carência das nossas escolas públicas e na quantidade de alunos que elas atendem, sempre haveremos de reivindicar um aumento no volume de investimentos” (PAIVA; SOARES *apud* BRANDÃO, 2017, p. 11). Ponderação oportuna essa, pois tal carência tem sido

constatada no dia a dia da Biblioteca da Escola pesquisada. Muitas vezes, a existência de um único exemplar - ou de poucos exemplares - de uma mesma obra, como as de Literatura, por exemplo, inviabiliza a realização de sua leitura simultânea por todos os estudantes de uma turma. Apenas recentemente, através da escolha do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018 - Literário, é que houve a remessa de uma quantidade maior de exemplares de um mesmo título às bibliotecas escolares públicas, permitindo, assim, o trabalho síncrono de toda uma turma com um mesmo livro.

Por decorrência do Decreto nº 9.099/2017 (BRASIL, 2017a), o PNBE foi incorporado pelo PNLD, que é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas a estudantes das escolas públicas do País. Assim, a partir de 2017, as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários estão consolidadas em um único programa, agora chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Com essa nova denominação, o PNLD

teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa, para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. (BRASIL, [2020c], recurso online).

Embora o PNBE não mais exista, em virtude da sua incorporação ao atual PNLD, é preciso destacar que a sua relevância para as bibliotecas escolares foi inegável. Ao menos, esse é o entendimento de Brandão (2017) ao concluir trabalho de investigação da trajetória histórica do PNBE no período que vai de 1997 a 2015. Tal conclusão se adequa bem à realidade da Biblioteca em evidência, pois a quase totalidade do seu acervo permanente veio das remessas do PNBE. “Mesmo com os problemas apresentados no alcance dos objetivos do PNBE para a formação de leitores, a sua importância deve ser reconhecida [...], pois o Programa ainda é um meio de possibilitar o acesso de livros para alunos e professores” (BRANDÃO, 2017, p. 12).

Para além desses programas de distribuição de materiais didáticos e paradidáticos nas escolas públicas do País, a Lei nº 12.244/2010 assegura a própria universalização de bibliotecas escolares, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas de todos os sistemas de ensino nacional (BRASIL, 2010). O artigo 3º dessa Lei declara que “os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas

escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos” (BRASIL, 2010, p. 3).

No entanto, segundo notas estatísticas do Censo da Educação Básica 2019, uma publicação eletrônica do Inep, o percentual de escolas das redes públicas de ensino fundamental que dispunham de biblioteca/sala de leitura na rede municipal era de 41,4%; na estadual, de 81,4%; e, na federal, de 100% (INEP, 2020a). Como se vê, “a publicação de tal lei, até hoje, não encontrou políticas [públicas] suficientemente capazes de cumpri-la em tempo hábil” (ALVES, 2017, p. 36), especialmente no âmbito dos municípios, cujo percentual de bibliotecas ainda está muito aquém da universalidade prevista legalmente.

Embora não digam respeito exatamente às bibliotecas escolares, a Lei nº 10.753/2003 (BRASIL, 2003), que instituiu a Política Nacional do Livro (PNL), e a Lei nº 13.696/2018 (BRASIL, 2018a), que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), também repercutem nesses ambientes de apoio pedagógico. Constatava-se isso, por exemplo, no artigo 13, parágrafo II, alíneas “a”, “b” e “c”, da Lei nº 10.753/2003 (BRASIL, 2003). Nesse artigo, que faz parte do capítulo IV (Da Difusão do Livro), diz-se que

cabe ao Poder Executivo criar e executar projetos de acesso ao livro e incentivo à leitura, ampliar os já existentes e implementar, isoladamente ou em parcerias públicas ou privadas, as seguintes ações em âmbito nacional: [...] II – estimular a criação e execução de projetos voltados para o estímulo e a consolidação do hábito de leitura, mediante: a) revisão e ampliação do processo de alfabetização e leitura de textos de literatura nas escolas; b) introdução da hora de leitura diária nas escolas; c) exigência, pelos sistemas de ensino, para efeito de autorização de escolas, de acervo mínimo de livros para as bibliotecas escolares. (BRASIL, 2003, p. 2).

Por seu turno, a Lei nº 13.696/2018 (BRASIL, 2018a) também reverbera nas bibliotecas escolares, ainda que não haja, nesse Texto legal, referência explícita a esse tipo de biblioteca. Concorre para esse entendimento o seu artigo 3º, parágrafos I e II, abaixo transcrito:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita: I – democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade; II – fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais. (BRASIL, 2018a, p. 1).

Assim, embora essas duas últimas leis não versem especificamente sobre bibliotecas escolares, ambas contribuem para o fortalecimento desses espaços de apoio pedagógico. A primeira, a Lei nº 10.753/2003 (BRASIL, 2003), por apontar uma condição *sine qua non* fica prejudicada a própria autorização de funcionamento das escolas públicas e privadas, caso não haja um acervo mínimo de livros nas suas respectivas bibliotecas. No entanto, importa notar que essa lei delega aos sistemas de ensino a tarefa de estipular esse *quantum minimum*.

A segunda, a Lei nº 13.696/2018, por ser uma “estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil”, conforme se lê no seu Art. 1º (BRASIL, 2018a, p. 1). Portanto, além de tratar de elementos próprios do mundo escolar, como são o livro, a leitura, a escrita e a literatura, essa última Lei, ao também se referir às bibliotecas de acesso público no Brasil, não deixa de abranger as bibliotecas escolares das redes públicas de ensino; afinal, segundo o Censo Escolar de 2019, 80,9% das matrículas da educação básica nacional nesse ano letivo, que foi de 47.474.246 registros, ficaram a cargo dos entes públicos federados (INEP, 2020a). Ressalte-se, ademais, que a Lei nº 13.696/2018 (BRASIL, 2018a) é a primeira na esfera nacional especificamente voltada para a formação de leitores, tendo sua relevância justificada em razão dos baixos índices de leitura no País.

Retomando a questão do marco legal aplicável às bibliotecas escolares, vale destacar, ainda no plano federal, que há a Resolução nº 199/2018 (BRASIL, 2018b), do Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB). Essa Resolução estabelece os parâmetros de estruturação e de funcionamento das bibliotecas escolares das redes públicas e privadas da educação básica, em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a). De acordo com o § 2º do art. 1º dessa Resolução, as bibliotecas escolares devem, entre outros parâmetros, a) dispor de espaço físico suficiente e exclusivo para acomodar o acervo e para as atividades dos usuários; b) possuir materiais informacionais atualizados e diversificados; c) ter acervo organizado segundo as normas biblioteconômicas; d) disponibilizar acesso a informações digitais; e) funcionar como espaço de aprendizagem; e f) serem administradas por bibliotecários qualificados (BRASIL, 2018b).

Portanto, espaço físico, acervo, serviços e atividades, pessoal e divulgação formam o conjunto de elementos a serem padronizados nesses ambientes, conforme o Art. 2º dessa mesma Resolução, a seguir transcrito:

**I – Espaço Físico:** área mínima de 50m<sup>2</sup>, com mobiliário e equipamentos adequados para o atendimento satisfatório da comunidade escolar; **II –**

**Acervo:** a) Exigência de, no mínimo, um título por aluno matriculado, contemplando a diversidade de gêneros e estilos literários, com autores nacionais e estrangeiros. b) Materiais informativos, impressos e não impressos, atualizados, tais como livros, periódicos, atlas, enciclopédias, almanaques e dicionários, que sirvam como subsídios para a pesquisa escolar. c) Todos os itens do acervo da biblioteca devem ser devidamente catalogados e estar ao alcance do usuário, observando o seu adequado desenvolvimento, conforme sua realidade; **III – Serviços e atividades:** Possibilitar consulta no local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa escolar; **IV – Pessoal:** Presença obrigatória de um bibliotecário supervisor, responsável por um grupo de, no máximo, quatro bibliotecas; **V – Divulgação:** Divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. (BRASIL, 2018b, p. 180).

De um modo geral, dois grandes objetivos ressaltam do conjunto dessas normativas de alcance nacional. O primeiro é o de democratizar o acesso aos meios informacionais físicos - e também digitais - considerados em sua diversidade, atualização e padrão de qualidade, como um direito de educandos e educadores, e, por extensão, de todo cidadão brasileiro. O segundo é o de que se deve promover e incentivar o hábito da leitura como condição favorecedora da plena cidadania. Ao se contrapor tais objetivos à realidade da Biblioteca da Escola pesquisada, observa-se que, a despeito da pouca atualização do acervo e de problemas em suas instalações - questões que serão evidenciadas mais adiante -, há, ali, recursos bibliográficos minimamente suficientes para um uso mais intensivo e mais proveitoso nas atividades curriculares da Instituição em foco.

A seguir, serão abordadas i) a origem dos CM nas escolas públicas de ensino médio da rede estadual cearense e ii) as principais legislações do Estado do Ceará pertinentes às bibliotecas escolares. A revisão dessa segunda parte do marco legal se completa com as próprias normativas da Escola voltadas às atribuições e ao funcionamento de sua Biblioteca.

## 2.2 O SURGIMENTO DOS CENTROS DE MULTIMEIOS E AS RESOLUÇÕES E PORTARIAS REGULADORAS DO FUNCIONAMENTO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL CEARENSE

As bibliotecas escolares da rede pública estadual cearense integram, desde o início dos anos 2000, os chamados Centros de Multimeios, também denominados de Salas de Multimeios. Historicamente, esses centros (ou salas) fazem parte dos desdobramentos de um movimento de reforma educacional de contornos modernizadores e de influência internacional, que, no ano de 1995, ficou evidente com a instituição do Programa *Todos pela Educação de Qualidade para Todos*, a cargo da Seduc/CE. O objetivo desse programa era “aumentar a conscienci-

zação da sociedade [cearense] sobre as questões educacionais, aumentar as matrículas e melhorar a qualidade do ensino [...]” (CEARÁ, 2000, p. 8). Em artigo no qual analisa, ainda que parcialmente, o resultado de pesquisas que focalizaram o EM no Ceará no contexto do processo de reforma entre os anos de 2001 a 2003, Zibas (2005) reporta que

empréstimos internacionais começaram logo a chegar em apoio aos projetos do Estado, com o aval do governo federal, o que possibilitou a reforma de muitas escolas de Ensino Médio. Bibliotecas e equipamentos de computação e de vídeo também foram instalados, organizados, em todas as escolas, nos chamados centros de Multimeios. (ZIBAS, 2005, p. 5).

Em tese, esses centros, para que assim possam ser chamados, compõem-se de biblioteca/sala de leitura e de mídias interativas de aprendizagem. Vale esclarecer que, segundo Pontes (2011, p. 92), “a expressão sala de leitura se traduz como um conjunto de ações voltadas para a promoção de leitura, não se constituindo, obrigatoriamente, numa sala à parte”. Ainda segundo esse mesmo autor, o ambiente sala de leitura/biblioteca, por ser um espaço multidisciplinar de recursos pedagógicos, no qual se acomodam livros, periódicos, mapas, globos etc,

precisa ser de tamanho adequado, bem iluminado, arejado ou refrigerado, com paredes e teto claros para facilitar a difusão da luminosidade. Não é conveniente que, nesse ambiente, haja umidade, pois esta danifica os materiais. O mobiliário deve ser composto por estantes, armários fechados, mesas, cadeiras, birôs, fichários em quantidade adequada ao porte da escola, de modo a possibilitar a organização do acervo e o funcionamento do centro. (PONTES, 2011, p. 92).

Ao se referir às mídias interativas de aprendizagem, Pontes (2011) lembra que se faz necessário conhecer bem esses recursos midiáticos para que eles sejam incorporados adequadamente aos objetivos didáticos da escola. Além disso, também é necessário identificar as potencialidades e contribuições das diversas fontes de informação para a articulação de saberes cotidianos, técnicos e científicos, com vistas a fortalecer ações educacionais inovadoras. Em relação à materialidade dessas mídias, convém observar que alguns de seus artefatos originais, como as fitas de videocassete, os CDs e os DVDs vêm perdendo espaço para as novas mídias digitais *online*, onipresentes nas gerações mais recentes de computadores, *tablets* e *smartphones*. Quanto à Escola pesquisada, a SM é hoje, essencialmente, uma biblioteca escolar, razão pela qual esta última designação predomina ao longo deste Texto.

Quanto às atribuições dos professores responsáveis por esses CM, nelas se incluem 1) dar suporte aos professores no planejamento das ações curriculares; 2) promover a leitura e a escrita; e 3) gerenciar o material de ensino e aprendizagem neles existentes. Tais deveres estão descritos em uma Cartilha de Orientações para o Suporte Pedagógico, emitida pela Seduc/CE, em 2013, na qual também se detalham ações e atividades relacionadas a cada uma dessas competências.

É oportuno dizer que, na rede de escolas estaduais cearenses, o suporte pedagógico inclui coordenadores escolares, professores coordenadores de área (PCAs), professores coordenadores dos Laboratórios Educacionais de Informática (LEI) e Laboratório Educacional de Ciências (LEC), regentes dos CM e professores diretores de turma (PDTs). Em teoria, todo esse suporte pedagógico existe para apoiar os professores no processo de qualificação da prática pedagógica, conforme evidencia a seguinte passagem da Cartilha de Orientações, há pouco referida:

Impreterivelmente, o suporte pedagógico à sala de aula deve assumir o desafio de qualificar o trabalho docente, potencializando o uso pedagógico dos recursos disponíveis na escola para enriquecer o planejamento, a preparação de atividades suplementares ao livro didático, bem como os instrumentos avaliativos, além de promover a tão almejada integração curricular. (CEARA, 2013, p. 6).

Ao tratar especificamente das atribuições do regente do CM, as orientações dessa cartilha categorizam ações e atividades para cada atribuição, conforme se vê no quadro abaixo.

Quadro 1 - Atribuições e ações/atividades do regente do CM

| Atribuições  | Ações e atividades   |
|--|--|
| <b>Dar suporte aos professores no planejamento das ações curriculares.</b> | <p>Proporcionar aos professores o conhecimento dos recursos disponíveis no Multimeios;</p> <p><b>Elaborar um plano de trabalho de utilização dos recursos disponíveis no Multimeios, com os professores das quatro áreas do conhecimento, especificando cronograma, atividades e objetivo;</b></p> <p>Apoiar os professores no desenvolvimento de atividades extraclasse no que diz respeito à pesquisa, prática da leitura e escrita.</p>   |
| <b>Promover a leitura e a escrita.</b>                                     | <p>Criar Clubes de Leitura e Escrita, buscando envolver os estudantes em atividades criativas, superando os limites da sala de aula;</p> <p><b>Desenvolver, com os professores das quatro áreas do conhecimento, projetos interdisciplinares com foco no desenvolvimento da leitura e escrita;</b></p> <p><b>Selecionar e organizar o acervo da Biblioteca para apoiar as atividades da sala de aula;</b></p> <p><b>Incentivar e publicizar, em colaboração com os professores, as produções literárias e artísticas dos alunos, favorecendo o seu desenvolvimento cultural;</b></p> |



|  |  |
|--|--|
|  | Publicizar a síntese da estatística de empréstimos, bem como as obras e gêneros mais acessados pelos estudantes e professores.   |
| Gerenciar o material de ensino e aprendizagem existentes no CM | <p>Selecionar e classificar o acervo da Biblioteca;</p> <p>Prever o atendimento a todos os turnos de funcionamento da escola e à comunidade para consulta, empréstimo e informações diversas;</p> <p>Utilizar todos os espaços disponíveis para desenvolver as atividades extraclasse, quais sejam: festival de desenho e pintura, hora do conto, teatro de fantoches, atividades recreativas etc;</p> <p>Organizar o registro das atividades do Centro e de relatórios para avaliação do trabalho;</p> <p>Monitorar, na escola, os desdobramentos dos Programas do Livro, estaduais e federais.</p> |

Fonte: Ceará (2013, p. 7, grifo nosso).

Em vista dos dois excertos extraídos da Cartilha ora em consideração, e mais especificamente das passagens neles destacadas, vê-se que esse documento oficial valida a ideia de trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário – no caso, o regente da SM - e os demais professores da Escola, o que se coaduna justamente com um dos objetivos centrais do presente Texto: o do exercício da parceria constante entre esses sujeitos escolares no desenvolvimento do currículo da Instituição em estudo.

Ainda no plano das normativas cearenses voltadas exclusivamente às bibliotecas escolares, há a Resolução nº 459/2017 (CEARÁ, 2017), do Conselho Estadual de Educação (CEE). Essa resolução ratifica a Lei nº 12.244/2010 (BRASIL, 2010), ao igualmente dispor sobre a obrigatoriedade de bibliotecas escolares no sistema de ensino do estado do Ceará. Embora anterior à Resolução CFB nº 199/2018 (BRASIL 2018b), o Documento estadual (CEARÁ, 2017) já estabelece, no seu texto, parâmetros de qualidade a serem observados nesses ambientes, em observância ao disposto na Lei nº 9.678/1998 (BRASIL, 1998), que trata do exercício da profissão de bibliotecário.

A matéria central da Resolução estadual é a comprovação da existência de biblioteca escolar que atenda a padrões de qualidade, como fator condicionante para o credenciamento (ou para sua renovação) das instituições escolares no CEE, ao qual é atribuída a competência para autorizar o funcionamento das escolas cearenses em geral. Na transcrição abaixo, estão listados os padrões que devem ser adotados nas bibliotecas escolares cearenses – os quais, como já mencionado no parágrafo anterior, apresentam basicamente a mesma redação dos da Resolução federal -, conforme se lê nos incisos I a IV do Art. 2º:

**I – Espaço Físico:** Ambiente pedagógico destinado à pesquisa e à leitura individual, equipado com mobiliário adequado e capacidade para atender a um grupo de, no mínimo, 20 (vinte) alunos;

**II – Acervo:** Exigência de, no mínimo, 01 (um) título por aluno matriculado, desde que não seja livro didático, devidamente catalogado e ao alcance do usuário, avançando para a disponibilidade de livros em formatos acessíveis para o usuário com deficiência;

**III – Serviços e Atividades:** Possibilidade de consulta no local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação para a pesquisa;

**IV – Pessoal:** Existência obrigatória de um bibliotecário, responsável por um grupo de, no máximo, 04 (quatro) bibliotecas. (CEARÁ, 2017, p. 36).

Como já é recorrente a existência de ressalvas nas legislações brasileiras em geral, não se esperaria que, na Resolução cearense em apreço, fosse diferente. De fato, o seu Art. 5º prevê, em caráter excepcional, que, “na carência de bibliotecário, a instituição de ensino presente, a cada pedido de renovação de credenciamento, cópia do diploma de Técnico em Biblioteca, ou, ainda, de um profissional da educação devidamente capacitado” (CEARÁ, 2017, p. 36). Aliás, na Portaria nº 1.391/2018 da Seduc/CE (CEARÁ, 2018a), que estabeleceu as normas para lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2019, não há menção alguma à exigência de bibliotecário para o exercício da função de regente da SM, conforme se lê no item 4.9.2 (Lotação no CM), incisos III e VI:

III – O Centro de Multimeios contará com as funções de Professor Coordenador e Professor Apoio. [...];

VI – Para a função de Coordenador, poderá ser lotado professor efetivo: (i) em readaptação de função; (ii) professor com licenciatura em pedagogia, sem habilitação específica; (iii) professor com habilitação específica, com a jornada de trabalho podendo ser compartilhada entre a função do Multimeios e a regência de sala de aula, conforme definição da escola. (CEARÁ, 2018a, p. 51).

O que essa portaria define, com clareza, é que o objetivo do CM é “apoiar as ações curriculares, fortalecendo a aprendizagem dos alunos e a prática docente, voltadas, principalmente, à leitura, à redação, à pesquisa e à diversificação de práticas pedagógicas” (CEARÁ, 2018a, p. 51). Se se considerar que as atividades de leitura (e também de redação) são tradicionalmente atribuições escolares deixadas a cargo dos professores de Língua Portuguesa, depreende-se que, durante o processo de lotação desses ambientes, dê-se preferência para os docentes da área de Linguagens e Códigos. Isso explica, por exemplo, o fato de eu ter substituído, em 2016, a regente anterior da Biblioteca, em vista de sua aposentadoria compulsória. Nesse ano, eu era o único professor efetivo de Língua Portuguesa lotado em sala de aula - a outra professora efetiva dessa mesma área fazia parte da Coordenação Pedagógica da Escola - e, como não havia outro professor que preenchesse as condições (i) e (ii) elencadas pela Por-

taria acima referida, coube a mim esse exercício funcional, por decorrência da terceira condição ali especificada.

Além dessas recomendações da Seduc/CE, o próprio RE da Escola, ao se ocupar da organização administrativo-pedagógica da Instituição, apresenta, na Seção VI, artigo 28, as competências do responsável pela SM, abaixo transcritas:

Art. 28 – Compete ao responsável pela sala de multimeios: a) Selecionar e indicar livros, revistas e outros materiais bibliográficos que devem ser adquiridos pela instituição; b) Assegurar a adequada organização e funcionamento da sala de multimeios; c) Classificar e catalogar todo o acervo bibliográfico existente na sala de multimeios; d) Fazer a inscrição do leitor em ficha própria; e) Providenciar a organização da sala de multimeios e a conservação do acervo bibliográfico; f) Facilitar e orientar a pesquisa; g) Fazer empréstimos, controlar a retirada e a devolução dos livros; h) Executar outras atividades no âmbito de sua competência, em comum acordo com a direção; i) Criar condições que favoreçam a prática da leitura, da pesquisa e da informação; j) Zelar pelos equipamentos existentes nesse ambiente; k) Substituir, eventualmente, os professores. (EEMXYZ, 2012, p. 10).

Ao se observar o conjunto das responsabilidades acima elencadas, percebe-se que a maioria absoluta delas enfatiza ações de natureza burocrática em detrimento das pedagógicas, visto que, em nenhum momento das atribuições listadas, se faz menção a um trabalho mais orientado de colaboração entre a Biblioteca e o corpo docente da Escola pesquisada, quanto ao planejamento/execução/avaliação de atividades curriculares. Convém acrescentar, ainda nesse sentido, que o RE é peça integrante do PPP, cuja última revisão foi feita no ano de 2012.

Revistas, assim, as legislações nacional e estadual relativas às bibliotecas escolares, após pesquisa cujos resultados se resumem às normativas aqui trazidas, a próxima seção apresenta informações mais detalhadas acerca da Escola pesquisada, com vistas a caracterizá-la a partir dos seguintes recortes: i) institucionalização legal e ii) dados gerais (socioeconômicos, de infraestrutura, pedagógicos, administrativos e de recursos humanos).

### 2.3 UM PAINEL GERAL DA ESCOLA PESQUISADA

De acordo com informações contidas no PPP da Escola pesquisada (EEMXYZ, 2012), ela já foi exclusivamente uma instituição escolar de EF e, por conta disso, o prédio atual ainda conserva muito do *layout* original de 1975, ano em que foi criada como Escola de 1º Grau de (Município X), através do Decreto Estadual nº 11.493/1975. Seis anos após sua fundação,

passou a ser denominada Escola de 1º Grau (...) em homenagem a um filho ilustre do Município, por meio do Decreto Estadual nº 331/198 1 (EEMXYZ, 2012). Em 1998, iniciou a oferta do EM, concomitante ao EF (antigo 1º grau), e, por essa razão, foi renomeada como Escola de Ensino Fundamental e Médio (...). Em decorrência da gradativa municipalização do EF, desencadeada a partir da implementação da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que trata da LDBEN, desde o ano de 2001, apenas o EM vem sendo ofertado pela Escola à comunidade local. Essa última mudança explica a atual denominação Escola de Ensino Médio (...), legitimada pelo Decreto Estadual nº 29.705/2009 (CEARÁ, 2009 *apud* EEMXYZ, 2012).

A Escola atende majoritariamente a modalidade regular do EM (1ª, 2ª e 3ª séries), nos turnos manhã (das 7h20min às 11h20min) e tarde (das 13:00h às 17:00h), e a modalidade EJA de nível médio, no período noturno (das 18h30min às 21h45min). De acordo com informações colhidas informalmente na Secretaria escolar, havia, até o mês de março de 2020, 520 alunos matriculados nesse ano letivo, distribuídos por dezessete turmas, sendo seis de 1ª série; seis de 2ª e cinco de 3ª, exclusivamente na modalidade regular, visto que não houve formação de turma da EJA para esse ano letivo. Nem todos os alunos são atendidos na sede, razão pela qual a Instituição mantém duas extensões de matrícula, ambas situadas na zona rural do Município, nas localidades Y e W, em espaços cedidos por escolas municipais ali situadas.

Por ofertar a modalidade regular de EM, a Escola pesquisada, diferentemente das suas congêneres profissionais da rede estadual cearense, não adota qualquer forma de seleção para compor a sua matrícula, de modo que o processo de enturmação não se fundamenta em testes de desempenho acadêmico, ou, ainda, em prévio rendimento escolar do aluno, averiguado, por exemplo, em históricos escolares. Isso faz com que as turmas se tornem bastante heterogêneas, abrigando alunos em situações diferenciadas de aprendizagem<sup>3</sup>.

Quanto ao contexto geopolítico no qual se situa a Escola pesquisada, cumpre notar que o Município X, situado na mesorregião Y cearense, é um dos treze integrantes da Macrorregião “Z”, um território geomorficamente assentado em serras (em geral, úmidas) e depressões sertanejas de clima semiárido; a maior parte da área territorial do Município “X” fica na porção serrana. Por sua vez, o entorno socioeconômico imediato da Escola abrange toda a muni-

---

<sup>3</sup> É preciso ressaltar, entretanto, que não se entende aqui essa heterogeneidade como impeditivo para a promoção do processo de ensino e aprendizagem. Fino (2001), ao se debruçar na proposição teórica de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1896 – 1934), reflete que tal heterogeneidade pode ser trabalhada positivamente, desde que o professor “assista o aluno, proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda” (FINO, 2001, p. 7).

cipalidade, uma vez que ela é a única Instituição de EM regular local. De acordo com dados disponíveis na seção de cidades da plataforma *online* do IBGE ([2020]), para o ano de 2019, a população estimada do Município “X” foi de 11.847 (onze mil, oitocentos e quarenta e sete) habitantes, e seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), no último Censo Demográfico de 2010, era de 0,622, índice que o situa entre os de IDHM médio. Já a economia “gira em torno da agropecuária (31,77%), indústria (6,83%) e serviços (61,39%).” (O POVO, 2014 *apud* MENEZES, 2019, p. 37).

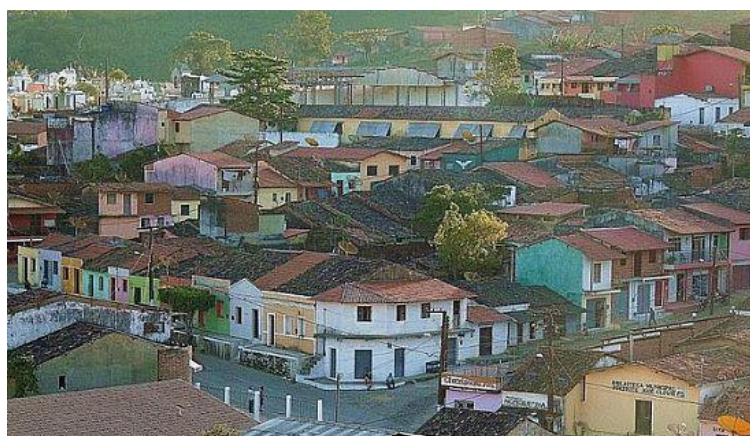
Veem-se, abaixo, duas ilustrações da cidade onde se localiza a sede da Escola: a primeira é uma aproximação de imagem de satélite; já a segunda é uma foto de uma das áreas centrais dessa urbe, disponível no site *Portalferias*, de divulgação turística.

Figura 1 - Imagem (aproximada) de satélite da cidade onde se localiza a Escola pesquisada



Fonte: Satellites ([2020]).

Figura 2 - Vista parcial da cidade



Fonte: Portal Férias ([2020]).

Quanto à infraestrutura da Escola, ressaltam as limitações físicas do antigo prédio, que, mesmo depois de algumas reformas, dispõe de apenas seis salas de aula, às quais se so-

mam quatro ambientes de suporte pedagógico: uma biblioteca, dois laboratórios (um de informática e outro de ciências) e uma sala de atendimento educacional especializado (AEE). Completam a edificação uma secretaria escolar, uma sala dos professores, uma cantina, uma quadra poliesportiva, um pátio, além de quatro banheiros (dois para os estudantes e dois para os professores). Direção e Coordenação Escolar dividem duas pequenas salas agregadas entre si.

Em 2021, a Escola passou por mais uma reforma, da qual resultou a realocação e a ampliação da área da cantina, o alargamento do vão central, a realocação e o incremento dos banheiros estudantis e a construção de uma nova sala de aula. No entanto, atualmente (em 2022) estão interditados os espaços da quadra poliesportiva e do LEI. Por ora, a Escola aguarda outra reforma que contemple não só esses dois locais, mas também a construção de mais quatro novas salas de aula, em razão da progressiva transformação das escolas regulares em instituições de tempo integral na rede estadual cearense.

As figuras 3 a 8 a seguir trazem uma sequência de imagens da Escola, incluindo a fachada externa e alguns ambientes internos da Instituição, e foram retiradas, com exceção da figura 7, da página oficial da Escola no *Facebook*.

Figura 3 - Fachada da escola



Fonte: Página da escola no Facebook (2018).

Figura 4 - Pátio de entrada



Fonte: Página da escola no Facebook (2018).

Figura 5 - Laboratório de informática



Fonte: Página da escola no Facebook (2018).

Figura 6 - Laboratório de ciências



Fonte: Página da escola no Facebook (2018).

Figura 7 - Biblioteca



Fonte: Acervo pessoal (2020).

Figura 8 - Quadra poliesportiva



Fonte: Página da escola no Facebook (2018).

Conforme dados do Boletim de Desempenho da Escola na Prova Brasil de 2017, o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) da Escola é o Grupo 1, numa escala que vai do 1 ao 6. Segundo Nota Técnica do Inep, nesse grupo “estão as escolas que [...] possuem mais alunos situados nos níveis mais baixos da escala” (INEP, 2015, p. 10). Sabendo-se que esses níveis vão do I ao VIII, a Escola faz parte do grupo de instituições educacionais no qual “os estudantes indicaram que, [no máximo], a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salário mínimo; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio” (INEP, 2015, p. 9). Impõe-se esclarecer, no entanto, que a maioria das escolas nesse nível, mais precisamente 69,96% delas, é de estudantes com famílias em que a renda é de um (1) salário mínimo; e o pai/mãe/responsável sabe ler e escrever, tendo ou não concluído o 5º ano de estudo (INEP, 2015).

É sabido que há uma correlação entre origem social e desempenho escolar, ainda que as desvantagens econômicas tenham um efeito menor quando comparados aos fatores socio-



culturais das famílias, tais como nível de instrução, atitudes e aspirações dos pais/responsáveis, clima familiar e hábitos linguísticos (NOGUEIRA, 2005). Portanto, o baixo grau de instrução dos pais/responsáveis é mais um desafio para o desenvolvimento do chamado capital cultural<sup>4</sup> dos estudantes, para o qual as práticas regulares de letramento<sup>5</sup> são fundamentais.

No que diz respeito à situação de aprovação/reprovação e abandono na Escola, os dados de 2019 apontam a continuidade de uma tendência de maiores taxas de reprovação e de abandono na 1ª série, com decréscimo paulatino nas duas séries seguintes. Menezes (2019), ao investigar os índices de reprovação na Escola pesquisada entre os anos de 2014 e 2017, confirma esse fato, ao apresentar dados percentuais que evidenciam “as dificuldades de aprendizagem e o mau desempenho dos estudantes do 1º ano nas avaliações internas, observando-se um crescimento preocupante nos índices de reprovação nessa série” (MENEZES, 2019, p. 43), conforme se vê na tabela reproduzida a seguir.

Tabela 1 - Reprovações na Escola pesquisada entre 2014 e 2017.

| Ano letivo | 1º ano | 2º ano | 3º ano |
|------------|--------|--------|--------|
| 2014       | 17%    | 4,1%   | 9%     |
| 2015       | 19,3%  | 7,4%   | 3,3%   |
| 2016       | 20,5%  | 7%     | 9,4%   |
| 2017       | 21,4%  | 15%    | 4%     |

Fonte: Menezes (2019, p. 43).

Nos dois anos letivos seguintes, esses percentuais diminuíram, segundo informações fornecidas pela Secretaria da escola pesquisada. No entanto, o 1º ano ainda continuou sendo o que mais reprova, conforme se vê na tabela a seguir.

Tabela 2 - Percentuais de reprovação na Escola pesquisada nos anos de 2018 e 2019

| Ano letivo | 1º ano | 2º ano | 3º ano |
|------------|--------|--------|--------|
| 2018       | 19,6%  | 7,5%   | 2,6%   |
| 2019       | 9,5%   | 7,5%   | 4,9%   |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

<sup>4</sup> A expressão *capital cultural* foi utilizada pelos sociólogos Bourdieu e Coleman “no estudo das desigualdades escolares como referência das vantagens culturais e sociais que indivíduos ou famílias mobilizam e, via de regra, os conduzem a um nível socioeconômico mais elevado.” (BONAMINO *et al.*, 2010, p. 488).

<sup>5</sup> Apenas para efeito de introdução conceitual, emprega-se aqui o conceito de letramento tal qual o entende Kleiman (1995, p. 19), qual seja, como sendo o “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia e enquanto sistema simbólico, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

De um total de 566 estudantes matriculados nas três séries em 2019, 472 foram aprovados ao término desse ano letivo, o que corresponde a um percentual de 83,4% de qualificação positiva; 43 foram reprovados, equivalendo a 7,6% de estudantes retidos nas suas respectivas séries; e 51 abandonaram a escola, configurando 9% da matrícula inicial. A tabela a seguir descreve, pormenorizadamente, esses números, os quais foram fornecidos pela Secretaria da escola pesquisada.

Tabela 3 - Resultados de aprovação/reprovação/abandono da Escola em 2019

| Série    | Matrícula | Classificação | Em números absolutos | Em termos Percentuais |
|----------|-----------|---------------|----------------------|-----------------------|
| 1ª série | 230       | Aprovados     | 174                  | 75,7%                 |
|          |           | Reprovados    | 22                   | 9,5%                  |
|          |           | Desistentes   | 34                   | 14,8%                 |
| 2ª série | 172       | Aprovados     | 145                  | 84,3%                 |
|          |           | Reprovados    | 13                   | 7,5%                  |
|          |           | Desistentes   | 14                   | 8,2%                  |
| 3ª série | 164       | Aprovados     | 153                  | 93,3%                 |
|          |           | Reprovados    | 08                   | 4,9%                  |
|          |           | Desistentes   | 03                   | 1,8%                  |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Em relação ao desempenho da Escola nas avaliações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaeece) ao longo dos últimos onze anos, os resultados têm revelado uma lenta evolução nos indicadores da Instituição. Nesse sentido, a próxima tabela recapitula o histórico das proficiências médias da Escola pesquisada no Spaeece com referência à disciplina de Língua Portuguesa, entre os anos de 2009 e 2019.

Esclareça-se, de logo, que a lacuna no ano de 2015 se deve ao fato de que, nesse ano, apenas as 1ªs séries do EM foram avaliadas pelo Spaeece. Como, a partir de 2016, somente os 3ºs anos é que vêm sendo avaliados, esse é também o motivo pelo qual se optou por apresentar exclusivamente essa série no recorte histórico dos resultados da Escola nesse indicador. Outro esclarecimento acerca da tabela seguinte é que, embora o Spaeece também avalie Matemática no EM, nela é apresentado apenas o desempenho em Língua Portuguesa. Isso se justifica porque, na produção de informações sobre os níveis de aprendizagem dos estudantes, avaliações externas como o Spaeece enfatizam as habilidades de leitura na prova de Língua Portuguesa, e, como se sabe, o fomento das práticas sociais de leitura é justamente uma das funções basilares das bibliotecas escolares.

Tabela 4 - Proficiências médias dos estudantes das 3<sup>as</sup> séries da Escola em Língua Portuguesa (2009 – 2019), avaliadas pelo Spaece

| Ano  | Proficiência Média em Língua Portuguesa |
|------|---|
| 2009 | 248,0                                   |
| 2010 | 261,7                                   |
| 2011 | 257,7                                   |
| 2012 | 241,9                                   |
| 2013 | 259,8                                   |
| 2014 | 268,0                                   |
| 2015 | -                                       |
| 2016 | 267,2                                   |
| 2017 | 267,3                                   |
| 2018 | 268,7                                   |
| 2019 | 270,5                                   |

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos resultados do Spaece de 2009 a 2019 (CAEd, [2020]).

Importa clarificar ainda que o Spaece, além de gerar dados que apoiam a efetivação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas educacionais da Seduc/CE, também é referência na indicação da melhoria na gestão pedagógica das escolas avaliadas. Isso porque os resultados dos testes aplicados pelo Spaece indicam quais habilidades - avaliadas em cada disciplina - demandam uma maior atenção por parte da gestão pedagógica, em razão do baixo desempenho alcançado pelos estudantes. No geral, esses resultados mostram i) a participação dos estudantes na prova; ii) a proficiência média da escola na disciplina avaliada; iii) a classificação dos estudantes por padrões de desempenho e iv) as habilidades avaliadas, a partir de descritores<sup>6</sup> (CEARÁ, 2018b).

Da mesma forma como acontece nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a média de proficiência dos estudantes que participam do Spaece é expressa numa escala que varia de 0 a 500 pontos, subdividida em intervalos de 25 pontos, chamados de níveis de desempenho. Quando esses níveis são agrupados em intervalos maiores, chega-se aos padrões de desempenho, os quais “correspondem a um conjunto de tarefas que os alunos são capazes de realizar, de acordo com as habilidades que desenvolveram” (CEARÁ, 2018b, p. 16). A depender da posição do estudante nessa escala, estará agrupado em um dos seguintes padrões de desempenho: muito crítico (até 125 pontos), crítico (de 225 a 275 pontos), intermediário (de 275 a 325 pontos) e adequado (acima de 325 pontos).

<sup>6</sup> De acordo com o Boletim da Gestão Escolar do Spaece-Alfa 2015, “os descritores descrevem as habilidades que serão avaliadas por meio dos itens que compõem os testes de uma avaliação em larga escala.” (CAEd, 2015, p. 14).

Vê-se, portanto, que mesmo tendo havido um aumento de 22,5 pontos na proficiência média dos estudantes em Língua Portuguesa, essa melhora não foi suficiente para uma mudança no padrão de desempenho nessa disciplina, que ainda continua no nível crítico. Esclareça-se que, estando nesse padrão, os estudantes “ainda não demonstram um desenvolvimento adequado das habilidades esperadas para sua etapa de escolaridade, demandando reforço para uma formação adequada [...]” (CEARÁ, 2018b, p. 18).

No que respeita ao quadro docente da Escola pesquisada, ele é formado majoritariamente por professores contratados, que também são chamados de temporários. Apesar de não ser alta a rotatividade desses profissionais, ela existe, e esse fato costuma interferir negativamente na aprendizagem dos estudantes, na medida em que “a cada troca de professor, há ruptura no trabalho [pedagógico]; em alguns casos, de forma sutil, e, em outros, de forma mais severa” (AZEVEDO, 2014, p. 3). No Quadro 2, a seguir, especifica-se, por disciplina e por vínculo funcional, a distribuição do total de professores lotados em sala de aula na Escola no ano de 2020.

Quadro 2 - Distribuição do número de professores da Escola lotados em sala de aula, por disciplina e por vínculo funcional, em 2020

| Disciplina                         | Nº de professores   | Vínculo funcional |             |
|------------------------------------|---|-------------------|-------------|
|                                    |   | Efetivos          | Contratados |
| Português                          | 05  | Efetivos: 01      | 04          |
| Arte - Redação                     | Estas disciplinas são regidas pelos mesmos professores de L. Portuguesa |                   |             |
| Espanhol                           | 01  | -                 | 01          |
| Inglês                             | 01  | -                 | 01          |
| Educação Física                    | 02  | -                 | 02          |
| História                           | 05  | -                 | 05          |
| Geografia - Filosofia - Sociologia | Estas disciplinas são regidas pelos mesmos professores de História      |                   |             |
| Matemática                         | 05  | 03                | 02          |
| Física                             | 02  | -                 | 02          |
| Química                            | 02  | -                 | 02          |
| Biologia                           | 03  | -                 | 03          |
| Total de professores               | 26  | 04                | 22          |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Nota-se, pelo quadro acima, que apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática havia professores efetivos em sala de aula no ano letivo de 2020, o que comprova o predomínio dos contratados (81,8%) nessa linha de frente. No entanto, essa realidade se inverte a favor dos efetivos (80%), quando se trata dos ambientes de apoio pedagógico, conforme

se vê no próximo quadro, a qual também discrimina o quantitativo e o vínculo profissional dos encarregados por esses espaços no ano letivo de 2020.

Quadro 3 - Número de professores da Escola responsáveis pelos ambientes de apoio pedagógico e seus respectivos vínculos funcionais em 2020

| Ambiente                                      | Nº de professores | Vínculo funcional |             |
|---|-------------------|-------------------|-------------|
|   |                   | Efetivos          | Contratados |
| Centro de Multimeios/Biblioteca               | 02                | 02                | -           |
| Laboratório Educacional de Ciências           | 01                | 01                | -           |
| Laboratório Educacional de Informática        | 01                | 01                | -           |
| Sala de Atendimento Educacional Especializado | 01                | -                 | 01          |
| Total de professores                          | 05                | 04                | 01          |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Nem todos os professores, inclusive os efetivos, lecionam exclusivamente as suas disciplinas de formação acadêmica. No entanto, essa é uma realidade nacional, pois, de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica, a proporção de docentes que possuem formação superior compatível com todas as disciplinas que lecionam no EM, em 2018, foi de 56,3% no Brasil e 42,8% na região Nordeste (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019). Na Escola pesquisada, esse percentual foi de 42,3% em 2020, pois, dos 26 professores lotados em sala de aula, quinze deles necessitaram de autorização especial para lecionar uma ou outra disciplina, conforme informações disponibilizadas pela Secretaria escolar e discriminadas no quadro a seguir. Há casos, inclusive, em que um único professor está autorizado a lecionar até quatro disciplinas, além daquela que é de sua formação inicial, e é por essa razão que a última coluna não necessariamente corresponde à soma do quantitativo de professores indicados na penúltima.

Quadro 4 - Quantitativo de autorizações especiais para o ensino na Escola pesquisada, por área de conhecimento, no ano de 2020

| Área de conhecimento | Disciplina      | Nº de professores com autorização especial para lecionar a disciplina | Nº total de professores com autorização especial para lecionar na área |
|----------------------|-----------------|---|--|
| Linguagens e Códigos | Português       | 01  | 07   |
|                      | Redação         | 01  |  |
|                      | Artes           | 04  |  |
|                      | Formação Cidadã | 06  |  |
|                      | Inglês          | 01  |  |
| Ciências Humanas     | Filosofia       | 04  | 05   |
|                      | Sociologia      | 04  |  |
|                      | Geografia       | 05  |  |

| Área de conhecimento | Disciplina | Nº de professores com autorização especial para lecionar a disciplina | Nº total de professores com autorização especial para lecionar na área |
|----------------------|------------|---|--|
| Ciências da Natureza | Biologia   | 01  | 02   |
|                      | Física     | 01  |  |
| Matemática           | Matemática | 01  | 01   |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Quanto ao corpo de funcionários, em 2020, havia, na Escola pesquisada, três merendeiras, dois agentes administrativos (que trabalham na Secretaria da Escola), um porteiro, três vigias noturnos e quatro auxiliares de serviços de limpeza. Já em 2022, o número de funcionários foi acrescido para mais dois vigilantes diurnos e três auxiliares - duas para a Sala de AEE e uma para a Assessoria Financeira. Por sua vez, o Núcleo gestor é composto por uma diretora e três coordenadores pedagógicos. Integram, ainda, o chamado Núcleo gestor expandido, uma Secretária escolar e uma Assessora financeira. Interessa destacar que, no Ceará, os membros dos núcleos gestores das escolas regulares da rede pública estadual submetem-se a um

processo composto de prova escrita e prova de títulos [para poderem integrar um] Banco de Gestores [...] Todavia, para exercer a função de diretor, além de fazer parte desse Banco, é preciso ser eleito pela comunidade escolar. Para compor a sua equipe, o diretor eleito pode escolher os coordenadores pedagógicos dentre os integrantes do Banco de Gestores. (MENEZES, 2019, p. 41).

No Quadro 5, a seguir, encontra-se a descrição da área de formação acadêmica e o vínculo funcional com a Seduc/CE de cada um dos membros da gestão da Escola, no ano de 2020, conforme informações providas pela Secretaria da própria Instituição.

Quadro 5 - Quantitativo, formação inicial e vínculo funcional dos membros do Núcleo gestor da Escola em 2020

| Membro do Núcleo Gestor                                   | Formação inicial  | Vínculo funcional  |
|---|---|--------------------|
| Diretora  | Licenciatura em Língua Portuguesa   | Contrato de gestão |
| Coordenadora da área de Matemática e Ciências da Natureza | Licenciatura em Matemática e Física   | Professora efetiva |
| Coordenadora da área de Ciências Humanas                  | Licenciatura em História  | Professora efetiva |
| Coordenador da área de Línguas e Códigos                  | Licenciatura em Pedagogia (com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa) | Contrato de gestão |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Nas escolas públicas estaduais cearenses, o mais comum é que os gestores sejam eleitos entre os que integram o grupo de professores efetivos da Seduc/CE. A atual gestão da Es-

cola diverge dessa tendência, ao ter uma professora contratada na sua direção. Isso demonstra uma maior abertura dessa comunidade escolar para fazer escolhas democráticas não baseadas em mera tradição. Esse fato também contribuiu para que os professores temporários, que são a maioria na Escola em referência, sintam-se mais representados institucionalmente.

Esta seção descritiva coligiu, portanto, informações que contribuíram para uma caracterização mais abrangente da Escola pesquisada. Essas informações foram obtidas tanto em documentos da própria Instituição quanto em sítios eletrônicos do Governo Federal (MEC, Inep) e do Estado do Ceará (Seduc/CE). Na sequência, serão apontados os principais desafios ao funcionamento efetivo da Biblioteca como espaço de suporte pedagógico, a partir de aspectos que evidenciam as suas reais condições de uso.

#### 2.4 PROBLEMAS NO FUNCIONAMENTO DA BIBLIOTECA DA ESCOLA PESQUISADA

Neste segmento textual, são apresentadas as evidências abordadas neste Caso de gestão, obedecendo a uma sequência na qual se apontam, respectivamente, problemas relacionados i) à situação precária na infraestrutura da Biblioteca; ii) ao acervo carente de atualização e pouco procurado espontaneamente pelos estudantes (e também pelos professores), seja para leitura no local, seja para empréstimos domiciliares; e, por fim, iii) ao caráter assistemático quanto à incorporação desse espaço escolar como suporte pedagógico no desenvolvimento do currículo da Instituição.

Dado que expectativa e realidade nem sempre se espelham, convém dizer que, na Escola pesquisada, cargos, funções, atribuições e competências, direitos e deveres são orientados pelas disposições contidas no RE, documento constituinte do PPP. Assim, ao tratar da organização administrativo-pedagógica, o Regimento relaciona a SM como um dos ambientes de suporte pedagógico, e declara, no Art. 26, que “a escola terá uma Sala de Multimeios para atender a comunidade escolar, visando subsidiar a dinâmica e a construção do processo de ensino-aprendizagem” (EEMXYZ, 2017, p. 9). Nesse propósito, “desenvolver o hábito e o prazer da leitura e estimular a pesquisa” são os dois primeiros objetivos listados no Art. 27 desse mesmo Documento (EEMXYZ, 2017, p. 9). Reproduzir, aqui, esses objetivos é expediente necessário quando se busca confrontar a expectativa legal com a realidade da SM da Escola pesquisada.

### 2.4.1 Quanto à infraestrutura

A área ocupada pela Biblioteca corresponde ao que já foi uma sala de aula, razão pela qual o espaço disponível é insuficiente para acomodar adequadamente até mesmo todo o seu acervo bibliográfico. Se se quisesse alocar mais estantes ali, sacrificar-se-ia o já reduzido espaço destinado às cinco mesas (três quadradas e duas redondas) e dezesseis cadeiras que compõem o mobiliário. Essas limitações de espaço explicam, portanto, a dificuldade em oferecer comodidade aos estudantes nas ocasiões em que toda uma turma se desloca até a Biblioteca para ali realizar alguma atividade de pesquisa.

Ademais, como não há ventilação cruzada no ambiente, e devido ao clima predominantemente úmido na cidade onde fica a sede da Escola, os livros estão sob risco constante de mofo na estação invernal. O telhado e o forro de PVC também estão a exigir conserto, pois, por duas vezes, muitos livros foram danificados por água de chuva, vazada pelo forro. Quanto à iluminação natural, cumpre esclarecer que a única existente no local é a que vem da abertura da porta de entrada. Se se somar a esse quadro de deficiências o desgaste/desconforto do atual mobiliário, entende-se por que tal quadro afeta negativamente tanto o gerenciamento do material ali existente quanto a adequada acomodação de professores e alunos no ambiente em tela.

Na sequência, veem-se algumas imagens das atuais instalações da Biblioteca, pelas quais se constata a necessidade tanto de reforma na estrutura física quanto de renovação do mobiliário.

Figura 9 - Infiltrações por goteiras e necessidade de cobertura dos livros



Fonte: Acervo pessoal (2020).



Figura 10 - Infiltrações e mofo na parede da porta de entrada da Biblioteca



Fonte: Acervo pessoal (2020).

Figura 11 - Mofo e falta de espaço para armazenar os livros didáticos.



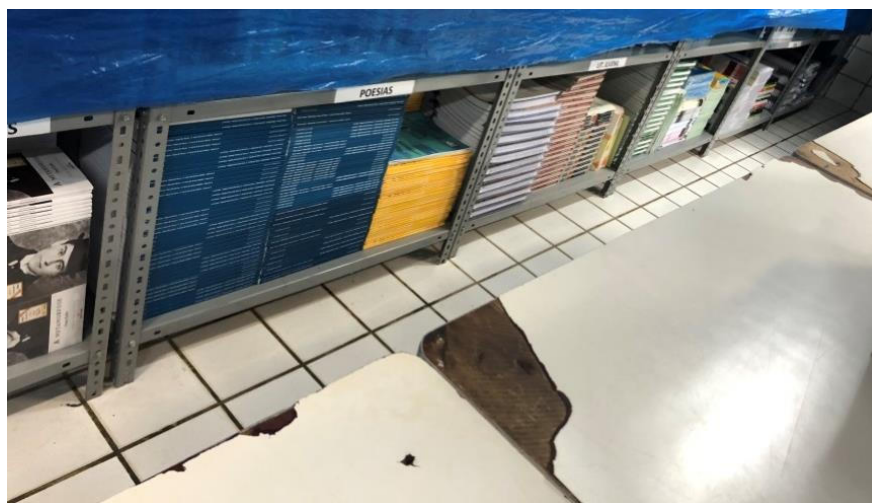
Fonte: Acervo pessoal (2020).

Figura 12 - Mobiliário desgastado I



Fonte: Acervo pessoal (2020).

Figura 13 - Mobiliário desgastado II



Fonte: Acervo pessoal (2020).

Figura 14 - Livros novos não expostos por falta de espaço



Fonte: Acervo pessoal (2020).

Posto que a visualização de determinadas situações facilita o seu entendimento, fica patente, portanto, que as sete últimas imagens demonstram a precariedade nas instalações físicas da Biblioteca. Conseqüentemente, a acomodação de seus usuários e a gerência adequada de seus materiais ficam prejudicadas.

A próxima subseção trata da frequência de uso da Biblioteca pelos estudantes da Escola pesquisada, enfatizando a procura voluntária pelo seu acervo, sobretudo, pelo permanente. Além disso, serão feitas considerações acerca do estado de atualização desses materiais bibliográficos.

### 2.4.2 Quanto ao acervo (atualização e procura)

De um modo geral, o acervo da Biblioteca é classificado ou como permanente ou como provisório. O permanente reúne i) obras de referência - enciclopédias, dicionários, gramáticas e alguns mapas; e ii) uma coleção geral de livros de áreas diversas - Educação, Filosofia, Sociologia, Pensadores, Pedagogia, Espiritualidade, Direito, Informática, África/Brasil, História, Geografia, Linguística, Teoria Literária, Produção Textual, Literaturas brasileira e estrangeira (romances, crônicas, contos, poesias), Inglês e Espanhol, Ciências Físicas e Biológicas (Biologia, Física, Química, Matemática, Ecologia), Temática cearense, Coleções de Parâmetros e Orientações Curriculares, dentro outros.

O acervo provisório, por seu turno, é constituído por i) alguns periódicos não atualizados - revistas para o professor, coleções de provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e ii) pelos livros do PNLD, renovados a cada triênio e distribuídos entre os exemplares do PNLD 2018 – 2020 e remanescentes de edições anteriores, de modo que a guarda dessas sobras objetiva disponibilizar a professores e estudantes a maior variedade possível de livros didáticos, como fonte de estudo e pesquisa. Dado que, em 2022, as turmas de 1º ano já fazem parte do Novo Ensino Médio, há a necessidade de se continuar usando os livros do PNLD 2018 – 2020 com as turmas de 2º e 3º anos, e, em 2023, apenas com as de 3º ano.

Conforme levantamento quantitativo feito em março de 2020, há, na Biblioteca em estudo, cerca de cinco mil itens no acervo permanente e cerca de dois mil livros didáticos do PNLD, todos expostos nas dezessete estantes distribuídas ao longo das paredes. As duas últimas incorporações ao acervo permanente ocorreram nos anos de 2016 e 2018, através do PNBE Temático e do PNLD Literário, respectivamente. Em 2016, foram recebidas 45 obras de referência, direcionadas especialmente aos professores e ao Núcleo gestor, sem qualquer intervenção por parte da Escola pesquisada na sua escolha; já em 2018, as obras foram dirigidas aos estudantes e, dessa vez, a partir de uma lista fechada, foi possível selecionar duas obras diferentes para cada uma das três séries do EM. O melhor disso tudo é que a Biblioteca passou a dispor de exemplares de um mesmo título literário suficientes para atender todos os estudantes de uma mesma série.

A chegada desses novos livros mostrou que o acervo bibliográfico carece de atualização para se tornar mais interessante/estimulante, sobretudo para os estudantes. Isso ficou evidente quando se fez o levantamento dos cinco livros mais emprestados no ano de 2019, cujas três primeiras posições são de exemplares de obras literárias recém-incorporadas à Biblioteca. O quadro a seguir discrimina quais os cinco livros com maior número de empréstimo no ano

de 2019 e a quantidade de vezes que cada um deles foi emprestado, indicando, ainda, se o livro faz parte ou não do PNLD Literário 2018.

Quadro 6 - Levantamento dos cinco livros mais emprestados pela Biblioteca a toda a comunidade escolar no ano de 2019

| Título da obra                       | Quantas vezes a obra foi emprestada? | A obra faz parte do PNLD Literário de 2018? |
|--------------------------------------|--------------------------------------|---|
| O ódio que você semeia               | 30                                   | Sim   |
| O diário de Anne Frank (quadrinhos)  | 29                                   | Sim   |
| Meu jeito certo de fazer tudo errado | 20                                   | Sim   |
| Laços de família                     | 07                                   | Não   |
| Góticos, contos clássicos            | 06                                   | Não   |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Ainda conforme levantamento do quantitativo de empréstimos feitos aos estudantes da sede entre os anos de 2017 a 2019, apresentado na tabela abaixo, houve um aumento considerável de empréstimos no ano de 2019 em relação a 2018. Para isso, contribuíram a chegada dos livros do PNLD Literário 2018 e a iniciativa individual de uma professora de Língua Portuguesa, que, por cerca de dois meses, destinou semanalmente o tempo de uma de suas aulas para a leitura de exemplares de obras do acervo permanente da Biblioteca em todas as suas turmas da sede, após escolha individual dos estudantes. Os números abaixo relacionam a matrícula ao total de empréstimos feitos no triênio 2017, 2018 e 2019.

Tabela 5 - Empréstimos do acervo permanente da Biblioteca no triênio 2017, 2018 e 2019

| Ano letivo | Matrícula (sede) | Total de empréstimos |
|------------|------------------|----------------------|
| 2017       | 454              | 264                  |
| 2018       | 392              | 150                  |
| 2019       | 369              | 482                  |
| Total      | 1697             | 896                  |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Mesmo que tenha sido relevante o aumento no número de empréstimos do acervo permanente da Biblioteca nesse triênio, é preciso considerar que, da razão entre o total emprestado e as matrículas anuais da sede durante esse período, chega-se a 0,52 livro por aluno ao ano. Saber que, em média, cada estudante da Escola não chega a ler um livro completo do acervo da Biblioteca ao longo dos três anos de EM é algo, no mínimo, preocupante, visto que a prática regular da leitura é fator relevante na progressão dos estudos. Agrava-se tal situação quando se sabe que esse resultado é uma média aritmética simples, cuja natureza esconde outro elemento de análise: apenas poucos estudantes têm o hábito de ir à Biblioteca para tomar

algum livro emprestado. Como esses poucos estudantes leem muito acima da média, os números da tabela 5 não retratam fielmente essa realidade mais geral. A próxima tabela esclarece melhor esse cenário, ao discriminar a participação, em termos percentuais, dos dez estudantes que mais tomaram livros emprestados no triênio 2017 a 2019, em relação ao total de empréstimos feitos a cada ano e à respectiva matrícula na sede da escola pesquisada.

Tabela 6 - Percentual de empréstimo dos dez estudantes que mais retiraram livros da Biblioteca em relação ao total de empréstimos feitos por ano

| Ano letivo | Matrícula (sede) | Total de empréstimos | Empréstimos feitos pelos dez mais | Percentual dos dez mais em relação ao total de empréstimos | Percentual dos dez mais em relação à matrícula (sede) |
|------------|------------------|----------------------|-----------------------------------|--|---|
| 2017       | 454              | 264                  | 97                                | 36,7%  | 2,2%  |
| 2018       | 392              | 150                  | 75                                | 50%  | 2,6%  |
| 2019       | 369              | 482                  | 136                               | 28,2%  | 2,7%  |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

A tabela acima é bastante reveladora do quanto foi reduzido o número de estudantes que fizeram empréstimo de, no mínimo, um livro do acervo permanente da Biblioteca nesse intervalo de tempo. O ano de 2018 é exemplar nesse sentido, uma vez que metade dos empréstimos feitos nesse ano concentrou-se em apenas 2,6% da matrícula da sede. Mas esses números também revelam que, quando há aumento no total de empréstimos feitos anualmente, há, automaticamente, uma diminuição no percentual dos dez mais em relação a esse mesmo total. Deduz-se, portanto, que essa concentração deixará de subsistir – ou, ao menos, será reduzida - se se adotar, na Escola em referência, a estratégia de fomentar uma demanda institucional pelo acervo da Biblioteca como política pedagógica permanente, de forma planejada e direcionada. Para que isso se concretize, há a “necessidade de [se] promover a intersecção entre os mundos da sala de aula e da biblioteca escolar” (FREIRE, 2007, p. 11).

Ainda em relação à última tabela, é preciso acrescentar que, embora esses dados ainda não sejam do conhecimento dos professores e coordenadores da Escola - visto que foram apurados em função dos propósitos deste Caso de gestão e em pleno curso das aulas remotas, decorrentes da atual Pandemia de Covid-19 -, eles merecem a devida atenção por parte da Gestão pedagógica, dada a gravidade que evidenciam.

A próxima subseção encerra, talvez, o que vem a ser o principal desafio no funcionamento da Biblioteca em referência: a pouca interface desse ambiente de suporte pedagógico com as atividades curriculares desenvolvidas regularmente na Instituição escolar da qual aquela faz parte.

### 2.4.3 Quanto à integração Biblioteca/Currículo

Na Escola pesquisada, os planejamentos formais das ações curriculares ocorrem semanalmente, em dias predeterminados para cada uma das áreas de ensino. Assim, os de Línguas e Códigos acontecem às terças-feiras; os de Ciências da Natureza e Matemática, às quartas-feiras e os de Ciências Humanas, às quintas-feiras. Idealmente, essas ocasiões são propícias para que os responsáveis pelos ambientes de apoio pedagógico contribuam para a potencialização das ações curriculares. No caso da Biblioteca em referência, isso implica, pelo menos, i) proporcionar aos professores o conhecimento desses recursos; e ii) elaborar planos de trabalho conjunto, nos quais os recursos humanos e materiais disponíveis nesse espaço possam integrar-se às diversas atividades curriculares (CEARÁ, 2013), conforme se lê no documento expedido pela Seduc/CE e intitulado *Orientações para o Suporte Pedagógico*, já aqui referido.

Ao se considerar a potencialização das ações curriculares pelo contributo de um trabalho mais integrado entre a Biblioteca e o corpo docente/coordenadores pedagógicos da Escola, vê-se que essa sinergia ainda não é uma realidade manifesta, não obstante o atendimento (nesse espaço de suporte pedagógico) a demandas pontuais tanto do Núcleo gestor quanto dos professores. Os projetos pedagógicos já tradicionais na Escola são o que melhor exemplifica a participação da Biblioteca no currículo da Instituição em foco, conforme demonstra o quadro abaixo.

Quadro 7 - Ações curriculares nas quais houve a participação da Biblioteca da Escola pesquisada, entre 2016 e 2019

| Ano  | Ação pedagógica                                | Área(s) envolvida(s)   | Como a biblioteca participou?   | Período de duração (início e fim) |
|------|--|--|---|-----------------------------------|
| 2016 | Projeto: <i>Spanish</i>                        | Linguagens e Códigos (Espanhol e Inglês)                       | Elaboração e realização do projeto de uma sala temática com os alunos da turma do 3º B.                         | 15/08 a 13/09 de 2016             |
| 2017 | Criação de planos de aula de Língua Portuguesa | Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa)                       | Elaboração de atividades de Gramática, com uma professora de Língua Portuguesa, para aplicação em sala de aula. | Durante o mês de março/2017       |
| 2017 | Oficina de redação                             | Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa)                       | Orientação a um grupo de estudantes do 3º ano para a redação no Enem.   | De maio a novembro de 2017        |
| 2018 | Projeto: Enem não tira férias                  | Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Literatura e Redação) | Elaboração e apresentação de material pedagógico em aulões revisores para alunos de 3º ano.                     | Julho de 2018                     |

| Ano  | Ação pedagógica                                       | Área(s) envolvida(s)                     | Como a biblioteca participou?  | Período de duração (início e fim) |
|------|---|--|--|-----------------------------------|
| 2018 | Projeto: <i>Spanish</i>                               | Linguagens e Códigos (Espanhol e Inglês) | Elaboração e realização do projeto de uma sala temática com os alunos da turma do 2º B.                        | De 01 a 31 de agosto/2018         |
| 2018 | Projeto: Centenário do Patrono da Escola <sup>7</sup> | Ciências Humanas (História)              | Redação da biografia do homenageado; Projeto e execução de uma sala temática com alunos e professores da área. | 15/09 a 06/10 de 2018             |
| 2019 | Projeto: Enem não tira férias                         | Linguagens e Códigos (Redação)           | Elaboração e apresentação de material pedagógico   | 13 a 17/07/2019                   |
| 2019 | Projeto: Escritoras brasileiras / Marina Colasanti    | Linguagens e Códigos (Literatura)        | Elaboração e realização do projeto de uma sala temática com a turma do 3º E                                    | 20/05 a 16/06 de 2019             |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Quando há projetos pedagógicos que demandam apresentações performáticas das turmas nos dias de culminância, como costumam ser os das áreas de LC e de CH, o espaço da Biblioteca costuma ser bastante utilizado, sobretudo por estudantes. Nessas ocasiões, é de praxe que o professor responsável pela Biblioteca fique encarregado de realizar alguma tarefa específica, seja coordenando determinada turma ou grupo de estudantes, seja auxiliando algum(ns) dos professores direta ou indiretamente envolvidos nesses projetos. Nesse uso menos “burocrático” da Biblioteca, vislumbra-se a possibilidade de que ela “deve ser pensada como um espaço de criação e de compartilhamento de experiências, um espaço de produção cultural em que crianças e jovens sejam criadores e não apenas consumidores de cultura” (CARVALHO, 2002, p. 22 *apud* LEITE, 2016, p. 34).

*Spanish*, *Centenário do Patrono da Escola* e *Escritoras brasileiras* foram alguns dos projetos que demandaram essa atuação mais ativa do professor regente da Biblioteca na sua realização. Já o *Enem Não Tira Férias* se resume, basicamente, a uma participação pontual desse profissional em alguns dos aulões preparatórios para esse importante exame nacional de seleção para o ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES). Vale ressaltar, no entanto, que esses aulões costumam acontecer em julho, mês das férias escolares, abrangendo toda a rede pública estadual cearense de EM, visto que é uma iniciativa da própria Seduc/CE.

Com exceção do *Enem Não Tira Férias*, em que todo o processo de planejamento e execução dos aulões fica a cargo exclusivo do professor convidado, e da *Oficina de Redação* -

<sup>7</sup> Mais uma vez, para fins de preservação da identidade dos sujeitos de pesquisa, alterou-se aqui o nome do projeto em referência, embora o verdadeiro nome corresponda exatamente ao nome do patrono da Escola.

que é a disponibilidade do ambiente da Biblioteca para a orientação nas produções textuais dos estudantes que espontaneamente buscam esse tipo de apoio pedagógico e cujo foco é a prova de Redação do Enem ou de vestibulares -, não há, nos demais projetos, um planejamento conjunto entre os docentes/coordenadores pedagógicos e o professor responsável pela Biblioteca, exatamente um dos pilares da integração biblioteca escolar/currículo.

Ademais, há ainda a questão de que nem mesmo essas dinâmicas pedagógicas têm um calendário regular, podendo, inclusive, deixar de acontecer de um ano para o outro, como foi o caso do *Projeto Chocopoética*, que, tendo sido realizado, com sucesso, em 2014, só veio a se repetir em 2018, tendo sido novamente descontinuado em 2019, razão pela qual não foi mencionado no quadro anterior. Esse projeto, diferentemente dos anteriores aqui citados, foi concebido pelas então responsáveis pela SM, uma regente e uma auxiliar, em parceria com professores da área de LC. O objetivo era favorecer o contato do estudante com o mundo da poesia, para, em momento de culminância, serem apresentadas atividades de audição, estudo, declamação, teatralização e musicalização de poesias pelos próprios estudantes, fossem elas autorais ou não. Se essas atividades são as que mais se aproximam de uma integração biblioteca/currículo, e se elas costumam ocorrer nessas condições, vê-se, portanto, que ainda há muito a ser trilhado nesse sentido na Escola pesquisada.

Ademais, não tem havido uma política pedagógica permanente de incentivo à leitura na Escola, seja por iniciativa da Biblioteca, seja por iniciativa dos professores de sala de aula. Quanto a estes, o que tem predominado é a atitude particular de um ou outro professor, sobretudo da área de LC, em fazer com que suas turmas leiam mais, a exemplo do caso há pouco relatado, em que uma professora que lecionava em turmas da sede tomou para si a iniciativa de exigir, por certo tempo, a leitura individual de livros do acervo permanente da Biblioteca, durante uma das suas aulas semanais.

É preciso reconhecer, no entanto, que, via de regra, os estudantes são bem recebidos no ambiente da Biblioteca; que é de praxe o regente da Biblioteca indicar a leitura de algum item do acervo a estudantes e professores, quando demandado nesse sentido; e que, por ocasião da devolução de obras emprestadas, também é de praxe instigar-se uma conversa com o estudante/professor para sondar se houve gosto (ou não) na leitura feita, o porquê da resposta dada e, quando positiva a resposta, o que na leitura merece ser destacado, embora tudo isso transcorra de modo bastante informal. Mas o que ressalta dessa situação é que, efetivamente, ainda não se estabeleceram projetos mais substantivos de fomento à leitura na Escola pesquisada, inclusive direcionados aos próprios professores, os quais escassas vezes se dirigem à Biblioteca para também fazer empréstimo pessoal de algum item do acervo permanente.



Quanto ao gerenciamento do material de ensino a cargo da gestão da Biblioteca, há um controle na entrega e no recolhimento dos livros didáticos em todo início e todo final de ano letivo. O controle diário de empréstimos do acervo permanente ainda é feito em um livro de registros, pois a biblioteca ainda não dispõe de um sistema informatizado para esse tipo de monitorização. Esses procedimentos têm sido realizados sem maiores problemas, ainda que o maior empecilho no gerenciamento desse material seja o pouco espaço disponível para armazenar as sobras desses livros.

Apesar de o professor responsável pelo ambiente da Biblioteca não ter formação em Biblioteconomia, a organização dos materiais do acervo permanente, especialmente dos bibliográficos, apresenta-se funcional. Todo o acervo permanente exposto passou pelos processos de registro em livro apropriado, de carimbagem, de classificação/distribuição por assunto nas estantes e de etiquetagem alfanumérica, com a indicação da estante (letra maiúscula) e da prateleira (a mesma letra maiúscula seguida de um algarismo entre 1 e 5) em que o livro se localiza. Vale esclarecer, no entanto, que o procedimento de classificação não obedeceu aos moldes biblioteconômicos, isto é, não seguiu uma ou outra das duas classificações geralmente adotadas nesse sentido: a Classificação Decimal de Dewey (CDD) ou a Classificação Decimal Universal (CDU).

Pelo exposto ao longo deste capítulo descritivo, convém retomar a pergunta norteadora deste Caso de gestão, através da qual se procura entender de que maneira as atividades desenvolvidas na/pela Biblioteca podem se relacionar, de forma mais efetiva, às práticas curriculares dessa Instituição de ensino, especialmente às voltadas à promoção da leitura. A conveniência de retomar essa questão central se deve ao fato de que, a partir dela, derivou-se o primeiro dos objetivos específicos do presente Caso de gestão, que foi o de compreender os principais desafios ao funcionamento otimizado da Biblioteca em referência.

Ao se delimitar tais desafios a seus aspectos locais, percebe-se que o corrente Caso de gestão é, sobretudo, de natureza pedagógica, em vista da insuficiente articulação entre a Biblioteca - entenda-se, entre seus recursos humanos e materiais - e o desenvolvimento curricular na Escola pesquisada. Portanto, a subutilização do potencial desse ambiente de suporte pedagógico é problema que merece a devida atenção não só do Núcleo gestor, mas também dos atores escolares a quem mais diretamente interessa a existência de uma melhor integração nesse sentido, ou seja, o professor-regente da SM e os demais professores de sala de aula.

Espera-se, assim, que a presente pesquisa contribua para a superação – ou, pelo menos, para a atenuação - dos desafios aqui evidenciados, sobretudo dos que dizem respeito à pouca integração dos serviços da Biblioteca ao currículo da Instituição. Afinal, o sucesso de

uma biblioteca escolar depende, em grande parte, do grau de envolvimento entre professores de sala de aula e professor-bibliotecário. Já está provado que a ênfase na parte humana da biblioteca, e não apenas nos recursos materiais nela encontrados e/ou nas TICs atualmente disponíveis para esses espaços escolares, costuma ser o fator mais propriamente associado ao sucesso desse ambiente de apoio pedagógico (LEITE, 2016).

No próximo capítulo, será apresentada a análise do problema de pesquisa e, para tanto, recorrer-se-á a autores que já contribuíram para essa discussão temática. A sequência textual também detalha a opção metodológica deste Caso de gestão, ao descrever os instrumentos a serem utilizados para a produção dos dados e ao identificar os sujeitos abordados na pesquisa, e encerra-se ao discorrer analiticamente sobre as informações colhidas na sondagem de campo.

### 3 DESAFIOS DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES COMO SUPORTE PEDAGÓGICO

Neste capítulo, analisa-se de que maneira o uso dos recursos humanos e materiais da Biblioteca da Escola pesquisada pode ser potencializado, de forma a contribuir, mais efetivamente, com o processo de ensino/aprendizagem da Instituição em foco. Por conseguinte, as reflexões teóricas deste Caso de gestão convergem para as relações que se estabelecem entre biblioteca escolar e currículo, numa perspectiva de integração entre ambos os recortes. Contribuem, nesse sentido, algumas reflexões e conceitos voltados a essa questão, extraídos de autores como Freire (2007), Demo (2009), Campello *et al.* (2013), Leite (2016) e Hargreaves (ANDY..., 2018a; 2018b; 2018c), entre outros, além do recurso ao Banco de dissertações do próprio PPGP/UFJF.

A pesquisa aqui levada a cabo é de natureza qualitativa, dada a necessidade de se produzirem dados que possibilitem a compreensão mais detalhada das falhas na integração entre biblioteca escolar e currículo na Escola. As seções seguintes (3.1 e 3.2) apresentam dois aspectos relevantes para a análise de um caso de gestão: o referencial teórico e a proposta metodológica de pesquisa. A intenção, portanto, é que, no decurso deste Capítulo, sejam tecidas considerações e levantados elementos de análise que contribuam para a proposição de um PAE no qual se pense o aprimoramento do uso da Biblioteca em estudo.

#### 3.1 BIBLIOTECA ESCOLAR: APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No decurso deste Capítulo analítico, são apresentados conceitos e argumentos autorais que ancoram a perspectiva de que a biblioteca escolar deve se organizar para integrar-se com a sala de aula no desenvolvimento do currículo. E, dado que os problemas identificados na descrição deste Caso de gestão englobam, simultaneamente, os aspectos materiais da Biblioteca (instalações deficitárias e acervo com pouca renovação periódica) e a sua funcionalidade como ambiente de assistência pedagógica (escassa procura voluntária do acervo por parte de estudantes e, sobretudo, pouca integração desse recurso escolar ao currículo da Instituição), os eixos teóricos aqui levantados voltam-se a esses dois aspectos (materiais e humanos), com ênfase nos segundos, afinal, são estes os que mais impactam nos resultados positivos da interface biblioteca escolar/currículo (LEITE, 2016). Nesse sentido, a subseção 3.1.1. reflete sobre a biblioteca escolar como espaço de desenvolvimento do currículo, e a subseção 3.1.2. reflete sobre a relação entre biblioteca escolar e leitura.

### 3.1.1 Biblioteca escolar como espaço de desenvolvimento do currículo

Os movimentos iniciais de escrita desta subseção se voltam à questão curricular. Nesse sentido, impõe-se tanto resgatar alguns aspectos conceituais relacionados a essa temática, quanto evidenciar dois dos principais documentos nacionais que ora lhe são aplicáveis: a Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio, e a BNCC do EM, atualmente em processo de implementação em todo o território nacional.

No que concerne aos aspectos conceituais, a depender da corrente teórica adotada, entende-se diversamente o significado de currículo escolar. Assim, nas teorias tradicionais<sup>8</sup> de ensino, o modelo curricular enfatiza “os conteúdos e os objetivos de aprendizagem, [além da] divisão da atividade educacional [...] em dois campos: ensino/instrução e avaliação” (SILVA, 2013 *apud* LACERDA; SEPEL, 2019, p. 3). Grade horária, listas de disciplinas, roteiros de exames e, cada vez mais, matrizes de competências ou habilidades compõem o arcabouço estrutural que dá sentido a essa teoria do currículo (YOUNG, 2014).

Já as teorias crítica<sup>9</sup> e pós-crítica<sup>10</sup> do currículo defendem a ideia de que “a escola deve ser considerada como um meio de ampliar as capacidades humanas, considerando as subjetividades” (LACERDA; SEPEL, 2019, recurso online). Para isso, faz-se necessário “incorporar

---

<sup>8</sup> As obras *The curriculum* (1918), de John Franklin Bobbitt e *Basic principles of curriculum and instruction* (1949), de Ralph Tyler, constituem referências para a perspectiva tradicional de currículo escolar, ao proporem a educação nos moldes de uma empresa, o que influenciou a organização curricular em diversos países, como Estados Unidos e Brasil. Por esse modelo tradicional de ensino, de cunho tecnicista, os indivíduos aprendentes é que devem se adaptar aos conteúdos e objetivos de aprendizagem, de forma que os resultados escolares sejam os mais precisos possíveis. (SILVA, 2013 *apud* LACERDA; SEPEL, 2019).

<sup>9</sup> Essa teoria teve seu nascedouro em vertentes teóricas progressistas da educação, impulsionadas pelas ideias de John Dewey, pedagogo norte-americano. Por essa corrente teórica, as vivências do sujeito (aprendiz) ganham destaque no processo educativo, haja vista a importância do contexto histórico-social em que a educação formal se concretiza. Por essa visão, cabe à escola emancipar o estudante, constituindo-se como espaço de interação e de democracia. Ao professor, compete valorizar as vivências cotidianas do sujeito aprendiz, oportunizando-lhe participação ativa em problematizações e questionamentos. (CUNHA, 1994 *apud* LACERDA; SEPEL, 2019).

<sup>10</sup> A teoria pós-crítica do currículo entende que cabe à escola influenciar na construção de subjetividades, além de propor reflexões sobre políticas, lutas e desafios sociais, constituindo-se, portanto, em espaço de diálogo sobre desigualdades e diversidade. Aos educadores, atribui-se o papel de articular as discussões em torno das questões sociais, políticas, econômicas e culturais, refletindo com os estudantes as diversas visões de mundo e as necessárias transformações na realidade, o que inclui a proposição de intervenções sociais. Para isso, a busca continuada pelo aperfeiçoamento profissional é imprescindível. Entre os vários representantes dessa vertente, destacaram-se Michel Apple e Henry Giroux (EUA); Michael Young (Inglaterra); Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Christian Baudelot e Roger Establet (França) e Paulo Freire (Brasil). (LACERDA; SEPEL, 2019).

aos conteúdos curriculares as experiências do cotidiano, trazendo para a sala de aula a proposta de pensar sobre os problemas atuais [...]” (FREIRE, 1991 *apud* LACERDA; SEPEL, 2019, recurso online).

Na Escola pesquisada, não seria temerário afirmar que a concepção tradicional de currículo tem primazia no trabalho pedagógico, haja vista a existência de metas de desempenho estudantil a serem atingidas em avaliações de larga escala, sobretudo nas do Saeb e Spaece. No entanto, a prioridade aos conteúdos prescritos pelas diversas disciplinas não implica, necessariamente, na desconsideração de aspectos das teorias crítica e pós-crítica nas práticas desses professores, uma vez que reflexões sobre questões como multiculturalismo, movimentos sociais e identitários, diversidade e subjetividade têm ganhado cada vez mais relevância em contextos escolares em geral em nosso País.

Dado que o currículo é um elemento de construção histórico-social das organizações escolares, importa registrar que, desde a época do Brasil Império, a escola média brasileira tem-se caracterizado tanto por dicotomias na escolha dos seus conteúdos (humanidades versus ciências, educação geral versus formação especial) quanto por variações na quantidade de disciplinas - em 1890, eram vinte disciplinas (PILETTI, 2010). A última atualização desses sucessivos rearranjos curriculares se consubstanciou na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b), que

se apresenta sob o argumento de resgatar [o Ensino Médio] de seu estado falimentar – engessado com muitas disciplinas obrigatórias, sem aprofundamento e pouco atrativo ao estudante. Esta reforma define uma reestruturação que envolve [...] a ampliação da carga horária e a flexibilização da grade curricular. (BASSI; CODES; ARAÚJO, 2017, p. 3).

Se se levar em consideração que, hoje, a quantidade de disciplinas obrigatórias na grade curricular da escola brasileira de EM gira em torno de treze disciplinas, afigura-se defensável a ideia de redução nesse número. Piletti (2010) reforça esse pensamento ao afirmar que “os conteúdos curriculares [na escola média brasileira] têm crescido não em substância e profundidade, mas em número e diversidade” (PILETTI, 2010, p. 11). É por essa razão que esse mesmo autor defende a ideia de maior consistência – em vez de enciclopédismo - nos currículos do EM. Demo (2009) também compartilha desse mesmo entendimento, ao afirmar que,

[...] na superfície, a realidade não se dá, a não ser em aparência. Para compreender a realidade é *mister* descer a suas profundezas, verticalmente. Por isso, é bem melhor fazer menos matéria, e adentrar-se nela até onde possível. Chama-se, por vezes, de ‘conteudismo’ este vício extensivo, para conotar a

obsessão em entupir o aluno, resultando em superficialidade geral de tudo. O aluno não estuda nada a fundo, apenas passa por cima das coisas. O currículo intensivo privilegia pesquisa e elaboração própria. (DEMO, 2009, p. 49).

De fato, essa pulverização do currículo concorre, quase que irremediavelmente, para uma aproximação apenas superficial dos conteúdos propostos, seguindo-se daí que muito se vê, mas pouco se aprende na escola média brasileira. Com efeito, os resultados observados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>11</sup> atestam uma quase estagnação no já baixo desempenho dessa última etapa da educação básica. No ano de 2005, o primeiro da sequência de biênios avaliados pelo Ideb, esse índice nacional era de 3,4 pontos, tendo alcançado 4,2 pontos em 2019. O avanço de apenas 0,8 ponto percentual ao longo de catorze anos ainda não foi o bastante para que se atingisse a meta para o ano de 2019, estipulada em 5,0 pontos (INEP, [2020b], recurso online).

Já no que respeita à flexibilização curricular, segundo o texto da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b), além do que é preconizado pela BNCC, os currículos da escola secundária brasileira deverão incluir os chamados itinerários formativos<sup>12</sup>, os quais serão organizados de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017b). Nesse sentido, é preciso atentar para as reais condições sob as quais as escolas, sobretudo as públicas, ofertarão tais itinerários. Pode simplesmente ocorrer de elas disporem de arranjos curriculares condicionados pelo que é possível ofertar, o que pode também significar dizer que nem sempre sejam os mais adequados para seus estudantes. É provável que, nos “municípios pequenos, onde há apenas uma ou poucas instituições, os alunos terão menos chances de escolha, [o que] gera desigualdades” (CARDOSO, 2017, p. 43), e esse é exatamente o caso da Escola pesquisada, única na modalidade de EM regular no seu município.

---

<sup>11</sup> Trata-se de um índice nacional calculado bianualmente e destinado a medir o desenvolvimento educacional de todas as redes escolares do País. O **Ideb** sintetiza indicadores de fluxo (taxa média de aprovação na etapa de ensino, calculada a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica) e de desempenho [proficiência média padronizada dos alunos, pelo Saeb, numa variação de valores entre 0 e 10].

<sup>12</sup> Os **itinerários formativos** correspondem a cinco encaminhamentos distintos, a serem escolhidos pelos estudantes do Ensino Médio – Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Formação Técnica e Profissional -, caracterizando-se, portanto, como uma escolha prévia de trajetória de vida. Tais itinerários foram instituídos por força da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b), que alterou o art. 36 da LDBEN (BRASIL, 1996). De acordo com a nova redação deste artigo, “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2017b, p. 1).

Há que se observar, ainda, que, para ser efetivada, a atual Reforma do EM depende da implementação da BNCC pelas redes escolares de todo o País. E, na BNCC, o currículo do EM, ao invés de se compartimentar por mais de uma dezena de disciplinas, como de costume, está organizado em quatro áreas do conhecimento. Tal composição curricular objetiva integrar dois ou mais componentes disciplinares para melhor compreender e transformar uma realidade complexa, sem necessariamente excluir

as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos [...]. [Implica, isso sim, no] fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo o trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino. (BRASIL, 2009, p. 8).

O fato é que as revisões curriculares abrangidas pela BNCC do EM necessitam vir "acompanhadas por mudanças mais profundas no ambiente escolar, nas práticas pedagógicas e, principalmente, na cultura dos professores" (PENIDO, [2020], p. 16). Afinal, numa escola, pode-se ter o melhor currículo, a melhor infraestrutura e as melhores políticas pedagógicas, mas, se não houver a oferta de desenvolvimento profissional de alta qualidade a seus professores é provável que os resultados da aprendizagem estudantil não correspondam às expectativas previamente traçadas nessa direção (BARBER; MOURSHED, 2007). Assim também concordam Lacerda e Sepel (2019) no artigo *Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo*, ao defenderem

a importância da qualificação docente, pois é por meio dela que é possível ampliar os saberes para compreender, de modo crítico, as novas propostas de educação. Porém, a qualificação deve partir da realidade e das necessidades da escola e dos educadores, deve auxiliar os educadores a terem maior clareza das concepções de currículo que orientam sua prática pedagógica e que podem influenciar significativamente seu papel nas reformas educacionais. (LACERDA; SEPEL, 2019, p. 16).

Dado que, no Brasil, a formação inicial de professores da educação básica tem sido alvo de críticas de diferentes autores (educadores, pesquisadores e gestores escolares), para quem "as universidades, na sua maioria, não têm apresentado um programa de formação alinhado com as transformações vividas pela sociedade" (CASAGRANDE, 2020, recurso online), entende-se por que se faz tão necessária, por aqui, a formação em serviço. A que acontece fora da escola, no formato presencial, semipresencial ou a distância, com

especialistas, continua importante, mas precisa ser complementada pelo “aprendizado coletivo, especialmente quando acontece dentro da escola e enfocando as dificuldades concretas” (RATIER, 2018, p. 24). Nesse modelo de aprendizado horizontal entre pares, os professores trocam conhecimentos entre si, através de grupos de estudo, mentoria/tutoria, observação de aulas, coordenação por área etc, constituindo, assim, comunidades de aprendizagem profissional<sup>13</sup> nas escolas. Para que essa formação continuada, de fato, aconteça,

é essencial que os professores tenham acesso, nos espaços de formação, a práticas análogas às indicadas para os estudantes [...]. Somente vivenciando situações formativas que estimulem a cooperação e sejam instigantes, os docentes poderão oferecer aos estudantes experiências semelhantes [...] A BNCC marca um compromisso ético com a aprendizagem para todos, sem exceção. É uma grande oportunidade para a efetivação de um currículo potente, que faça sentido para alunos e também professores. (PEREZ, 2017, p. 5).

Pode-se dizer que a colaboração entre pares – a partir de conteúdos (inter/trans)disciplinares – contribui para que o coletivo de professores proponha aos estudantes atividades de aprendizagem baseadas em pesquisas e/ou problematizações instigantes e desafiadoras. Portanto, e em concordância com a BNCC, tão importante quanto a clareza e a relevância dos conteúdos a serem trabalhados na escola é a abordagem apropriada desses mesmos conteúdos, de modo que, intencionalmente, sejam promovidas práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas nos processos educativos.

No texto da BNCC, evidencia-se a clara pretensão de que a educação escolar deve se comprometer com a formação integral dos estudantes, o que significa desenvolver intencionalmente processos educativos “que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018c, p. 14). É tão explícito o compromisso da BNCC com a ideia de educação integral, que, numa de suas passagens, desce-se a ponto de se traçar um perfil – por sinal, bastante acabado – do que se espera de um sujeito educado integralmente. Assim, conforme a BNCC,

---

<sup>13</sup> As **Comunidades de Aprendizagem Profissional** (ou Comunidades de Prática) “podem ser definidas como agrupamento de pessoas que compartilham e aprendem uns com os outros por contacto físico ou virtual, com um objetivo ou necessidade de resolver problemas, trocar experiências, modelos padrões ou construídos, técnicas ou metodologias, tudo isso com previsão de considerar as melhores práticas.” (McDERMOTT, 2000 *apud* SILVA, 2008, p. 8).



no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

Há que se ressaltar, ademais, que o currículo escolar, qualquer que seja a sua composição, só ganha vida no professor, isto é, no modo como este trabalha a aprendizagem dos seus alunos. Assim entende Menezes (2009), para quem,

[na] concretização das ações educativas, o professor é um elemento decisivo, pois, mesmo que a administração defina, ao menos em linhas gerais, os objetivos, os conteúdos etc, no cotidiano, é o professor quem decide as prioridades, o que trabalhar, o que enfatizar e os significados que dará aos conteúdos e procedimentos. (MENEZES, 2009, p. 207).

Ainda de acordo com a BNCC, as decisões pedagógicas devem se orientar para o desenvolvimento de competências<sup>14</sup>, por meio da indicação clara do que os estudantes devem saber (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem saber fazer com o que sabem, ou seja, como mobilizarão esses saberes para resolver demandas complexas da vida cotidiana (BRASIL, 2018c). Quando se tem em mira uma educação escolar baseada na potencialização de competências, o papel que cabe ao professor é dimensionar e orientar os desafios que os estudantes devem superar (RATIER, 2017). Cumpre observar, entretanto, que “é trabalhoso planejar atividades que foquem no que os estudantes farão – e não só no que [se] vai falar” (BANDONI, 2017a, recurso online), porque planejamentos dessa natureza demandam um tempo maior que o dedicado aos de aulas meramente expositivas, por exemplo.

Assim, em cada escola, a materialização da BNCC depende completamente da qualidade docente para se aproximar, ao máximo, dos termos nela contidos (DEMO, 2019). Vale esclarecer, no entanto, que a BNCC do EM não é o currículo dessa etapa da educação básica, mas sim o documento orientador da (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas para as escolas médias brasileiras.

---

<sup>14</sup> “Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018c, p. 8).

Visto que os currículos são costumeiramente definidos em termos de conteúdos disciplinares, tal entendimento parece restringir o escopo desse elemento organizador das instituições escolares. Assim, para os fins deste Caso de gestão e tendo em vista que, na Escola pesquisada, o coletivo de professores tem como principal referência pedagógica as teorias tradicionais do ensino, nas quais currículo é, inevitavelmente, conteúdo, vale salientar que

o currículo compreende [também] objetivos, conteúdos, métodos pedagógicos e critérios de avaliação em cada um dos níveis [...] do sistema educacional, relacionando princípios, teoria e prática, [além de] **planejamentos que concretizam as ações nos espaços da unidade escolar** e as relações entre a comunidade e o entorno. (MENEZES, 2009, p. 203, grifo nosso).

É inegável que essa concepção de currículo amplia a perspectiva de atuação docente no processo de mediatização dos conteúdos junto aos estudantes. Nesse sentido, é importante que os conteúdos escolares não sejam meramente reproduzidos pelos estudantes, mas que sejam por eles “entendidos autoralmente”, a partir de intervenções pedagógicas bem conduzidas (DEMO, 2019). E, no que diz respeito especificamente à relação entre currículo e planejamento pedagógico, é fundamental construir-se “espírito de corpo”, ou projeto pedagógico coletivo (DEMO, 2009), como política institucional favorecedora da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido,

é importante que os professores [...] sejam sistematicamente mantidos em atividade de aprendizagem, através de expedientes tais como: [...] iv) reelaboração do projeto pedagógico individual e coletivo; [...] vi) formação de grupos de estudo, em especial para dar conta de problemas de aprendizagem dos alunos; [...] ix) elaboração de material didático próprio em sua área de atuação; x) revisão sistemática dos procedimentos escolares considerados ineficazes para a aprendizagem dos alunos, ao lado da revisão permanente das práticas. (DEMO, 2009, p. 65).

O que primeiro ressalta da citação acima é a necessidade de permanente atualização para os profissionais da docência. Não é irrefletido afirmar que, nessa profissão, o risco de desatualização é incessante, sobretudo em tempos tão “líquidos”<sup>15</sup> como os atuais. Depois, que não se deve abdicar da autonomia pedagógica, o que só é possível quando se está bem

---

<sup>15</sup> O adjetivo “líquidos” é uma referência ao conceito de “**Modernidade líquida**”, termo cunhado pelo sociólogo polonês Zygmunt Baumann (1925 – 2017) para se referir ao intenso ritmo de mudanças por que tem passado as sociedades (em geral) nos últimos tempos, de modo que o que parecia sólido, em épocas passadas – como certos valores sociais, por exemplo – já não mais o é presentemente.

preparado para “elaborar proposta própria de aprendizagem, usando a liberdade natural de selecionar o que mais lhe parece congruente com seus objetivos” (DEMO, 2009, p. 74). Ambos os aspectos, atualização profissional e autonomia pedagógica, podem (e devem) ser trabalhados em regime de colaboração pelas equipes docentes das instituições escolares.

Mesquita (2019), em artigo intitulado *A centralidade do papel dos professores do ensino médio na reconfiguração do currículo e da profissão*, reconhece que, a depender do nível de satisfação ou de desencanto profissional, de abertura a mudanças ou de comodismo (aceitação), diferentes lógicas de ação são adotadas por esses sujeitos quanto à reconfiguração curricular, tendo por base suas concepções sobre o ensino, sobre a profissão e sobre os alunos. Ao concluir propositivamente seu artigo, essa mesma autora elenca algumas possibilidades a serem consideradas tanto na formação inicial quanto na continuada de professores, possibilidades essas que contribuem para a ampliação das concepções docentes sobre o ensino, o currículo e a profissão, tais como:

- i) É preciso que os docentes se reconheçam como produtores de currículo e responsáveis pelo desenvolvimento da profissão. ii) O professor precisa ser autor do currículo das escolas, narrando, registrando e trocando suas práticas. [...] iii) Faz-se necessário investir em formação continuada de professores na escola, com ênfase no trabalho colaborativo e no reconhecimento, por parte dos próprios pares, das insurgências possíveis de serem realizadas [...] (MESQUITA, 2019, p. 23).

Efetivamente, saber trabalhar em grupo é mais uma das competências a serem continuamente desenvolvidas pelo professorado de uma escola (NÓVOA, 2001). Para esse educador português e catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa,

[...] novas práticas de ensino só nascem com a recusa do individualismo. Historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas. Falta uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional. Refiro-me à participação nos planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta e de formação continuada, para permitir a partilha de tarefas e de responsabilidades. As equipes de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão. (NÓVOA, 2001, recurso online).

Freire (2007) também se junta ao coro dos que advogam os benefícios dessa cultura profissional entre professores. Para essa pesquisadora portuguesa,

a proclamada autonomia das escolas e a melhoria da qualidade de um ensino centrado no desenvolvimento de competências terá, pois, de basear-se em relações de colaboração e de colegialidade positivas, espontâneas e convictas como expressão de uma responsabilidade partilhada pelo colectivo de professores de uma escola em relação ao currículo. (FREIRE, 2007, p. 54).

Ainda sobre o valor da colaboração entre docentes para o próprio desenvolvimento profissional, importa mencionar aqui os resultados de uma pesquisa feita entre 2006 e 2007 pela *McKinsey & Company*, uma firma global de consultoria de gestão que atende empresas líderes, governos, organizações não-governamentais e organizações sem fins lucrativos. Nessa pesquisa, procurou-se entender por que os melhores sistemas escolares do mundo apresentam desempenhos muito superiores aos da maioria de seus congêneres e por que algumas reformas educacionais são um sucesso, enquanto a maior parte delas falha pelo mundo afora. Um dos achados dessa investigação foi que

*[...] some of the best systems have found ways to enable teachers to learn from each other. Teachers in most schools work alone. In a number of the top systems, particularly those in Japan and Finland, teachers work together, plan their lessons jointly, observe each other's lessons, and help each other to improve. These systems create a culture in their schools in which collaborative planning, reflection on instruction, and peer coaching are the norm and constant features of school life. This enables teachers to develop continuously.* (BARBER; MOURSHED, 2007, p. 31).<sup>16</sup>

Andy Hargreaves (ANDY..., 2018a; 2018b; 2018c), sociólogo e pesquisador inglês da temática da colaboração entre docentes, inclui, entre as vantagens associadas a essa prática profissional, melhores relacionamentos, mais *expertise* e maior foco entre os professores parceiros. Com efeito, diversos estudos internacionais também têm respaldado o trabalho colaborativo, inclusive entre biblioteca escolar e professores de sala de aula. Segundo Freire (2007), pesquisadora já aqui referida e autora do texto *Biblioteca escolar e sala de aula, intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: estudo de caso numa escola secundária*,

---

<sup>16</sup> “[...] alguns dos melhores sistemas escolares do mundo encontraram maneiras de capacitar os professores para que aprendam uns com os outros. Os professores, na maioria das escolas, trabalham sozinhos. Em vários desses sistemas tidos como *top*, principalmente no Japão e na Finlândia, os professores trabalham juntos, planejam suas aulas em conjunto, observam as aulas uns dos outros e ajudam-se com vistas a melhorar profissionalmente. Esses sistemas têm criado, em suas escolas, uma cultura de planejamento colaborativo, de reflexão sobre a instrução e de *coaching* por pares, de modo que tais procedimentos se tornaram a norma e as características constantes da vida escolar. Isso permite que os professores se desenvolvam continuamente.” (BARBER; MOURSHED, 2007, p. 31, tradução livre).

[esses] estudos [...] **comprovam que o desempenho acadêmico dos alunos aumenta quando o professor bibliotecário e os outros professores desenvolvem trabalho colaborativo** para criarem experiências de aprendizagem motivadoras, usando os recursos da biblioteca escolar; ou quando os alunos receberam, com frequência, instrução em literacia da informação pelo professor bibliotecário; ou, ainda, quando existe um elevado grau de verdadeira colaboração entre o professor bibliotecário e o professor de sala de aula, num vasto leque de atividades. (FREIRE, 2007, p. 32, grifo nosso).

Diante do recorte até aqui feito acerca do currículo como construção coletiva na escola média brasileira, exercício necessário em razão da centralidade dessa questão para o entendimento do presente Caso de gestão, cumpre tomá-lo, a partir de agora, na sua relação mais estreita com a biblioteca escolar. A priori, levanta-se aqui a tese de que as bibliotecas escolares devem ser organizadas para integrar-se com a sala de aula no desenvolvimento do currículo. Aliás, essa não é uma proposição nova. Já nos Anais do 1º Seminário Nacional sobre Bibliotecas Escolares, Sobral (SOBRAL, 1982), ao discutir sobre os recursos humanos para a biblioteca escolar, assim se reporta:

[...] 2. Biblioteca escolar. A biblioteca escolar, como instituição integrante da escola, deverá atender, em sua dinâmica e organização técnica, aos conceitos que, no momento atual, lhe são atribuídos. 2.1. Conceitos. a) Sob o ponto de vista pedagógico, a biblioteca escolar é considerada como força propulsora do processo educacional; [...] Força responsável por um efetivo apoio às diversificadas atividades empregadas no desenvolvimento do currículo escolar. [...] 2.2. Objetivos. [...] Como instituição educacional especializada, terá como objetivos específicos: - Cooperar com o currículo escolar no atendimento às necessidades dos alunos, dos professores e dos demais elementos da comunidade escolar; [...] 2.3. Finalidades. [...] Para que a biblioteca escolar atenda sua finalidade, deverá planejar todos seus serviços de acordo com o plano educativo da escola. O programa da biblioteca escolar e o da escola deverão ser interdependentes e inseparáveis. Devendo o programa da biblioteca caracterizar-se pela mesma finalidade, diretriz, alcance e dimensão do programa pedagógico. (SOBRAL, 1982, p. 105-107).

Sobressai da fala de Sobral (1982) a necessidade de haver o maior grau possível de alinhamento entre as dinâmicas desenvolvidas nas bibliotecas escolares e os currículos das instituições das quais aquelas são parte integrante. Essa desejável intercessão também é discurso repercutido por outros autores. Em artigo intitulado *Biblioteca escolar como extensão do processo de ensino-aprendizagem: percepções da comunidade docente do Colégio de Aplicação da UFSC*, Leite (2016) destaca a importância do trabalho conjunto entre os professores de sala de aula e os que trabalham em bibliotecas escolares, haja vista a reiteração, na maior parte de seu texto, de palavras e expressões como cooperação, integração, planejamento

conjunto, participação, colaboração, envolvimento etc. Alguns dos trechos a seguir comprovam essa ênfase:

Um dos pontos enfatizados por Kuhlthay (2002, p. 19) [é] **a integração do programa de atividades da biblioteca com a proposta curricular da escola**, que [...] **requer um planejamento conjunto** [...] (LEITE, 2016, p. 35, grifo nosso).

Balça e Fonseca (2012) [...] destacam a importância da divulgação dos serviços da biblioteca [...] em reuniões e grupos de trabalho e a participação dos docentes na elaboração de documentos e propostas das bibliotecas. (LEITE, 2016, p. 39).

Abreu (2002) indica que a qualidade do acervo dentro de uma biblioteca escolar depende do trabalho conjunto de professores e bibliotecários, que precisam pensar a política de desenvolvimento do acervo em sintonia com a proposta pedagógica da escola. (LEITE, 2016, p. 41).

Ainda desse mesmo autor, importa retomar um raciocínio particularmente útil a este Caso de gestão, o de que, “atualmente, a prática pedagógica dos professores não pode mais viver do equívoco de que é a quantidade de conteúdos que leva o aluno a desenvolver suas estruturas mentais e à autonomia intelectual” (LEITE, 2016, p. 27). De fato, quando se considera o volume de informações disponíveis hoje em dia, em virtude dos novos suportes físicos (*smartphones*, *tablets* e computadores pessoais) com acesso a dados eletrônicos – principalmente, aos originários da *internet* -, vê-se que, na atualidade, o maior problema com a pesquisa escolar, por exemplo, não é, necessariamente, a dificuldade de se obter informações como já o foi algum tempo atrás, mas sim a imperícia de muitos estudantes em saber lidar com uma abundância informacional sem precedentes na história da humanidade.

Ao considerar uma conjuntura de superabundância de fontes de pesquisa, é indispensável que os professores, tanto os de sala de aula quanto os que atuam nas bibliotecas escolares, procurem desenvolver a chamada competência informacional - ou literacia da informação, na terminologia de Freire (2007) - primeiramente, em si próprios, e, por consequência, nos estudantes. Segundo Campello (2002 *apud* LEITE, 2016), pesquisadora da temática Biblioteca escolar no Brasil, essa competência compreende “o conjunto de habilidades necessárias para localizar, interpretar, analisar, avaliar e comunicar informação, esteja ela em fontes impressas ou eletrônicas” (CAMPELLO, 2002 *apud* LEITE, 2016, p. 10).

Mas, além de cuidar do amadurecimento da competência informacional entre professores e estudantes, uma biblioteca escolar precisa zelar pela boa qualidade das interações pessoais dos vários sujeitos escolares que a frequentam, seja esporádica ou costumeiramente. Essa é também a conclusão a que chegou Leite (2016), após análise dos resultados de uma

entrevista semiestruturada que aplicou a alguns professores do colégio de aplicação objeto de sua pesquisa. Para esses professores, mais importante que os possíveis recursos tecnológicos disponíveis para as bibliotecas e mais importante que o próprio viés tecnológico presente nos conceitos sobre biblioteca escolar do século XXI, é o fato de que o sucesso desses espaços de suporte pedagógico reside, sobretudo, nos fatores que dizem respeito às relações humanas.

Não obstante as inegáveis vantagens do trabalho colaborativo entre os responsáveis pela biblioteca escolar e os professores de sala de aula para o desenvolvimento curricular, conforme já aqui destacado, é preciso observar que os desafios que se interpõem nessa relação não são desprezíveis. Portanto, faz-se necessário evidenciar alguns dos impeditivos dessa relação. Para Freire (2007), fatores como a cultura da escola, o perfil dos colaboradores, a formação dos professores, o apoio do órgão de gestão e a liderança do professor bibliotecário são determinantes para o sucesso (ou insucesso) nessa relação.

A cultura organizacional da escola é, efetivamente, um dos fatores decisivos para o estabelecimento de uma relação fecunda entre o professor coordenador da biblioteca escolar e os outros profissionais docentes. Se, em geral, tal cultura está assente numa práxis pedagógica marcada por falhas no diálogo entre pares e é pouco permeável a críticas – consequência, quase sempre, de um ensino individualista e solitário – é provável que, aparentemente, ninguém tenha problema e que predomine a ideia de que ser professor exige “se virar” sozinho, tanto para planejar quanto para dar aula (BANDONI, 2017b). Essa constatação de isolamento e/ou de pouca interação entre esses atores escolares é igualmente observada por Freire (2007). Ao tomar por base a própria experiência no terreno da gestão de uma biblioteca escolar, essa pesquisadora portuguesa acredita que

**o professor bibliotecário [...] não é, ainda, percebido como um parceiro na formação dos alunos**, e, mesmo quando existe um trabalho colaborativo entre ele e os outros professores, este não se situa num nível de envolvimento pleno, mas tão só numa articulação ao nível da produção de materiais, da dinamização pontual de atividades extracurriculares, do apoio prestado aos professores na pesquisa e disponibilização de documentos, ou aos alunos quando vão realizar um trabalho na biblioteca, para o qual o professor bibliotecário não teve qualquer papel, ao nível da planificação. (FREIRE, 2007, p. 11, grifo nosso).

Campello *et al.* (2013), em artigo no qual mostra o estado da arte das produções acadêmicas acerca dos estudos sobre biblioteca escolar no Brasil entre os anos de 1979 e 2011, reforçam a constatação de que, também por aqui, a interação entre professores bibliotecários e professores de sala de aula ocorre de forma tímida. Nas suas palavras,

embora muito se conheça, na teoria, sobre o potencial educativo do trabalho conjunto desses dois profissionais para a formação do educando (tanto no que concerne à formação do leitor quanto ao papel da pesquisa escolar), a prática, no Brasil, não tem revelado o relacionamento entre esses profissionais. (CAMPELLO *et al.*, 2013, p. 131).

Ainda segundo Campello *et al.* (2013), a biblioteca escolar é percebida como muito importante pelos professores em geral, mas, na prática, é pouco consultada por eles, em razão de “desinteresse, desconhecimento do acervo, cansaço diário, falta de motivação, e, principalmente, falta de tempo” (CAMPELLO *et al.*, 2013, p. 132). É preciso considerar, ademais, que o regime de colaboração entre o professor coordenador da biblioteca escolar e os outros professores requer a efetividade de certos fundamentos, tais como: a) colaboração por convicção, e não somente por dever do cargo exercido ou por qualquer outra força coercitiva interna ou externa à escola; b) participação na condição de par, e não apenas na de mero coadjuvante; c) predomínio da existência de objetivos comuns para o conjunto dos participantes; e d) partilha das responsabilidades de participação e tomada de decisões, com os recursos de que cada um dispõe (FREIRE, 2007).

Portanto, quando se trata do desenvolvimento do currículo, há vantagens consideráveis no trabalho colaborativo entre professores, não obstante as dificuldades inerentes a essa cultura profissional. Nesse sentido, a biblioteca escolar, como ambiente institucionalmente criado para ser suporte pedagógico, pode (e deve) contribuir para a efetivação dessa cultura, de modo que o professor bibliotecário desempenhe papel relevante na idealização, na consecução e na avaliação das atividades pedagógicas regularmente desenvolvidas nas instituições escolares. Para isso, se a biblioteca escolar concorrer para a promoção do gosto pela leitura entre estudantes (e também entre professores), pode-se afirmar que grande parte de sua função institucional já estará sendo cumprida. E é nessa direção que a próxima subseção se encaminha, ao tratar da relação biblioteca escolar/leitura.

### **3.2.2 Biblioteca escolar e leitura**

Para um melhor encadeamento deste segmento textual, são apresentados, inicialmente, alguns conceitos de letramento e de leitura, em função da importância dessas duas concepções para os propósitos desta subseção. Em seguida, são trazidos dados gerais de uma pesquisa sobre o hábito da leitura entre os brasileiros, de modo a situar primeiramente essa questão em



âmbito nacional para, assim, melhor compreendê-la em seu recorte mais específico, no caso, o da relação Biblioteca escolar/leitura.

Dado que o aprendizado da língua escrita não é algo natural, como acontece com o falar e o ouvir, faz-se necessário apropriar-se do sistema alfabético (alfabetização), tarefa costumeiramente deixada a cargo das instituições escolares. Nesse estágio, “o grande desafio [...] é entender as relações entre sons, letras e significados, aprendendo a ler, para que se possa passar a ler para aprender” (CASTRO, 2007, recurso online). Para Magda Soares (2019), educadora e pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),

aprender a ler significa apropriar-se de um objeto linguístico – a língua escrita – complexo e abstrato, um sistema de representação convencional e, em grande parte, arbitrário, que demanda de quem aprende operações cognitivas de diferentes naturezas, por sua vez dependentes dos estágios de desenvolvimento do aluno. (SOARES, 2019, recurso online).

Depreende-se, portanto, que o processo de alfabetização ocorre em determinado limite temporal, o suficiente para que cada alfabetizando seja capaz de codificar e decodificar a língua escrita. Mas é preciso lembrar que uma pessoa alfabetizada não é, necessariamente, uma pessoa letrada. Isso porque o letramento se prolonga pela vida afora, uma vez que se trata da leitura e da escrita como atividades realizadas em contextos sociais, e não exclusivamente restritas ao ambiente escolar. Portanto, entende-se aqui letramento como o “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia e sistema simbólico, em contextos específicos para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 1995 *apud* GARCEZ, 2019, p. 13).

Ante a amplitude das práticas sociais que o letramento encerra, cada vez mais expandida em virtude dos novos gêneros textuais da esfera digital, é *mister* que a escola eleja quais dessas práticas cabem ser cultivadas na educação escolar (GARCEZ, 2019, p. 17). Para tanto, convém que os gêneros escolhidos sejam pautados em temáticas, tendo em vista que “as pessoas fazem coisas que exigem a escrita para tratar dos temas que lhes importam.” (GARCEZ, 2019, p. 21).

Quanto ao conceito de leitura, interessa ressaltar que seu entendimento se alterou conforme evoluíam os estudos linguísticos. Assim, sob a ótica tradicional, ler é, essencialmente, decodificar – neste caso, pode-se dizer que há uma confusão entre os conceitos de leitura e de alfabetização. Por essa visão tradicionalista, explica-se também a quase exclusividade dos textos literários nos livros didáticos, e, entre as implicações desse exclusivismo, destaca-se o fato de que cabe ao estudante “copiar” os únicos modelos válidos de uso da língua, quase sempre apresentados sob a forma de excertos de textos de autores clássicos da literatura

nacional ou estrangeira. Portanto, por essa perspectiva, a língua é tomada como uma realidade homogênea, imutável (PEREIRA, 2008).

Com o advento da Linguística estruturalista<sup>17</sup>, ler é aprender (e apreender) a mensagem de um texto, disso implicando que o sentido de um texto é obtido por atitude (passiva) do leitor, em razão da autossuficiência textual em termos semânticos. Fica patente que esse entendimento de leitura a situa apenas no plano da compreensão literal do material escrito e que uma de suas limitações é o fato de desconsiderar o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto tratado, inclusive de aspectos formais do gênero em apreço (PEREIRA, 2008).

Com a Pragmática<sup>18</sup>, cujos estudos se voltam aos fatores contextuais que determinam os usos linguísticos nas situações de comunicação, a leitura alcança uma conceituação mais abrangente, pois agora é vista numa perspectiva de que ler é construir sentidos. Assim, “Quem lê constrói significado unindo todo o seu conhecimento de mundo, seus esquemas mentais relacionados ao conteúdo tratado no texto às informações oferecidas pelo autor” (FULGÊNCIO, 1992 *apud* PEREIRA, 2008, p. 25). Conclui-se, portanto, que a atividade leitora “envolve um leitor ativo que processa e examina o texto e tenta compreendê-lo; ao ler o texto, o leitor interage com o autor, tornando-se uma espécie de coautor, à proporção que vai entendendo, concordando, discordando, formulando hipóteses [...]” (SOLÉ, 1998 *apud* PEREIRA, 2008, p. 25).

Ainda em relação ao conceito de leitura, e tomando-a em âmbito escolar, importa acrescentar que essa prática social se potencializa quando nasce de foro íntimo, quando intencionalmente buscada. Isso acontece porque é “a atividade intelectual do aluno [...] que produz o saber aprendido. A atividade do professor incide na atividade do aluno, mas não a determina” (INEP; UNESCO, 2007, p. 41). A propósito, Pascoal (2015) corrobora esse pensamento ao responder à seguinte pergunta por ela mesma levantada:

Qual é o caminho para garantir que todas as crianças e os adolescentes se tornem leitores autônomos e competentes? Desde os estudos do biólogo suí-

---

<sup>17</sup> Posição inovadora dos estudos linguísticos da primeira metade do século XX, que consideravam a língua como um sistema estruturado por relações formais e não evidentes para a consciência do falante e que, metodologicamente, preconizavam a observação do maior número de fatos, de modo a fundamentar proposições que, pela generalização rigorosa, viabilizassem a descoberta da estrutura. (FERREIRA, s.d.).

<sup>18</sup> “Teoria linguística que leva em conta tanto a relação linguagem/pensamento quanto a relação linguagem/sociedade. Através da Pragmática é que se inclui, ao lado do estudo da relação entre os signos (Sintaxe) e do estudo das relações entre os signos e o mundo (Semântica), o estudo das relações entre os signos e seus usuários”. (ORLANDI, 1995, p. 55).

ço Jean Piaget (1896-1980) e do psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934), já sabemos que o conhecimento não é transmitido, e sim construído junto com a turma. No caso da leitura, o educador não pode transferir seu desejo e sua proficiência para os alunos, mas é capaz de criar, incentivar e nutrir a vontade de mergulhar num texto, desfrutar de uma obra e utilizá-la para algum objetivo, seja ele da vida escolar ou social. Ele atua como um mediador na construção de comportamentos leitores, que são práticas como a antecipação do que será dito no texto, o compartilhamento de interpretações e a recomendação de livros lidos. (PASCOAL, 2015, recurso online).

Apresentadas, portanto, as concepções de letramento e de leitura dentro de limites não exaustivos, cumpre abordar agora como a questão da leitura está presente na sociedade brasileira em geral. De início, é preciso ter em mente que o hábito da leitura da palavra escrita está sujeito a fatores histórico-culturais diversos que resultam ou no seu favorecimento ou no seu desestímulo. No Brasil, a História tem demonstrado que essa prática social ainda não se encontra bem radicada entre nós. Ou seja, ainda não somos, de fato, um País-leitor, pelo menos se se levarem em consideração a frequência e a compreensão leitora nas mais diversas situações que a exigem, isto é, nas práticas sociais de letramento. Alguns indicadores nacionais comprovam esse fato, a exemplo do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)<sup>19</sup>, que, em 2018, mostrou haver apenas 12% de leitores proficientes na população brasileira, tendência que se mantém desde o primeiro levantamento feito em 2001. A propósito, considera-se proficiente a pessoa capaz de elaborar textos de diferentes tipos e de interpretar tabelas e gráficos (INAF, [2021]). A tabela a seguir encerra o apanhado histórico dos resultados obtidos desse indicador ao longo de 17 anos.

Tabela 7 - Evolução histórica dos níveis de alfabetismo funcional no Brasil (de 2001 a 2018)

| Níveis        | 2001-<br>2002 | 2002-<br>2003 | 2003-<br>2004 | 2004-<br>2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2015 | 2018 |
|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|------|------|------|------|------|
| Analfabeto    | 12%           | 13%           | 12%           | 11%           | 9%   | 7%   | 6%   | 4%   | 8%   |
| Rudimentar    | 27%           | 26%           | 26%           | 26%           | 25%  | 20%  | 21%  | 23%  | 22%  |
| Elementar     | 28%           | 29%           | 30%           | 31%           | 32%  | 35%  | 37%  | 42%  | 34%  |
| Intermediário | 20%           | 21%           | 21%           | 21%           | 21%  | 27%  | 25%  | 23%  | 25%  |
| Proficiente   | 12%           | 12%           | 12%           | 12%           | 12%  | 11%  | 11%  | 8%   | 12%  |

Fonte: Inaf ([2021], recurso online)

Efetivamente, não se pode afirmar que o Brasil é um País-leitor quando se sabe que praticamente metade dos brasileiros com cinco anos ou mais de idade não leu um único livro

<sup>19</sup> O Inaf mede duas dimensões do alfabetismo: a dos textos verbais (Letramento) e a dos textos numéricos (Numeramento). Para isso, aplica um teste cognitivo composto por 32 itens que abordam situações do cotidiano a 2.002 pessoas entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. (INAF, [2021]).

no ano de 2019, segundo informações da 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*; ou quando, nesse mesmo ano, ainda havia uma taxa residual de 6,6% de analfabetos na população brasileira de 15 anos ou mais de idade, percentual que correspondia a cerca de 11 milhões de pessoas, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) (IBGE EDUCA, 2019).

Ante tal realidade, é possível contra-argumentar afirmando-se que, por decorrência das novas TICs e do crescente acesso à *internet* a praticamente todos os estratos sociais do País, lê-se muito mais hoje que há algumas décadas. De fato, quando se trata do fluxo de informações escritas, como as mensagens e os *chats*, veiculados pelas chamadas redes sociais (*Facebook*, *WhatsApp*, *Twitter*, *Instagram*, *Telegram* etc.) ou as novas correspondências pessoais transmitidas por correios eletrônicos (*e-mails*), ou mesmo, quando se trata da leitura de textos de pequena extensão em *sites* diversos, é perceptível o crescimento significativo da leitura da palavra escrita pelas pessoas em geral. Mas é preciso lembrar que “ler textos fáceis, ainda que em grande quantidade, só habilita à ação de ler textos fáceis” (PASCOAL, 2015, recurso online). Soares (2019) repisa essa afirmação nos seguintes termos:

Talvez se possa dizer que tem ocorrido um grande impacto da cultura digital sobre a cultura do papel. Os jovens leem sem dificuldade as escritas digitais. São eles mesmos que as criam [...]. A leitura digital é mais fácil e mais rápida, porque os textos devem ser, por natureza, breves (estou excluindo a leitura de informações, buscadas na *internet*, de livros, jornais, revistas em tela), e isso vem criando certa impaciência dos jovens na leitura de textos mais longos, que demandam mais tempo e mais reflexão, com evidentes implicações para a formação de leitores atualmente. (SOARES, 2019, recurso online).

De todo modo, essa nova realidade de leitura foi confirmada pela mesma pesquisa há pouco citada. A título de ilustração, em 2019, usar a *internet* foi a segunda opção do brasileiro quando se tratou de destinar o seu tempo livre àquilo de que gosta (66%), sendo tal escolha preterida apenas por assistir à televisão (67%), que ainda ocupa o primeiro lugar na preferência nacional. Já as atividades mais realizadas na *internet* incluem, em ordem decrescente, i) trocar mensagens pelo *WhatsApp* ou *chat* pelo *Facebook* (60%); ii) assistir a vídeos, filmes, séries ou programas de TV (42%); iii) escutar música (39%); iv) jogar (25%), v) enviar e receber *e-mails* (20%); vi) trabalhar ou buscar informações sobre o trabalho (20%); vii) acessar redes sociais, blogs e fóruns (16%); viii) ler notícias, jornais e revistas (23%); ix) ler textos ou estudos de uma área de interesse (12%); x) ler livros (7%) (INSTITUTO PRÓ-LIVRO; ITAÚ CULTURAL, 2020).

Ao se delimitar a questão da leitura ao universo escolar, vê-se nele um espelhamento do cenário geral do País. “Isto é, quando simplesmente o estudante não lê, por natural afeição e de modo proficiente, ou não escreve, na condição de autor competente de seu próprio texto, quando lê ou escreve, lê mal, escreve mal” (PEREIRA, 2008, p. 8). Tome-se, como exemplo disso, o desempenho dos estudantes brasileiros na Prova de leitura do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)<sup>20</sup>. Na edição de 2018, da qual participaram 79 países, o Brasil ocupou a 57ª posição na Prova de leitura, o que significa dizer que “cerca de 50% dos [nossos estudantes avaliados] não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio” (PISA..., 2019). De modo sucinto, pode-se entender tal deficiência como a inabilidade de compreender e de refletir sobre os textos lidos, não se indo muito além da decodificação do material escrito e de sua interpretação literal.

Fatos dessa natureza reforçam a importância das bibliotecas escolares como espaços de fomento à leitura, a despeito de suas limitações físicas e de pessoal pelo Brasil afora. Alguns dados extraídos da pesquisa ora referenciada apontam o potencial desses ambientes de suporte pedagógico para o estímulo à leitura entre os estudantes. Ressalta, nesse sentido, o próprio perfil de leitor apontado na Pesquisa, que corresponde à faixa etária dos adolescentes e dos jovens (11 - 13 anos: 81%; 14 - 17 anos: 67%), estuda (81%) e cresce em percentual à medida que avança na sua escolarização (1º ao 5º ano – 49%; 6º ao 9º ano – 54%; ensino médio – 55%; ensino superior – 68%) (INSTITUTO PRÓ-LIVRO; ITAÚ CULTURAL, 2020).

Ainda em conformidade com a Pesquisa em alusão, outros fatores também concorrem para o potencial desses espaços escolares como disseminadores da leitura, tais como: i) o segundo gênero mais lido são contos (22%), só ficando atrás da Bíblia (35%), com a inversão dessas posições quando se trata de leitor estudante (Contos: 31%; Bíblia: 21%); romance (22%) e poesia (16%) sobrevêm, respectivamente, como quarto e sexto gêneros mais lidos; ii) as bibliotecas, em geral, são o terceiro lugar em que se costuma ler (20%), sendo superadas apenas pelo ambiente familiar (82%) e pela sala de aula (25%); iii) os professores figuram como os principais influenciadores pelo gosto de ler (11%), seguidos das mães ou responsáveis do sexo feminino (8%); iv) o principal motivo pelo qual o livro lido não está na casa do

---

<sup>20</sup> O **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**, tradução de *Programme for International Student Assessment (Pisa)*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Atualmente, é o teste de qualidade da educação mais reconhecido internacionalmente, sendo aplicado a estudantes de quinze anos de idade, independentemente da série que estejam cursando. Os domínios do conhecimento avaliados são leitura, matemática e ciências.

leitor é por causa de sua devolução para a biblioteca da qual foi retirado (30%). E mais: os empréstimos feitos pelas bibliotecas escolares constituem o terceiro modo de acesso ao livro lido (18%), enquanto a compra em lojas físicas ou pela *internet* (41%) e o ganho como presente (25%) figuram, em ordem decrescente, como as duas primeiras formas de aquisição (INSTITUTO PRÓ-LIVRO; ITAÚ CULTURAL, 2020).

Interessante observar que os livros em formato digital são mais lidos pela faixa etária que vai dos 14 aos 39 anos, e isso é particularmente verdadeiro no EM (papel: 34%; digital: 43%), sendo os smartphones (celulares) o principal portador desse formato de leitura (73%), seguidos dos computadores (31%). É curioso, no entanto, que, quando se trata de preferência no formato de leitura, o papel (67%) ainda continua bem adiante do formato digital (17%), ainda que, para 16% dos pesquisados, é indiferente se a leitura ocorre folheando material impresso ou deslizando um texto numa tela (INSTITUTO PRÓ-LIVRO; ITAÚ CULTURAL, 2020, recurso online).

Toda essa potencialidade das bibliotecas escolares para o fomento do gosto pela leitura encontra, nas obras literárias, seu recipiente imprescindível. Isso porque os gêneros literários, sejam eles em prosa ou em verso, “constituem modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados” (LAJOLO, 2011, p. 76). Considerando-se que, para alguns estudantes, a escola é o único lugar em que terão acesso ao livro literário, é imperioso que as bibliotecas escolares sejam eficientes, cumprindo, da melhor maneira possível, uma de suas funções básicas, que é a de mediar o encontro de estudantes (e também de professores) com boas obras literárias. Assim entende Walty (2003), para quem,

muitas vezes, a leitura literária proposta pela escola será a única a que o indivíduo terá acesso em sua vida, porque o letramento literário influencia a forma como a pessoa se relacionará com os livros e a literatura não só na escola, mas quando não mais estiver no espaço escolar, ou seja, é para toda a vida (WALTY, 2003).

Sabendo-se que ler livros por prazer é o segundo motivo para a ida a bibliotecas e que, entre os leitores de Literatura, 70% deles preferem ler livros no papel (INSTITUTO PRÓ-LIVRO; ITAÚ CULTURAL, 2020), é defensável a ideia de que as bibliotecas escolares não apenas devam ser mantidas, mas também aperfeiçoadas como ambientes de suporte pedagógico. Entretanto, como já demonstrado nos parágrafos anteriores, a leitura no formato digital é uma realidade inescapável, e, exatamente por isso, deve também ser trabalhada pelas bibliotecas escolares. Além do mais, dificilmente uma biblioteca escolar pública daria conta, em pro-

fundidade, de todas as áreas do conhecimento, razão pela qual a consulta a meios digitais, sobretudo a páginas da *internet*, tem-se tornado um dos procedimentos mais recorrentes para a pesquisa escolar nos últimos tempos.

Freire (1982) já antevia a coexistência desses dois formatos de leitura. Para esse notável pensador na História da pedagogia mundial, não é possível se resistir às novas linguagens porque elas não são, por essência, antagônicas [às tradicionais], mas conciliáveis constantemente. Saffo (1993), professor da Faculdade de Engenharia da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, é outro educador que entreviu o *boom* da palavra digitalizada e, tal qual Freire (1982), não a vislumbrou incompatível [com a que é escrita no papel]. Nas palavras desse pesquisador americano,

fala-se, com arroubo, sobre os inesgotáveis recursos das novas tecnologias, como [...] a realidade virtual, mas qualquer reflexão sobre o tema invariavelmente orbita em torno da matéria-prima desta página: o texto. [§...] a palavra escrita não apenas permanece, ela floresce como trepadeira nas fronteiras da revolução digital (SAFFO, 1993, p. 157).

Ante tal cenário, acentuadamente marcado por uma realidade tecno-informacional inegável, o mais apropriado seria uma reconfiguração dos espaços das bibliotecas escolares

[...] to embrace a model of integrating library services – where traditional library resources are combined with technology. Some [schools] have installed new technologies in so-called “maker spaces”. These are where students can be creative, often using technologies such as 3D printers and recording suites. [§] The purpose of today’s libraries isn’t only to maintain the traditional roles of promoting reading, developing information literacy and providing access to a collection of books and other resources. Today’s school libraries are fundamental to broader digital literacy, information provision and developing critical evaluation of information. (TRAIT *et al.*, 2019, recurso online)<sup>21</sup>.

De todo modo, seja no papel ou numa tela, para os estudantes lidarem apropriadamente com textos diversificados e em níveis distintos de dificuldade, requer-se “proper instruc-

---

<sup>21</sup> [...] para incluir um modelo de integração de serviços bibliotecários – através do qual os recursos tradicionais desses ambientes são combinados com tecnologia. Algumas [escolas] instalaram novas tecnologias nos chamados espaços *maker*. Neles, os alunos podem ser criativos, muitas vezes usando tecnologias como impressoras 3D e suítes de gravação. [§] O objetivo das bibliotecas de hoje não é apenas manter as funções tradicionais de promoção da leitura, desenvolvimento do letramento informacional e possibilidade de acesso a uma coleção de livros e a outros recursos. Bibliotecas escolares inovadoras são fundamentais para um letramento digital mais amplo, bem como, para o processamento e a avaliação crítica das fontes de informação. (TRAIT *et al.*, 2019, recurso online, tradução livre).

tion, guidance and support. This is especially true for students from disadvantaged backgrounds who don't have good access to the internet at home, or those with learning differences"<sup>22</sup> (TRAIT *et al.*, 2019, recurso online). A pesquisadora portuguesa Adelina Freire (2007) pensa desse mesmo modo. Para ela,

o aparecimento das novas tecnologias e as práticas sociais que elas fizeram emergir vieram introduzir remodelações nas bibliotecas, lançando novos desafios ao próprio livro, para o qual se divisa um crescente recurso ao suporte eletrónico. Qualquer que seja, porém, a nova realidade com que as bibliotecas se deparem, a sua relevância não diminuirá. Pelo contrário, o fluxo imparável de informação apenas contribui para aumentar a importância que detêm enquanto [...] entidades formadoras no desenvolvimento de competências relacionadas com o acesso, a seleção e o uso crítico dessa informação, apresentando-se ela em formato de livro ou não. (FREIRE, 2007, p. 22).

Independentemente do formato de leitura, o que a experiência já tem por consensual na relação biblioteca escolar/leitura é que quanto mais restrito for esse hábito nas famílias dos estudantes, mais amplo (e desafiador) será o papel dessas instituições na formação e no desenvolvimento dessa prática social entre os educandos (CATTANI; AGUIAR, 1986). Daí a importância de uma boa parceria entre o professor bibliotecário e os demais professores, pois “as actividades de animação da leitura, [quando] dinamizadas a partir da biblioteca, terão certamente mais eficácia se contarem com a colaboração dos professores de sala de aula.” (FREIRE, 2007, p. 50).

Com passar dos anos de escolarização básica, espera-se que os estudantes se tornem cada vez mais autônomos para fazer suas escolhas pessoais de leitura, posto que, “não sendo alvo de avaliação directa, a leitura livre e voluntária contribui para melhores resultados escolares dos alunos” (FREIRE, 2007, p. 50), com reflexos, inclusive, nas avaliações internas e externas. Nesse aspecto, há de se ressaltar o pensamento de Nogueira (2004 *apud* FÁVERO, 2004), quando esta educadora afirma que a leitura não pode mais ser vista como uma obrigação, pela qual a escola avalia o que o aluno leu ou deixou de ler. “Hoje, o mais comum e proveitoso é apresentar os livros como um objeto cultural para informação, pesquisa e prazer.” (NOGUEIRA, 2004 *apud* FÁVERO, 2004, recurso online).

À vista disso, é indispensável que haja, nas bibliotecas escolares, acervo diversificado e em constante renovação, pois o que faz uma biblioteca ser mais frequentada, segundo a úl-

---

<sup>22</sup> “[...] instrução, orientação e apoio adequados. Isso é especialmente verdadeiro para alunos de classes sociais mais empobrecidas que não têm bom acesso à *internet* em casa ou para aqueles com aprendizagem deficitária” (TRAIT *et al.*, 2019, recurso online, tradução livre).



tima edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, já anteriormente aqui referida, é, em ordem decrescente de importância, ter mais livros ou títulos novos (26%) e ter títulos interessantes ou que agradem ao potencial leitor (20%) (INSTITUTO PRÓ-LIVRO; ITAÚ CULTURAL, 2020). De fato, “não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, [afinal], as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.” (BRASIL, 2001, p. 36).

Ainda na perspectiva da formação leitora a partir da escola, vale destacar aqui um trecho dos antigos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (Pcnem), que tratou dos objetivos gerais dos estudos de Língua Portuguesa. Segundo esse documento oficial, espera-se que os estudantes adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Para isso, o ensino do idioma pátrio deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de “valorizar a leitura como fonte de informações, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos.” (BRASIL, 2001, p. 36).

Mas pouco ou nada adianta a existência de um acervo bibliográfico diverso e atualizado nas bibliotecas escolares, se os professores, tanto os responsáveis por esses ambientes quanto os de sala de aula, não souberem explorá-lo efetivamente. Aliás, partindo-se do princípio de que as deficiências no ensino repercutirão, em maior ou menor intensidade, no aprendizado dos estudantes, sucede desse raciocínio não serem aceitáveis censuras do tipo: *os estudantes não sabem ler... os estudantes não gostam de ler... os estudantes não entendem o que leem...* E os professores, incluindo-se os responsáveis pelas bibliotecas escolares, sabem ler? Gostam de ler? Entendem o que leem? Lajolo (2011) refere-se a essa situação, quando, de modo incisivo, diz que

[...] o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos. Os alunos não leem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. (LAJOLO, 2011, p. 16).

Por princípio, professores não deveriam agir pedagogicamente com base no controverso provérbio do “faça como eu digo, não faça como eu faço”. Assim, o ideal é que um professor - por exemplo, da área de linguagens - só exija dos seus estudantes determinada competência linguística quando esta também lhe for praticável. Nesse sentido, o esperado é que os

professores de todas as áreas – e mais ainda os de LC - mantenham alguma rotina de leitura e de escrita como práticas de desenvolvimento profissional, e até mesmo como crescimento pessoal, visto que

[...] o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e de escrita junto a adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a única referência. (BRASIL, 2001, p. 55).

Outro aspecto a ser considerado na relação biblioteca escolar/leitura é que esta última deve estar ligada a um propósito, deve desempenhar uma função social. Por isso, é tão importante que os textos para leitura e as atividades de produção textual devam estar em concordância com as necessidades, os interesses e as possibilidades dos estudantes, de modo que as habilidades linguísticas desses sujeitos sejam expandidas. Oportuno evidenciar aqui o que disse Kleiman (1989) a esse respeito:

A leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com significado e sentido (do texto). Aliás, essa leitura não conduz à aprendizagem. (KLEIMAN, 1989, p. 35).

Esta subseção discorreu, portanto, sobre a relação entre biblioteca escolar e leitura, expondo, primeiramente, alguns conceitos de letramento e de leitura. Após isso, foram apresentados aspectos mais amplos da questão da leitura no Brasil, com destaque para o fato de que o brasileiro ainda não tem o hábito de ler como uma prática social bem arraigada. Em seguida, mostrou-se por que as bibliotecas escolares ainda são importantes espaços de fomento à leitura. Na sequência textual, serão apresentados o percurso metodológico e o instrumento de investigação utilizados neste Caso de gestão.

### 3.2 OPÇÕES METODOLÓGICAS DE PESQUISA E COLETA DE DADOS

O presente estudo tem por recorte imediato a realidade funcional e material da Biblioteca da Escola pesquisada, e procura responder de que maneira as atividades desenvolvidas

nesse/por esse espaço podem se relacionar, de forma mais efetiva, às práticas curriculares dessa Instituição, especialmente às voltadas à promoção da leitura. A partir dessa questão norteadora, procura-se demonstrar como esse *locus* tem-se integrado às ações pedagógicas da Escola pesquisada, levando-se em consideração tanto as trocas profissionais estabelecidas com os demais docentes que atuam em sala de aula quanto a procura voluntária pelo acervo por parte dos estudantes/professores.

Uma vez que essa situação configura um problema inerente a uma realidade educacional específica, é, portanto, passível de análise a partir de um estudo de caso - ou mais precisamente para os fins desta Dissertação - de um caso de gestão. E, como mais um estudo do PPGP, caracteriza-se pela centralidade de um problema empírico colocado a um gestor/aluno no seu contexto de trabalho (CAEd, [2021]). Ressalte-se, em vista disso, que, “embora se esteja diante de uma situação [possivelmente] comum a outras escolas, [tem-se], ao mesmo tempo, uma realidade única em si mesma. Isso ocorre porque pessoas e cenários distintos tornam singular um fenômeno semelhante [...]” (MENEZES, 2019, p. 73).

A basear-se, portanto, na questão norteadora desta investigação, deduz-se que seu estudo demanda uma abordagem qualitativa de pesquisa. Por esse paradigma de investigação, “os dados [são] geralmente produzidos a partir da intervenção do pesquisador em campo [e] são analisados em profundidade, isto é, procura-se a compreensão dos “porquês” e “como” relacionados ao objeto de estudo.” (CAEd, [2021], p. 24).

Tormes, Monteiro e Moura (2018), em artigo intitulado *Estudo de caso: uma metodologia para pesquisas educacionais*, assim se refere a esse processo investigativo:

De natureza empírica, o estudo de caso, predominantemente descritivo e analítico, compreende o desenvolvimento de um evento contemporâneo, dentro de um contexto [...]. Em seu processo investigativo, aproxima-se de outras metodologias qualitativas e tem fases bastante representativas: a coleta de dados em campo e a análise documental [...] (TORMES; MONTEIRO; MOURA, 2018, p. 20).

Uma ressalva quanto à natureza deste Estudo de caso é que, embora ele não se estabeleça, necessariamente, mediante a operacionalização de variáveis (BOGDAN; BIKLEN, 1984), o que configuraria uma abordagem mais estatística - portanto, quantitativa -, também não prescinde deste tipo de dado quando ele se faz necessário, visto que ambas as técnicas não são mutuamente excludentes.

Assim, os primeiros movimentos do percurso metodológico deste Caso de gestão compreenderam o diagnóstico do problema aqui investigado, ação já materializada no Capítu-

lo 2 (descritivo), a partir da pesquisa dos seus elementos críticos. Portanto, nesse segundo Capítulo, fez-se i) o resgate do marco regulatório voltado às bibliotecas escolares, tanto em âmbito nacional quanto na esfera do estado do Ceará, por meio de consultas a leis, decretos, resoluções e portarias, de forma a situar a Biblioteca da Escola pesquisada em um contexto educacional mais abrangente; e ii) apresentou-se uma série de informações que contribuíram para caracterizar, mais pormenorizadamente, a Escola sob investigação. Essas informações foram colhidas em fontes locais - como o PPP e o RE, os registros da Secretaria escolar e o livro de anotações da Biblioteca - e também em *sites* oficiais do MEC/Inep e da Seduc/CE.

Ao “aprofundar e refinar a compreensão do caso” (CAEd, [2021], p. 12), o Capítulo 3 (análise teórico-metodológica do problema de pesquisa) avançou no percurso metodológico, por intermédio das seções que tratam do referencial teórico: 3.1.1. Biblioteca escolar como espaço de desenvolvimento do currículo e 3.1.2. Biblioteca escolar e leitura. Esses dois tópicos especulativos buscaram aproximar-se, o mais possível, das evidências apresentadas e dos objetivos traçados no Capítulo descritivo.

Cumprir observar que este Caso de gestão consiste, basicamente, em uma investigação-ação, razão pela qual também pretende intervir na realidade em estudo através de um PAE, em cujas propostas serão apresentadas sugestões de melhoria na funcionalidade da Biblioteca, notadamente no que se refere ao apoio pedagógico aos professores e ao incentivo à leitura. Decorrente disso, faz-se necessário conhecer a visão de determinados sujeitos a respeito desse espaço escolar, pois já se provou que, em recintos dessa natureza, é a qualidade das relações humanas entre seus responsáveis e usuários o que mais impacta positivamente no sucesso desses ambientes de apoio pedagógico (LEITE, 2016).

Porque não se faz necessário realizar uma coleta de informações que envolva, por exemplo, todo o conjunto de professores da Escola pesquisada, para os fins deste Caso de gestão, os sujeitos de pesquisa restringem-se ao Coordenador Pedagógico da área de LC e à maioria dos professores dessa mesma área de conhecimento. Quanto a esse recorte docente, é preciso ressaltar que tal escolha não foi aleatória, porquanto são os professores dessa área os que, tradicionalmente, mais têm desenvolvido iniciativas de articulação com a Biblioteca em estudo, por meio das disciplinas de Língua Portuguesa, Redação e Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol).

De acordo com informações obtidas na Secretaria escolar da Instituição pesquisada, no ano letivo de 2021, sete professores compõem o quadro docente da área de LC em todas as turmas da sede e extensões. Dentro desse grupo, há três professores efetivos, sendo que dois

deles estão na Escola há mais de dezessete anos. Em relação aos quatro contratados, estes também já vêm ali atuando há, pelo menos, três anos.

Cumpra observar, no entanto, que, entre esses sete professores, dois deles estavam, até o final do ano letivo de 2020, lotados em ambientes de suporte pedagógico, mais especificamente, na SM e no LEI. Posto que sou um desses dois professores, remanescem, portanto, seis profissionais docentes da área de LC para expor suas considerações sobre a Biblioteca em foco, a partir de questões que tratam dos dois eixos teóricos desta Investigação-ação. Além dessa amostra de professores, convém que o Coordenador Pedagógico da área de LC também esteja incluso entre os sujeitos de pesquisa. Presume-se, portanto, que a fala de um dos membros do Núcleo gestor enriquecerá a reflexão dos “*porquês e como* relacionados ao [presente] objeto de estudo.” (CAEd, [2021], p. 24).

Embora tais depoimentos não reflitam, exatamente, o posicionamento de todo o professorado da Escola pesquisada acerca da Biblioteca e do trabalho colaborativo/cooperativo entre professor bibliotecário/professores de sala de aula, tais contribuições individuais concorrem para um melhor entendimento do pesquisador sobre o evento em estudo.

Desvelados, assim, o tipo de estudo escolhido (estudo de caso descritivo), a característica da pesquisa (qualitativa, por essência) e os sujeitos sondados (o Coordenador Pedagógico da área de LC e as seis professoras responsáveis pelas disciplinas de Língua portuguesa, Redação e Língua estrangeira - Inglês e Espanhol), faz-se necessário que os instrumentos de coleta de dados sejam apresentados neste percurso metodológico, exatamente o que será explicitado nos parágrafos seguintes.

Em razão da natureza qualitativa desta pesquisa, a ida a campo projetou a obtenção de dados primários, os quais podem ser obtidos, entre outros meios, mediante “realização de entrevistas, aplicação de questionários, observações [*in loco*], rodas de conversa e grupos focais” (CAEd, [2021], p. 25). Para o caso em análise, e em vista da duradoura conjuntura de distanciamento social por decorrência da atual Pandemia de Covid-19, restou a alternativa de valer-se do aplicativo digital *Google Meet* como recurso para a realização de rodas de conversa, meio escolhido para a coleta de dados. Isso só é possível porque esse aplicativo dispõe de uma ferramenta de gravação de videoconferência, possibilitando, assim, o registro dos diálogos falados (via microfone) ou escritos (via *chat*).

Ainda em relação às rodas de conversa, é oportuno esclarecer que elas favorecem uma maior fluidez dialógica entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa. Ao menos, assim entende Moura e Lima (2014 *apud* CAEd, [2021]), ao observar que elas são

uma forma de coleta de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo. (MOURA; LIMA, 2014, p. 25 *apud* CAEd, [2021], p. 27).

Ao todo, foram realizadas três rodas de conversa, via *Google Meet*, nas seguintes datas e horários: dia 26/03/2021, das 16h55min às 20h04min; dia 29/03/2021, das 15h30min às 17h35min; e dia 31/03/2021, das 14h39min às 17h26min, o que resultou em cerca de oito horas intercaladas de gravação por videoconferências. A intenção inicial era que toda a coleta de dados ocorresse num único dia e em menor decurso de tempo, mas isso não foi possível. Primeiramente, porque houve problemas de conexão com a *internet* de três professoras residentes em áreas rurais de seus respectivos municípios, disso sucedendo a remarcação de uma nova data para a colheita exclusiva de suas falas – exatamente a última roda de conversa, realizada no dia 31 de março. Depois, porque, ao se estender pela noite, a primeira roda de conversa teve que ser interrompida para continuação em data posterior, em razão de compromissos já agendados de duas das três professoras participantes. A presença do Coordenador Pedagógico também contribuiu para esse prolongamento, visto que ele foi co-partícipe da primeira e da segunda rodas de conversa.

Faz-se necessário esclarecer que, em nenhum momento da primeira e da segunda rodas de conversa, evidenciou-se algum constrangimento nas falas das três professoras participantes, em razão da presença do Coordenador nas mesmas salas virtuais de videoconferência. Aliás, é oportuno dizer que o comparecimento dele contribuiu para interações iniciadas ou estendidas a partir de seus turnos de fala. No entanto, quando se tratou das perguntas que lhe foram exclusivamente reservadas, as três professoras já não mais participavam da reunião *online*.

O roteiro das rodas de conversa objetivou conhecer as diferentes percepções dos sujeitos de pesquisa em relação aos dois eixos temáticos: Biblioteca escolar como espaço de desenvolvimento do currículo e Biblioteca escolar e leitura. Para as seis professoras - com a participação do Coordenador Pedagógico nas rodas 1 e 2 - foram dirigidas quatro perguntas do primeiro eixo e oito do segundo<sup>23</sup>. Completaram o roteiro mais seis questões direcionadas

---

<sup>23</sup> I – *Questões relacionadas ao eixo Biblioteca escolar como espaço de desenvolvimento do currículo:* (1) Como vocês costumam planejar suas aulas? (Quais as fontes de pesquisa? Há colaboração entre os professores da área nesse sentido?) (2) Qual a avaliação de vocês sobre planejamento pedagógico

exclusivamente ao Coordenador Pedagógico<sup>24</sup>, as quais, além de reforçarem o teor dos dois eixos temáticos aqui observados, trataram do desempenho histórico dos estudantes de 3º ano na disciplina de Língua Portuguesa, nos testes do Spaece. Referenciar aqui esse desempenho se faz necessário porque a competência leitora é uma das dimensões examinadas na Prova de Língua Portuguesa do Spaece, conforme indicado na Tabela 4 (p. 41) e nas explanações que lhe acercam.

Pretendeu-se que as questões elaboradas fossem tão claras quanto possível, de modo que delas não se gerassem respostas enviesadas. Além disso, por ocasião das considerações finais dos sujeitos de pesquisa, abriu-se espaço para que acrescentassem outras questões/observações por eles esperadas e que, por alguma razão, não foram contempladas no ro-

participativo, através das chamadas Comunidades de Aprendizagem Profissional? (3) Como é a relação de trabalho de vocês com a Biblioteca da Escola pesquisada? [Qual(is) a(s) sua(s) demanda(s) em relação aos recursos humanos e materiais da Biblioteca?] (4) Como vocês acreditam que o professor bibliotecário poderia atuar mais pro-ativamente no desenvolvimento regular das atividades pedagógicas da área de LC? (Que tipo de trabalho em conjunto vocês acham que seria produtivo realizar com a Biblioteca?)

*II – Questões relacionadas ao eixo Biblioteca escolar e leitura:* (1) De um modo geral, como vocês percebem o envolvimento dos estudantes com atividades de leitura? (As indicadas, as exigidas ou as livres/voluntárias; realizadas no ambiente escolar ou fora dele; o grau de interesse por essa prática social etc)? (2) Na percepção de vocês, quais os gêneros preferidos de leitura dos discentes? Como percebem(ram) isso? (3) Como vocês veem a relação entre o hábito da leitura e a atração exercida pelos recursos tecnológicos digitais entre os estudantes? (4) Vocês consideram que as atividades pedagógicas realizadas na Escola têm contribuído para a formação leitora do estudante? (5) Tomando o caso para si, vocês estão satisfeitos com a qualidade e com a quantidade de leitura feita, tanto em termos profissionais quanto pessoais? (6) O que os impede de serem melhores leitores? (7) Em relação à Biblioteca, vocês se consideram usuários leitores? Por quê? (8) Que sugestões vocês dariam para potencializar o uso da Biblioteca, especialmente em relação à formação leitora de estudantes (e também de professores)?

<sup>24</sup> *Roteiro da roda de conversa exclusiva (via Google Meet) com o Coordenador Pedagógico da área de Linguagens e Códigos:* (1) Com base nos resultados da Escola no Spaece, entre 2009 a 2019, a proficiência média dos estudantes de 3º ano na disciplina de Língua Portuguesa aumentou 22,5 pontos (248,0 – 270,5). Esse progresso ainda não foi o suficiente, no entanto, para uma mudança no padrão de desempenho nessa disciplina, que ainda continua no nível crítico. No Spaece 2019, apenas 7,1% dos estudantes de 3º ano se encontravam no nível adequado (acima de 325 pontos). A que fator(es) você atribui a persistência dessa situação? (2) De acordo com levantamento feito pelo professor responsável pela Sala de Múltiplos Meios, houve 482 empréstimos de livros do acervo permanente da Biblioteca aos estudantes no ano letivo de 2019. Desse quantitativo, 136 (28,2%) foram feitos por apenas dez estudantes. Sabendo-se que, nesse ano, a matrícula da sede foi de 369 alunos, chega-se aos seguintes dados: 2,7% dos estudantes da sede tomaram quase 30% de todos esses empréstimos realizados. Como você vê essa situação? O que ela representa para a escola? (3) Quais são os momentos e/ou as atividades escolares que você identifica como fundamentais para a formação do aluno leitor hoje em dia? (4) Você considera que esses(as) momentos/atividades estão sendo realizados(as) na Escola? Por quê? (5) Quais fatores você elencaria como estimulantes/desestimulantes em relação ao incentivo à leitura por parte dos estudantes (e também dos professores) dessa escola? (6) Que práticas você supõe poderiam ser adotadas para aprimorar o trabalho colaborativo entre a Biblioteca e seus professores, especialmente os da área de LC?

teiro previsto de perguntas, caso assim o desejassem. O conjunto dessas questões está novamente assente nos apêndices A e B, ao final deste Texto.

Na maioria dos pontos tratados, concorreu o contributo de todos os sujeitos de pesquisa, embora também tenha havido momentos em que muito pouco (ou quase nada) se acrescentou com uma nova pergunta, em razão da própria extensão da(s) resposta(s) a questão(ões) anterior(es). Há que se evidenciar, ainda, que as três rodas de conversa aconteceram sob clima bastante amistoso entre os participantes e sem qualquer restrição de tempo para a fala deles, inclusive durante as intervenções de uns nas falas dos outros. Esse “à vontade” ao longo das conversas concorreu, certamente, para que o intervalo de tempo dispendido se estendesse mais do que o habitual nessas circunstâncias.

Todo esse processo de coleta de dados se encaminhou atendendo não apenas os critérios arrazoados anteriormente, mas também as exigências éticas inerentes a esse tipo de aproximação interpessoal por meio eletrônico, tais como a orientação prévia aos sujeitos de pesquisa sobre o objetivo das informações a serem recolhidas e o direito ao sigilo pessoal e profissional desses indivíduos. “Somente ao término destas orientações e após o livre consentimento e autorização expressa é que [tais procedimentos foram] iniciados” (FALCÃO; TENIES, 2000 *apud* BELEI *et al.*, 2008, p. 189). Assim, para efeito de preservação das identidades dos sujeitos de pesquisa, o quadro a seguir apresenta o modo pelo qual eles serão denominados doravante.

Quadro 8 - Denominação dos sujeitos de pesquisa no corpo do Texto

| Sujeito de pesquisa                                    | Como será denominado no corpo do Texto |
|--|--|
| Professora da Área de Linguagens e Códigos 1           | PROF 1                                 |
| Professora da Área de Linguagens e Códigos 2           | PROF 2                                 |
| Professora da Área de Linguagens e Códigos 3           | PROF 3                                 |
| Professora da Área de Linguagens e Códigos 4           | PROF 4                                 |
| Professora da Área de Linguagens e Códigos 5           | PROF 5                                 |
| Professora da Área de Linguagens e Códigos 6           | PROF 6                                 |
| Coordenador Pedagógico da Área de Linguagens e Códigos | Coordenador                            |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Quanto à atuação profissional dos sujeitos de pesquisa, importa dizer que todos têm formação inicial no curso de Letras - para alguns, inclusive nas suas ramificações Letras/Inglês e Letras/Espanhol -, o que lhes permite lecionar nas diversas disciplinas da área de LC (Português, Redação, Arte, Espanhol e Inglês). Para outros, a formação acadêmica incluiu Pedagogia e até mesmo Matemática. Todos também já cursaram, pelo menos, uma especiali-



zação, a título de continuidade nos estudos profissionais. O Coordenador e uma das professoras foram além, e já obtiveram a titulação de Mestrado. No ano de 2021, o maior tempo de atuação docente na área de LC é de uma professora que está na Escola há mais de 23 anos, enquanto o menor tempo é de outra professora que chegou há apenas três (anos). A média de atuação profissional dos sete sujeitos é de nove anos. Essas informações derivam das apresentações pessoais feitas por eles na primeira e na terceira rodas de conversa.

Uma vez concluídos os procedimentos de coleta de dados, passou-se à etapa de escrita das falas, expediente que se prolongou por cerca de dois meses (abril e maio de 2021), devido tanto à extensão do *corpus* reunido durante as três sessões de videoconferência quanto à dificuldade inerente a esse tipo de transcrição linguística.

A sequência textual compreende a segunda fase do percurso metodológico, na qual se procederá à análise das respostas/interações discursivas colhidas, com fundamento não só no recorte teórico presente no Capítulo 3, mas também no conjunto de informações que compõe todo o quadro descritivo (Capítulos 1 e 2), conforme se verá na próxima seção.

### 3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção compreende a análise dos dados obtidos nas três rodas de conversa realizadas com os sujeitos de pesquisa já aqui apontados. A apresentação desses dados se organiza com base em dois eixos temáticos, a partir dos quais foram formuladas as perguntas do roteiro, e prioriza a ordem de apresentação dos pontos de vista dos sete participantes da pesquisa de campo. Isso implica, primeiramente, na análise das questões relacionadas ao eixo Biblioteca escolar e leitura, e, em seguida, na das que tratam do eixo Biblioteca escolar como espaço de desenvolvimento do currículo. Sempre que conveniente, a fala do Coordenador se junta às demais falas docentes para compor o quadro analítico.

Alguns autores e conceitos trazidos à baila neste Texto, especialmente os citados ao longo deste Capítulo analítico, também são retomados aqui para compor uma triangulação com as percepções dos sujeitos de pesquisa e o entendimento do pesquisador, de forma que a análise dos dados colhidos nas rodas de conversa se assenta nesse tripé. Cumpre esclarecer, ainda, que essa mesma análise privilegia as principais constatações da pesquisa de campo ligadas à questão norteadora e aos objetivos (geral e específicos) deste Caso de gestão, de forma que tais constatações também embasem a apresentação do plano de intervenção, que será apresentado no próximo capítulo.

### 3.3.1 Biblioteca escolar e leitura

Neste núcleo de questões, busca-se explorar as percepções das docentes e do Coordenador sobre i) a relação dos estudantes da Escola pesquisada com a leitura em geral, inclusive com a que ocorre em meio digital; ii) a formação leitora escolar desses estudantes; e iii) a própria formação leitora docente, enfocando aspectos como satisfação pessoal, impeditivos a essa prática e frequência de visitas à Biblioteca investigada. Dado que a leitura foi o denominador comum a esse núcleo inicial de perguntas, cumpre tornar de logo manifesta a ressalva feita pela PROF 1 quanto ao que se entende por leitura. Nas palavras dela,

*a gente acha que a leitura, obrigatoriamente, é a gente estar ali na biblioteca lendo livros. A leitura, ela é diária, em todo momento, em todo instante, até no contexto virtual, você está lendo, você está interagindo com as letras, até quando você escuta, você está fazendo uma leitura para poder compreender.*<sup>25</sup> (PROF 1. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).

Essa observação da PROF 1 é pertinente para o entendimento do conceito dilatado de leitura e confirma a sempre atual afirmação freiriana de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2003). Efetivamente, sendo a leitura uma prática social, ela não está restrita à escola ou à educação formal (STREET, 2014). No entanto, partindo da questão motivadora deste Caso de gestão, é preciso ressaltar também que esta Dissertação se ocupa particularmente da leitura da palavra escrita que é fomentada no indivíduo a partir de sua escolarização, uma vez que a escola, como instituição social, “é considerada uma agência importante de letramento” (GOMES, 2015 *apud* ALVES, 2017, p. 44). E mais: ocupa-se, sobretudo, da leitura que tem, na biblioteca escolar, uma instituição fundamental para a formação do indivíduo leitor. A pertinência dessa observação da PROF 1 reside, ainda, na referência que nela se faz a outro aspecto inegável das práticas de leitura, melhor dizendo, dos multiletramentos, hoje em dia: a sua disseminação pelos meios virtuais, especialmente pelos inúmeros ambientes da *internet*.

Uma unanimidade nas primeiras falas dos sujeitos de pesquisa foi a percepção de que, em geral, há uma relação problemática entre os estudantes da Escola pesquisada e a leitura. Para o Coordenador, há “*um descrédito, por parte dos alunos, com relação ao papel da leitura*”

---

<sup>25</sup> Toda vez que forem feitas citações diretas das falas dos sujeitos de pesquisa, será utilizado o formato itálico como opção de destaque e de distinção entre o conteúdo dessas falas e o dos demais materiais apresentados como citação direta nesta Dissertação.

ra, à função da leitura [...] A gente tem uma dificuldade enorme de incentivar esses alunos à questão da leitura” (COORDENADOR, 2021). A constatação do mesmo caráter embaraçoso dessa relação repetiu-se nas falas das professoras, conforme se lê nos excertos a seguir:

*Nós temos alunos que chegam ao ensino médio [com] dificuldades de leitura. Eles aprenderam o básico [no ensino fundamental] e foram empurrados até chegar ao ensino médio, e a leitura, para eles, não é uma coisa interessante. (PROF 6. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).*

*[...] o aluno vê a leitura como uma questão [de] que ele não gosta, porque ele não tem esse exemplo [...] no ambiente familiar. (PROF 1. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).*

*[...] o trabalho com a leitura em sala de aula, creio que seja um dos maiores desafios, talvez até mais do que trabalhar gramática[...]. (PROF 2. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

*Trabalhar a leitura em sala de aula, hoje, tem-se tornado um grande desafio [...]. Por que é um desafio? Porque nós precisamos conquistar o aluno para essa leitura. (PROF 3. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

Ainda em relação às falhas na formação leitora dos estudantes da Escola pesquisada, tendo em vista o histórico desses educandos com ambientes de bibliotecas escolares da rede municipal, veja-se o que disse o Coordenador a esse respeito:

*A gente tem que quebrar essa questão do paradigma [...] de leitor do ensino médio, de que o aluno já sabe ler. [...] No ensino fundamental [...], a biblioteca é um cargo político. É aquele professor que não quer a sala [de aula]; que, às vezes, não tem domínio de leitura; que não gosta de leitura; às vezes, é um agente administrativo. Então, eles [os alunos] não têm a cultura da biblioteca, [e], quando chegam ao ensino médio, precisam ser ensinados a ver esse ambiente como parceiro. (COORDENADOR. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).*

Esses trechos de fala reforçam os dados estatísticos presentes nas Tabelas 5 e 6 - ver páginas 50 e 51, respectivamente - do Capítulo descritivo. Nelas, estão coligidas informações sobre o empréstimo de obras do acervo permanente da Biblioteca joacyana aos estudantes da sede, durante o triênio 2017-2018-2019. Pelos levantamentos ali sumarizados, vê-se que a maioria absoluta desses estudantes não se valeu da Biblioteca como recurso à leitura regular (e voluntária) de gêneros textuais historicamente incorporados à formação acadêmica, a exemplo dos gêneros literários. Portanto, é sustentável a tese de que a leitura de materiais bibliográficos mais elaborados ainda não se firmou, efetivamente, como prática social entre os estudantes da Escola pesquisada, pelo menos, para a maior parte deles.

Esse cenário demanda da gestão pedagógica a devida atenção, visto que a prática social da leitura é de provada relevância para a própria afirmação cidadã do indivíduo. A esse respeito, Mendes (2020) reitera que “o domínio da cultura letrada abre a cada sujeito um leque maior de possibilidades de compreensão do real e de exercício da cidadania” (MENDES, 2020, p. 72). Timm (2018) também assinala que, sendo significativa a prática da leitura, estimula-se o pensamento crítico - que é, por natureza, mais complexo -, disso resultando, para o leitor, uma maior “consciência de seus problemas, dos problemas da sociedade, [o que o leva a buscar] mais informações e soluções para resolvê-los” (TIMM, 2018, p. 18).

Ocorre, porém, que essa indesejável situação reflete a realidade maior do País, visto que, entre a população brasileira com mais de cinco anos de idade, quase metade - mais precisamente, 48% - não leu um único livro no ano de 2019, segundo dados da 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO; ITAÚ CULTURAL, 2020). A propósito dessa desalentadora realidade nacional, uma das professoras ouvidas também observou que, usualmente, “*o brasileiro não lê; nós não lemos como deveríamos.*” (PROF 2, 2021).

Não é sem razão que, em termos comparativos, há uma estagnação no resultado médio dos estudantes brasileiros nas proficiências do letramento em Leitura avaliadas pelo Pisa. Na edição de 2018, constatou-se que, ao longo de quase uma década, houve o acréscimo de apenas um ponto na média nacional, que era 412, em 2009, passando a 413, em 2018. Esse desempenho posiciona o estudante brasileiro “74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE, [que é de 487 pontos]. [Vale observar que] a métrica [...], estabelecida em 2000, baseou-se em uma média dos países da OCDE de 500 pontos” (INEP, 2020c, p. 70). Embora não caiba aqui tratar dos motivos que levam um país como a Finlândia a se destacar no Pisa, especialmente no domínio de leitura – pois também são avaliadas Matemática e Ciências nesse exame internacional -, para os órgãos centrais da Educação desse país nórdico, isso se deve “ao fato de sua população ler muito. [...] Os finlandeses contam com uma excelente rede de bibliotecas públicas, a maioria das famílias assina, ao menos, um jornal e ler histórias para as crianças antes de dormir é uma tradição.” (RATIER; SOARES; VASCONCELLOS, 2016, p. 38).

A persistência desse incômodo quadro nacional se verifica a despeito da existência de toda uma legislação federal especificamente voltada ao fortalecimento de ações de estímulo à leitura. Exemplificam esse marco legal, já devidamente detalhado no Capítulo descritivo - ver páginas 23 a 28 -, a Lei nº 10.753/2003 (BRASIL, 2003), que instituiu a Política Nacional do Livro; a Lei nº 12.244/2010 (BRASIL, 2010), que dispôs sobre a universalização das bibliote-

cas nas instituições de ensino do País; e, mais recentemente, a Lei nº 13.696/2018 (BRASIL, 2018a), que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita, além de decretos, resoluções e programas federais voltados a essa questão.

Em todo caso, é necessário reconhecer que o atual Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), por sua relevância histórica<sup>26</sup>, ampliada, desde 2017, com a incorporação do antigo PNBE, configura-se na mais expressiva política pública nacional de democratização do acesso ao livro didático e paradidático para estudantes e professores de escolas públicas do País, conforme reconhece Brandão (2017). Apenas a título de exemplo, para a Biblioteca em estudo, o extinto PNBE foi a principal fonte de renovação do seu acervo permanente.

Mas o que, afinal, ressalta de toda essa legislação afiançadora do direito social inalienável de usufruir das práticas regulares (e progressivas) de leitura, como uma das condições básicas para o acesso à plena cidadania, é que direitos legalmente expressos nem sempre significam direitos usufruídos. No Brasil, a cidadania de papel (DIMENSTEIN, 2009) está mais para a regra que para a exceção, haja vista saber-se que, por aqui, muitos dos direitos assegurados constitucionalmente a populações mais vulneráveis econômica e culturalmente se mantêm inertes no papel, ao invés de efetivados na prática.

Retomando-se as falas dos sujeitos de pesquisa, por elas se observa que o envolvimento dos seus estudantes com as atividades de leitura abrange aspectos variados. Antes, cumpre esclarecer que a leitura aqui interessada é a que extrapola a do livro didático e decorre ou do estímulo escolar, por meio de intervenções pedagógicas direcionadas nesse sentido, ou da iniciativa pessoal do estudante. Para os sujeitos de pesquisa, nessa relação, é preciso considerar particularidades como i) os diferentes perfis discentes voltados a essa questão; ii) o contato destes educandos com adultos tidos como leitores (ou não leitores) no convívio familiar; e iii) o modo como a leitura é levada até os estudantes na Instituição escolar aqui pesquisada.

No apanhado das falas, uma das professoras ressaltou que há os (estudantes) que gostam de ler e, espontaneamente, buscam obras do acervo da Biblioteca para leitura, independentemente de realizá-la nas próprias dependências da Escola ou em ambiente doméstico, por meio de empréstimo pessoal; os que só fazem isso quando obrigados, em razão de alguma tarefa escolar; e os que, mesmo demandados nesse sentido, não o fazem de forma alguma

---

<sup>26</sup> Segundo informações disponíveis no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do MEC, “o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937.” (BRASIL [2020d], recurso online).

(PROF 6, 2021). O problema aqui é o reduzido percentual dos inclusos no primeiro desses três perfis, haja vista que, em 2018, metade de todos os empréstimos feitos pela Biblioteca aos estudantes das turmas da sede ficou restrita a apenas 2,6% da matrícula dessas turmas, conforme retratado na Tabela 6 (ver página 51).

Diante dessa evidente subutilização da Biblioteca pelos estudantes da sede da Escola, seria de esperar que a leitura que não se materializa nos livros e nos demais materiais impressos ali disponíveis fosse compensada pela que ocorre em meio digital, sobretudo entre os jovens com acesso à *internet* em suas residências. Essa expectativa é justificável porque, atualmente, as novas TICs já fazem parte das diversas dimensões da vida pessoal e profissional de grande parte das pessoas, e, no caso da educação, essa é a nova realidade das instituições escolares, reconhecida, inclusive, por uma das professoras ouvidas, para quem “*a tecnologia veio para nos ajudar como uma ferramenta fundamental, porque, sem ela, este momento de aulas remotas não estaria sendo possível.*” (PROF 5, 2021).

Em tese, o acesso aos recursos tecnológicos digitais pelos estudantes impulsionaria as suas práticas de letramento, com esperada repercussão no desempenho escolar, considerando-se a abundância de fontes de leitura disponíveis atualmente no ambiente virtual. Essa, porém, não é a constatação das professoras ouvidas nas rodas de conversa. Ao contrário: elas veem como agravado o quadro atual de leitura entre os jovens estudantes da Escola pesquisada, apesar de reconhecerem o uso oportuno dessas novas ferramentas tecnológicas em contexto escolar. A esse respeito, assim se manifestaram:

*A internet dá essa possibilidade vasta de leitura ao aluno [...], mas também tira muito dessa coisa linear. [...] Usar a internet [pode] tirar o foco da gente. Até a gente, que é adulto, sofre com isso, imagine o aluno [...] A gente tem que se policiar muito. E o aluno, ele é muito novo para ter essa percepção. Ele se perde[...]* (PROF 1. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).

*Concordo com a PROF 1 quanto a essa questão da dispersão, que é demais [...] Mas eu acho que a tecnologia, falando da internet, ela possibilita também muito acesso a obras que os alunos não conseguiriam comprar, a livros, porque a gente sabe que livro é caro. E, hoje em dia, na internet, eles encontram livros em PDF.* (PROF 6. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).

*Se, antes, era difícil conquistar o nosso aluno para a questão da leitura, agora está mais difícil. Por quê? Os nossos alunos estão acostumados a estar no celular, a passar o dia – às vezes, tem alunos que viram a noite no celular – jogando, conversando com os amigos. Muitos dos nossos alunos não param para realizar uma leitura, baixar um livro.* (PROF 3. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).

Além da dispersão de foco no ambiente virtual e da dificuldade na auto-gestão do tempo de uso da *internet*, problemas mais difíceis de serem controlados por adolescentes e jovens em virtude da própria fase de vida por que estão passando, outros desafios também foram apontados pelos sujeitos de pesquisa, no que diz respeito à relação entre a leitura e a atração exercida pelos recursos tecnológicos digitais em meio aos estudantes, conforme se lê nos trechos a seguir:

*Existem alguns problemas nessa leitura, algumas falhas: é uma leitura mais rápida, é uma leitura menos complexa. [...] Ela acontece, mas acaba não contribuindo muito para o desenvolvimento cognitivo do aluno, para o desenvolvimento da própria habilidade leitora. De certa forma, em alguns aspectos, acaba até prejudicando, porque ele [aluno] acaba [fazendo] uma leitura rápida, mais visual, em que, muitas vezes, as palavras são abreviadas, e isso vai se refletir na escrita dele. Isso vai se refletir no momento de organizar o pensamento. [...] Esse tipo de leitura tem um aspecto positivo, [...] mas não o suficiente para que ele consiga lidar com situações de leitura e de escrita mais complexas, que exijam maior habilidade. (PROF 2. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

*Se essa inserção da leitura para com os nossos alunos já era um processo muito difícil, imagine agora! [...] Quem nunca corrigiu uma atividade de escrita dos nossos alunos em que eles escrevem do jeito que eles veem lá na linguagem das redes sociais? Então, é assim: ler, eles estão até lendo – mensagens, por exemplo – mas a qualidade [dessa leitura] fica um tanto quanto comprometida. (PROF 5. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

As falas acima reafirmam o pensamento de Pascoal (2015) de que “ler textos fáceis, ainda que em grande quantidade, só habilita à ação de ler textos fáceis” (PASCOAL, 2015, recurso online). Aliás, a considerar novamente as informações divulgadas pela 5ª edição da Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, em 2019, trocar mensagens pelo *WhatsApp* ou pelo *chat* do *Facebook* foram as duas atividades mais realizadas pelos internautas (60%), sendo que ler notícias, jornais e revistas (23%), ler textos ou estudos de uma área de interesse (12%) e ler livros (7%) figuraram em patamares bem menores (INSTITUTO PRÓ-LIVRO; ITAÚ CULTURAL, 2020). No entanto, apesar de ser o que menos interessa aos usuários da *internet* em geral, ler livros em formato digital ainda supera a leitura no papel entre os jovens que cursam o EM (papel: 34%; digital: 43%), segundo essa mesma pesquisa.

Seria oportuno, portanto, que se aproveitasse mais intensamente essa janela digital como meio de formação leitora do estudante, apesar dos riscos que lhe são inerentes, como a dispersão de foco, por exemplo. Mas, para que isso aconteça, faz-se necessário que também as

instituições escolares saibam explorar adequadamente esse novo ambiente de aprendizagem. Uma das professoras ouvidas nas rodas de conversa assim se reportou sobre essa questão:

*Não dá para a gente ficar indiferente ao fato de que a tecnologia está em tudo, inclusive, não tem como ela ficar fora do processo de aprendizagem escolar. Mas, até que nós consigamos a tecnologia para as aulas e os alunos a utilizem de forma mais qualitativa, é preciso que muitas mudanças sejam feitas, e esse processo, com certeza, é lento, é difícil [...] Porque [passa pela] formação do professor, [para que ele] conheça ferramentas que possam ser usadas na leitura, nas aulas de Português. Tem ainda a questão de que a escola precisa ter estrutura para que essas ferramentas possam ser usadas dentro [do ambiente escolar] e que o aluno também possa tê-la em casa. [Isso sem falar] na postura do aluno, [pois], se eu envio o link de um texto para ser lido em casa, quem me garante que ele, [aluno], vai realmente fazer essa leitura? Qual vai ser a postura do aluno diante dessa leitura? Ele pode, simplesmente, não ler ou então pegar o resumo de um resumo, ou ainda, assistir uma síntese no Youtube e dizer que leu. (PROF 2. Roda de conversa de 31 mar. 2021).*

Ante os últimos depoimentos aqui recolhidos, complementados pelos dados estatísticos recém-apontados, vê-se que, na Escola pesquisada, a leitura que não se efetua em materiais bibliográficos – por ser inexistente ou insuficiente para a maioria de seus estudantes - parece também ainda não ter encontrado substituta - que lhe sirva de atenuante - no universo digital. Convém esclarecer que fatores diversos explicam esse perfil de estudante não leitor, sendo o baixo capital cultural de suas famílias e a deficiência na formação leitora escolar dois dos mais significativos.

Quanto ao primeiro fator, é preciso considerar que a maioria dos estudantes da Escola pesquisada vem de famílias cuja renda mensal gira em torno de 1 a 1,5 salário mínimo e cujo nível máximo de escolaridade dos pais/responsáveis é o EM, o que a posiciona no grupo mais baixo do Indicador de Nível Socioeconômico do MEC (INEP, 2017). Como há uma correlação, embora não fatal, entre origem social e desempenho escolar, visto que fatores como o nível de instrução, as atitudes e as aspirações dos pais/responsáveis e o clima familiar acabam pesando mais que as desvantagens econômicas na progressão dos estudos dos filhos (NOGUEIRA, 2005), pode-se depreender que são ausentes, ou pouco desenvolvidas, as práticas mais exigentes de letramento nos contextos familiares desses estudantes, neles se reproduzindo, portanto, um ciclo vicioso de baixo capital cultural. Esclareça-se, ainda, que a maior parte desse alunado reside na zona rural do município onde se localizada a Escola, e essa circunstância é mais uma das barreiras socioculturais à leitura, posto que



as dificuldades com a leitura não são distribuídas homoganeamente na sociedade brasileira. Elas têm cor, têm idade, têm uma identidade socioeconômica e cultural. As famílias mais pobres, os negros e os moradores de áreas rurais apresentam pior desempenho no Inaf, ratificando que as desigualdades são agravadas dentro de determinados segmentos sociais. (DUBET, 2005 *apud* SILVA, 2019, p. 2).

Algumas passagens do colóquio com os sujeitos de pesquisa remetem a esse contexto familiar estudantil desprovido de práticas mais ampliadas de letramento, como se constata nas falas abaixo reproduzidas:

*[...] esse ponto de não gostar de ler, vejo muito pelo contexto que nós vivemos [também] no interior: a maioria dos pais não tem conhecimento [formal, escolarizado]. Você percebe isso quando conhece [...] alguém que [vivência] um ambiente mais leiturizado; você vê a diferença.* (PROF 1. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).

*Os nossos alunos não têm uma influência para que tenham um gosto pela leitura; não têm essa influência em casa; a maioria dos pais também não tem o hábito de ler, de motivar os filhos a lerem.* (PROF 2. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).

*O nosso aluno, muitas vezes, [...] não tem o hábito da leitura [...] Se eu não estou vendo a minha família gostando de ler, quando eu chego à escola, eu venho também com essa mesma, digamos, má vontade.* (PROF 3. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).

Portanto, quando se está diante de um cenário social em que predominam pais analfabetos ou semialfabetizados, moradias precárias que não oferecem ambientes pertinentes à leitura, inacessibilidade aos livros devido ao preço elevado desses bens culturais, falta de bibliotecas/livrarias em algumas localidades e, sobretudo, convivência com adultos não leitores (AZEVEDO, 2007 *apud* MENDES, 2020), o ambiente escolar assume relevância fundamental no processo de mediação da leitura - especialmente, da leitura literária - entre as novas gerações (CATTANI; AGUIAR, 1986).

Mas, para que essa mediação seja bem-sucedida, é *mister* que professores e coordenadores pedagógicos (re)vejam, com senso crítico, como - e se, de fato - está acontecendo a formação leitora escolar desses sujeitos aprendentes. A esse respeito, as falas colhidas ao longo das rodas de conversa explicitaram, ou, ao menos, deixaram entrever, os seguintes questionamentos: A leitura é para deleite ou é de caráter obrigatório? Ela envolve assuntos do interesse dos estudantes ou serve apenas de pretexto para fins muitas vezes alheios à (provável) intencionalidade dos textos lidos? O coletivo dos docentes da área de LC direciona exercícios

de formação leitora estudantil ou se fica na dependência de ações pontuais de um ou outro professor nesse sentido?

Relativamente aos dois primeiros questionamentos, convém, inicialmente, retomar aqui o pensamento de Nogueira (2004 *apud* FÁVERO, 2004), segundo o qual a leitura não pode mais ser vista como uma obrigação, pela qual a escola avalia o que o aluno leu ou deixou de ler. “Hoje, o mais comum e proveitoso é apresentar os livros como um objeto cultural para informação, pesquisa e prazer” (NOGUEIRA, 2004 *apud* FÁVERO, 2004, recurso online). Nessa mesma direção foram também as falas de algumas professoras, segundo as quais, “quando [a leitura] é levada de maneira imposta, os nossos alunos, automaticamente, já adquirem um bloqueio” (PROF 5, 2021) e “o aluno chega perto do que ele gosta de ler. Quando eu forço... você já sente resistência” (PROF 1, 2021). Ainda no tocante a essa questão, eis o que foi dito por outra professora:

*Às vezes, eu digo assim: você precisa ler esse conto, mas será que o meu aluno não gosta de outro tipo de leitura? Será que ele não vai achar melhor ler uma crônica? Então, a gente também pode começar trabalhando a leitura, no aluno, partindo também [COM ÊNFASE] do que ele gosta. Porque, a partir do momento em que eu digo: nós precisamos ler esse texto, muitas vezes, eu posso gostar do texto, mas, muitas vezes, o meu aluno pode não gostar. Então, é muito complicado, muito complexo.* (PROF 3. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).

Efetivamente, o gosto pessoal em relação ao que se lê não deve ser menosprezado na proposição de atividades que visem à formação leitora em contexto escolar, como evidencia Freire (2007). Nesse sentido, é promissora para as bibliotecas escolares a constatação levantada pela 5ª edição da Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* de que ler livros por prazer é o segundo motivo para se frequentar bibliotecas em geral. Por essa mesma Pesquisa, também se constatou que, entre os leitores de Literatura, 70% deles preferem ler livros no papel (INSTITUTO PRÓ-LIVRO; ITAÚ CULTURAL, 2020).

Além disso, a questão da leitura livre e voluntária precisa ser levada em consideração pelas gestões pedagógicas escolares, entre outras razões, porque o próprio interesse docente por determinado(s) tipo(s) e gênero(s) textual(is) ou mesmo a satisfação resultante de alguma leitura feita - ou em andamento -, tudo isso costuma interferir no modo como o professor se apresenta à turma como leitor modelar (BRASIL, 2001). Os excertos a seguir, extraídos de duas das rodas de conversa, reafirmam essa tese.

*Cheguei a trabalhar, no ensino médio, com fábulas. É um gênero que eu gosto demais e que eu percebo que encanta os alunos. [...] e, quando eles foram apresentar, foi muito interessante. [...] A experiência que eu passei, trabalhando fábulas em sala de aula, foi encantadora. Gostei demais!* (PROF 3. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).

*O falar do livro, ter um entusiasmo quando[se] fala deste ou daquele livro é uma chamada boa para o interesse do aluno.* (PROF 1. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).

Uma das professoras, porém, defendeu a ideia de que a leitura obrigatória também contribui para a formação do leitor. Citando experiências próprias, vividas tanto na época de estudante universitária quanto mais recentemente, já no exercício da profissão, a PROF 2 afirmou que essa forma de se aproximar da leitura, “às vezes, acaba trazendo um bom resultado [...] É claro que é preciso pensar em qual texto vai ser levado e como vai ser apresentado, que estímulo a gente vai dar para que o aluno queira ler esse texto.” (PROF 2, 2021). Ainda segundo essa mesma professora,

*os alunos preferem, sempre, textos mais curtos, porque a leitura é mais rápida e a compreensão pode ser mais fácil. [Disso se levanta a seguinte] questão: Em que momento nós vamos conseguir avançar para um texto mais longo, de que forma nós podemos fazer isso, se o aluno sempre vai optar por um texto mais curto, mais fácil? [...] O ideal seria se nós conseguíssemos, ao trabalhar com a leitura, fazer uma progressão, [de modo que] o aluno começasse com textos mais curtos, mais fáceis, e, depois, ele conseguisse ler textos mais complexos, mais longos.* (PROF 2. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).

De fato, como só se desenvolve um gosto (qualquer) após experimentá-lo, é a própria lógica dessa asserção o que torna conveniente não se incorrer em fatalismos quando se pensa nas deficiências de leitura dos estudantes. Certamente, há casos em que, de uma leitura inicial obrigatória, nasceu o gosto por essa prática social, inclusive pela que se direciona a textos mais elaborados, como costumam ser os de literatura. Aliás, foi exatamente essa mudança de postura entre alguns de seus alunos o que relatou a mesma PROF 2 em um dos seus trechos de fala, conforme se lê abaixo:

*Eu fiz uma atividade de leitura [literária] com os alunos na Escola, em período de aulas presenciais, em que eu [COM ÊNFASE, SEGUIDA DE RISO] obriguei. É claro que isso gerou certa rejeição por parte de alguns alunos, [pois] nem todos fizeram uma leitura atenta, nem todos fizeram a atividade como eu havia proposto. Mas, por outro lado, alguns que começaram com a ideia de uma leitura obrigatória acabaram gostando, acabaram seguindo por outras leituras semelhantes. Então, [esse tipo de leitura] também*

*trouxe um resultado positivo.* (PROF 2. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).

Essa fala da PROF 2 suscita, portanto, uma revisão de teoria aqui apresentada, visto que é também defensável a ideia de que leituras obrigatórias podem, sim, despertar, no estudante, o interesse por outras de mais firme disposição. Provavelmente, aqueles que seguiram com leituras equivalentes à obrigada pela PROF 2 descobriram, nessa sequência, benefícios que suplantaram todo o esforço diligenciado nesse sentido; afinal, “quando há a descoberta do poder transformador que a literatura traz consigo, ocorre a mudança de olhar e, através desta, a mudança do sujeito-aluno-leitor.” (MENDES, 2020, p. 62).

Embora se reconheça que, em contexto escolar, o fomento à leitura a partir do interesse/gosto da turma é recurso facilitador considerável, convém também lembrar que essa é uma condição dada *a priori*, muitas vezes contrastada frontalmente pela realidade do chão da sala de aula. Nesse sentido, não é incomum ouvirem-se frases de rejeição em relação à leitura, como estas reportadas por três das professoras participantes das rodas de conversa: “*Eu não gosto de ler*”; “*Ah, professora, tem que ser um texto desse tamanho?*” (PROF 3, 2021); “*Tia, tem uma coisinha mais fina?*” (PROF 1, 2021); “*Vou pegar esse aqui porque ele tem menos páginas.*” (PROF 4, 2021).

Quanto aos gêneros textuais preferidos dos estudantes, houve certo dissenso na percepção das professoras. Pelas falas tomadas na primeira e na terceira rodas de conversa, foi dito que “*a questão da leitura é muito particular, é muito diverso o gosto do aluno, [além disso], tem uns que não têm preferência*”, razão pela qual costumam pedir alguma indicação nesse sentido (PROF 1, 2021); que “*eles veem muito a questão do volume*” (PROF 4, 2021); que “*na minha percepção, acho que os gêneros mais lidos são o romance, a crônica, a poesia*” (PROF 6, 2021); que “*observo que eles gostam mais de crônicas, contos; alguns, de poemas; vejo também [...] textos de autoajuda, até mesmo de relatos pessoais*” (PROF 2, 2021); que “*eles gostam também de histórias em quadrinhos*” (PROF 5, 2021); que, além “*de crônicas, contos, romances, [...] também gostam de ler (e refletir sobre) fábulas.*” (PROF 3, 2021).

No que diz respeito a “*não ter preferência*” quanto ao que se quer ler (PROF 1, 2021), isso pode ser um indício de inatividade nessa prática social por parte do estudante. É provável que tenha sido essa constatação o que levou a PROF 4 a utilizar revistinhas da *Mônica Jovem* nas suas turmas de 1º ano da sede, como forma de despertar o interesse pela leitura entre os novatos, durante as aulas da disciplina de Formação Cidadã, a seu cargo. Material disponível

na Biblioteca, essas revistinhas, além de serem em quadrinhos – o que, em si, já é um bom apelo para leitores adolescentes - não são muito extensas em número de páginas, e isso, presumivelmente, deve ter concorrido para não terem “amedrontado” esses jovens ingressantes no EM.

Mas, para além dessas revistinhas, há, na Biblioteca, um acervo de obras de interesse geral, com destaque para as literárias, que, embora carente de renovação mais constante, engloba praticamente todos os gêneros apontados pelas professoras como os preferidos dos estudantes, e que, por falta de planejamento conjunto entre os docentes da área de LC e o responsável por esse ambiente, fica à espera de uns poucos educandos e professores que costumam cultivar, com certa regularidade, o hábito de tomar livros emprestados da Biblioteca joacyana.

Ainda em relação aos gêneros preferidos dos estudantes, cabe destacar que, para duas professoras, “*os textos de caráter mais crítico ou mais dissertativos são menos lidos*” (PROF 2, 2021), “*são os menos procurados*” (PROF 5, 2021), acreditando esta última docente que isso se deve a “*uma dificuldade que os nossos alunos têm de construir argumentos, de se posicionar perante alguma questão*” (PROF 5, 2021), justamente o que se espera com “o domínio da cultura letrada, [que é] abrir[-se], a cada sujeito, um leque maior de possibilidades de compreensão do real e de exercício da cidadania.” (MENDES, 2020, p. 72).

De um modo geral, nas intervenções de fala dos sujeitos de pesquisa, foram admitidas falhas na formação leitora estudantil na Escola pesquisada. Esse reconhecimento é passo importante para a “revisão permanente das práticas [pedagógicas]” (DEMO, 2009, p. 65). Os trechos de fala a seguir demonstram essa percepção, visto que integram as respostas dadas à seguinte pergunta: Vocês consideram que as atividades pedagógicas realizadas na Escola formam o aluno-leitor?

*Seria interessante que estivessem, mas, de fato, não [estão]. Eu sinto muito centrado na questão de quem organiza a Biblioteca, de quem está nessa função. [...] É como se fosse tudo muito compartimentado: coisas relacionadas à Biblioteca: “Aí, fala lá com o Caru” [MEU APELIDO NA ESCOLA]. Quando, na verdade, não é assim. É um conjunto, é um quebra-cabeça. (COORDENADOR. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).*

*Eu acho que a gente tenta, mas não alcança [...] muito. Ela [a leitura] tem que ser mais direcionada. (PROF 1. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).*

*A gente tenta fazer um trabalho, pensa atividades, pensa projeto, porém eu vejo que conseguimos atingir apenas alguns [estudantes]. Acho que a gente não pode afirmar que consegue atingir 80% [deles], que contribui para a*

*formação de leitores [nesse] contingente. [...] Existem muitas questões que dificultam essa formação do leitor e, até, às vezes, impedem mesmo. É um problema bem maior, um problema que vai além da questão do professor e do aluno numa sala de aula ou de uma atividade de leitura. (PROF 2. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

Especialmente proveitoso a este Caso de gestão foi o reconhecimento, por parte de alguns dos sujeitos de pesquisa, de que determinadas lacunas na integração Biblioteca/ações pedagógicas regulares da Instituição e certos desvios das funções esperadas desse ambiente de suporte pedagógico concorrem para a existência de tais falhas, conforme se lê nas passagens de fala abaixo transcritas.

*Se podemos fazer mais [em relação à formação leitora dos estudantes]? Podemos, até podemos. Mas, como vamos fazer, se a gente tem conteúdos a cumprir? [...] Eu acredito que essa questão de incentivar o aluno à leitura precisa ter um planejamento de como trazer o aluno para a Biblioteca para que ele se sinta à vontade para ler, [para que ele diga a si próprio:] “Não, preciso ler, vou procurar um livro, vou pedir outro” [e isso envolve] professor, escola, aluno, todos em conjunto. (PROF 3. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

*Às vezes, muitas escolas – inclusive a nossa – usam a biblioteca como lugar [de castigo] para o aluno que teve algum comportamento inadequado [em sala de aula]. Isso aí pode ser um tiro no pé. [...] Então, os nossos alunos podem [ter] uma visão negativa da biblioteca: “É o local que eu vou ser castigado”. (PROF 5. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

Cumprir observar que esses problemas não são exclusivos da Escola pesquisada. Embora tenha tratado de outra realidade, no caso, a do Colégio da Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Leite (2016), valendo-se de Kuhlthay (2002), alerta que “a integração do programa de atividades da biblioteca com a proposta curricular da escola [...] requer um planejamento conjunto, envolvendo bibliotecários e professores” (KUHALTHAY, 2002 *apud* LEITE, 2016, p. 35). Por sua vez, na sua *Pesquisa sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte*, Campello *et al.* (2013) registram “o fato de a biblioteca funcionar como local de castigo” entre os principais problemas encontrados na categoria *Usos e usuários* (CAMPELLO *et al.*, 2013, p. 134).

Essa questão de se dispor das bibliotecas escolares como local de punição a estudantes indisciplinados foi também ressaltada em trechos de fala do Coordenador. Segundo ele, a experiência negativa que muitos estudantes trazem de ambientes bibliotecários é uma das razões que explicam o comportamento não leitor entre os estudantes aqui referidos, conforme se lê nos excertos abaixo.

*Uma coisa que eu gostaria de ressaltar é que, às vezes, [...] acreditamos que o aluno já vem com os pré-requisitos [para ser considerado, de fato, um aluno secundário, como seria de esperar na] questão da leitura. [...] Mas, se formos conhecer, mais de perto, a realidade das bibliotecas escolares municipais, veremos como é defasado, não o material em si nelas encontrado, mas o próprio conceito de biblioteca escolar. [...] A percepção que se tem é que essas bibliotecas funcionam como guarda-volumes. [...] [Quanto ao acervo bibliográfico delas em si, vale notar que] as escolas municipais recebem livros de literatura somente até o quarto ano; mas quase não se tem (ou se tem pouco) material juvenil, e, muitas vezes, quando se tem, não se faz uso dele. [...] A cultura de se levar emprestado o livro para casa, por exemplo, é inexistente. O aluno vai até elas quando está “danado” demais, ocasião em que o professor lhe castiga, mandando-o para a biblioteca para ler alguma coisa. Geralmente, as pessoas que trabalham nesses ambientes [são professores que] não mais “aturam” a sala de aula. (COORDENADOR, 2021. Roda de conversa realizada em 29 mar. 2021).*

Diante de todo esse cenário desafiador, seria de esperar, em termos ideais, que os professores em geral – e, particularmente, os da área de Linguagens e Códigos – estivessem aptos a nele interferir pró-ativamente, se não o revertendo, dada a sua complexidade, ao menos, minorando-o. Isso porque é esperado deles um trabalho pedagógico mais direcionado às necessidades, às possibilidades e aos interesses da turma; trabalho esse a ser realizado mediante metodologias o mais personalizadas possível. Além disso, sendo os professores, em hipótese, leitores mais experientes/proficientes, saberiam motivar, orientar e avaliar os estudantes em seu percurso de formação leitora (DEMO, 2009).

No entanto, o que apontam os questionamentos levantados ao longo desta seção é que há a necessidade de se instituir, na Escola pesquisada, uma política pedagógica continuamente voltada à planificação, à execução e à avaliação de atividades regulares de leitura, tendo por base o currículo nela adotado. Aliás, essa política escolar não deve se voltar apenas aos estudantes, mas deve abranger também os próprios professores. A considerar as declarações reunidas na primeira e na terceira rodas de conversa, quase todos os sujeitos de pesquisa se mostraram insatisfeitos, quando indagados sobre a qualidade e a quantidade de suas leituras, seja no plano profissional, seja no plano pessoal. Apenas uma professora se mostrou satisfeita nesse sentido, posto que, para ela,

*a questão da leitura sempre foi algo muito presente, sempre gostei de ler. E, além da necessidade – hoje, por trabalho, estou estudando muito – [...], tenho também as individuais [...] Então, estou sempre lendo algum livro. [...] Mas, eu tenho lido de forma mais lenta ultimamente, por causa dessa correria [COMO PROFESSORA E ESTUDANTE, SIMULTANEAMENTE]. Mas eu não deixo de ler, porque é uma coisa [de] que eu gosto demais. Então, eu estou satisfeita, sim. (PROF 6. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).*

Para todos os demais sujeitos de pesquisa, a contrariedade resultante da sua atual situação leitora está explícita nas suas falas, conforme se constata nos excertos a seguir:

*Tudo o que eu tenho lido ou é voltado para o meu trabalho como conteúdo didático da escola [...] ou eu tenho trabalhado em cima da linha de pesquisa do meu trabalho [de Mestrado] [...] Aquela leitura de cabeceira, que a gente deve ter sempre, que nos faz feliz, em alguns períodos, a gente acaba não fazendo. (COORDENADOR. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).*

*Eu não estou nem pessoal nem profissionalmente [satisfeita], porque eu sei que já li mais, já tive um hábito, e hoje eu não tenho mais o hábito de ler. [...] A minha consciência está me dizendo que eu não tenho que ler porque sou professora, mas porque é algo que é bom, é algo que eu gosto de fazer e que, em outros momentos, eu fazia com frequência. (PROF 2. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

*Se me perguntarem: “[PROF 3], ultimamente, você tem o hábito da leitura?” Ultimamente, eu não tenho, porque a minha leitura se resume simplesmente [à necessária] para preparar, para criar os planos de aula. (PROF 3. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

É provável que, sendo as professoras ouvidas, em sua maioria absoluta, responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa em uma ou outra de suas turmas, sintam-se pessoalmente mais compelidas - que seus pares de outras disciplinas - a cultivarem, com maior frequência, as práticas sociais de leitura. Um indicativo dessa preocupação ficou patente no comentário de uma das professoras ouvidas, assim expresso: *“Mesmo que eu [...] pegue um livro na Biblioteca com o intuito de uma leitura mais pessoal, isso vai se refletir no meu trabalho também. [...] Eu vou ter mais possibilidades de indicação de leitura aos meus alunos..”* (PROF 2, 2021).

Entretanto, é preciso considerar, como afirmou a PROF 1 em uma de suas passagens de fala, que *“as leituras direcionadas ao próprio campo de atuação constituem-se em um crescimento profissional”* (PROF 1, 2021) também precisam ser levadas em consideração, haja vista a necessidade de contínua especialização no serviço docente (DEMO, 2009). De todo modo, o que as últimas falas transcritas demonstram é uma insatisfação generalizada entre os sujeitos de pesquisa com relação à quantidade (e à qualidade) de suas leituras. No caso das professoras, não seria temerário afirmar que o motivo de suas angústias é que essas leituras não vão muito além das exigidas para o preparo das aulas - atualmente, web-aulas -, a partir do livro didático ou de outras fontes físicas ou virtuais de pesquisa; leituras, enfim, inerentes ao exercício imediato de suas funções.



Nessas últimas passagens de fala, nota-se também a persistência (latente) de uma espécie de hierarquização de valor no tocante às práticas de letramento entre os sujeitos de pesquisa. No caso das professoras de Português, é compreensível que, dentro do próprio retrospecto de leituras, sobre-estimem aquelas relativas a textos da literatura nacional e/ou estrangeira, porque esse tipo de leitura repercute no próprio desempenho profissional. Nesse sentido, alivia saber que, em âmbito escolar, é preciso considerar como objeto de estudo a pluralidade de tipologias/gêneros textuais circulantes nos mais diversos contextos sociolinguísticos (PEREIRA, 2008). A propósito, Lajolo (2011) trata exatamente dessa questão, ao ponderar que “a literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados. Mas, se a leitura literária é *uma* modalidade de leitura, cumpre não esquecer que há outras, e que essas outras desfrutam, inclusive, de maior trânsito social.” (LAJOLO, 2011, p. 105).

O principal motivo elencado pelos sujeitos de pesquisa para a pouca frequência com que se dedicam às práticas de letramento, sobretudo às voltadas à literatura, foi a falta de tempo ou certa desorganização na gerência do próprio tempo, conforme atestam os seguintes trechos de fala:

*Acho que o que impede a gente é o tempo, devido a nossa profissão.* (PROF 6. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).

*Também vejo muito [...] a questão tempo. [...] Eu comprei um livro de poesias, mas não consegui lê-lo ainda, porque eu fico vendo outras coisas.* (PROF 1. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).

*Às vezes, a gente tem vontade de fazer uma leitura, vê o livro ali, mas, infelizmente, com essa nossa nova rotina [de aulas remotas], eu, de fato, não peguei mais livros[...]* (PROF 4. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).

*Quando a gente fala dessa leitura prazerosa, [...] da minha parte, falta um pouco de organização, [...] porque, se você for deixando para um segundo momento, [...] ela nunca vai acontecer.* (COORDENADOR. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).

*Aquela leitura prazerosa é empurrada para [um depois que não se sabe quando], porque não dá tempo, [...] principalmente para nós, mulheres, porque temos que ser a profissional, a dona de casa, a mãe.* (PROF 5. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).

*Acho que as outras colegas vão concordar que o tempo da gente já está totalmente preenchido.* (PROF 3. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).

Em sua *Pesquisa sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte*, Campello *et al.* (2013) mencionam que a falta de tempo é apontada pelos professores como o fator preponderante de não frequentarem mais intensamente as bibliotecas escolares, juntamente com “desinteresse, desconhecimento do acervo, cansaço diário [e] falta de motivação” (CAMPELLO *et al.*, 2013, p. 132). No caso da Escola pesquisada, é possível assegurar que a falta de tempo, o desconhecimento do acervo e o cansaço diário figuram como fatores da pouca frequência dos seus professores no ambiente da Biblioteca local.

Quanto à questão específica do desconhecimento do acervo, cumpre esclarecer que isso se deve, em parte, a falhas na regência da Biblioteca, por não haver ali um trabalho sistemático de apresentação/divulgação de materiais bibliográficos, sejam antigos ou novos, para a comunidade docente, sobretudo durante os planejamentos pedagógicos semanais. Esse hiato comunicativo também foi referido por Balça e Fonseca (2012 *apud* LEITE, 2016) em estudo sobre a relação dos professores com a biblioteca de uma escola secundária de Portugal. Nesse texto, as autoras aludem à importância de o professor bibliotecário divulgar os materiais da coleção e de organizar sessões de (in)formação sobre os serviços da biblioteca em reuniões e grupos de trabalho docentes.

Além do tempo minguado - ou da inabilidade de bem organizar o próprio tempo -, a burocracia que o professorado da rede estadual de ensino cearense precisa cumprir no exercício regular de suas funções laborais foi também mencionada como um dos impeditivos à contínua formação leitora das docentes ouvidas. Nessa direção, assim se pronunciou a PROF 2:

*Acho que seria necessário desburocratizar ou reduzir a demanda de atividades burocráticas que são colocadas dentro do tempo de planejamento da área do professor. [Parte do] tempo desse planejamento seria dedicado a [...] uma roda de conversa [entre os colegas professores] sobre leitura, dentro da própria Biblioteca, um momento em parceria com o professor-regente. (PROF 2. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

Para algumas das professoras, toda essa situação é agravada pela logística de deslocamento que fazem até os locais de ensino de duas extensões de matrícula situadas em zonas rurais do município onde está localizada a Escola. A uma distância de mais de dez quilômetros da sede, uma dessas extensões tem seu percurso ainda mais dificultado, por ser de estrada carroçável. Não obstante todos esses embaraços ao incremento de sua própria formação leitora, todos os sujeitos de pesquisa afirmaram que frequentam a Biblioteca objeto deste Caso de gestão, ainda que o façam quase exclusivamente com o propósito de buscar algum material complementar ao livro didático. A esse respeito, assim se manifestaram:

*Procuro a Biblioteca para ler, [...] é um espaço que eu, particularmente, gosto muito, e também para procurar livros para me dar suporte nas minhas aulas, para indicar também para os alunos. (PROF 6. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021)*

*De vez em quando eu ia à Biblioteca, pegava algum livro que me pediam para auxiliar o professor. [...] Quando [...] eu estava desenvolvendo minha pesquisa [de Mestrado], eu precisava mais de suporte de leitura e eu encontrava na Biblioteca. Nossa Biblioteca é ótima! (PROF 1. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).*

*Eu não frequentava tanto a Biblioteca. Ia mais para [pegar] dicionários, revistas, algum livro relacionado a minha disciplina. (PROF 4. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).*

*Frequentar a Biblioteca da Escola, eu costumo frequentar, mas (COM ÊNFASE) sempre à procura de algum material que esteja relacionado às minhas aulas, [...] para que eu possa [dizer] aos alunos qual o livro que eles devem pegar para ler. (PROF 3. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021)*

*Eu procuro a Biblioteca no intuito, na maioria das vezes, de buscar algo que complemente a minha aula, que enriqueça mais a minha aula, é nesse objetivo. (PROF 5. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

Não seria irrefletido afirmar que toda essa carência de leitura entre as docentes, mais especificamente de uma leitura que vá além da exigida para a execução dos conteúdos programáticos das suas respectivas disciplinas, acaba se refletindo também negativamente na formação leitora dos estudantes da Escola pesquisada, posto que “*a questão da educação se dá, muito, através do exemplo*” (COORDENADOR, 2021). Essa fala do Coordenador ressoa o que já constava nos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme se lê na transcrição a seguir:

Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto a adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a única referência. (BRASIL, 2001, p. 56)

Assim, sem o exemplo proveniente dos ambientes familiares ou comunitários, e, sobretudo, sem a esperada formação leitora escolar, é compreensível a pouca - ou nenhuma - afeição pela leitura voluntária de obras do acervo da Biblioteca entre os estudantes da Escola-alvo desta pesquisa. Como também são compreensíveis os desafios para a superação dessa

realidade, que, mesmo estando devidamente localizada, espelha um reconhecido problema brasileiro – o de País não-leitor -, como já demonstrado aqui anteriormente. Parte considerável desse desafio também se assenta na própria organização curricular da escola média brasileira, historicamente marcada por disciplinas que pouco dialogam entre si e por um ensino baseado em reproduções instrucionistas, prática pedagógica que persiste a despeito das sérias lacunas de aprendizagem estudantil, conforme atesta o conjunto das avaliações externas também aqui reportadas. A próxima subseção, portanto, tratará exatamente da relação Biblioteca escolar/currículo na Escola pesquisada.

### 3.3.2 Biblioteca escolar como espaço de desenvolvimento do currículo

Nesta subseção, analisam-se os dados coletados a partir do bloco de questões cuja temática gira em torno do desenvolvimento de alguns elementos do currículo na sua interface com a Biblioteca objeto deste Caso de gestão. Fundamentalmente, procura-se explorar aqui as percepções da amostra pesquisada – as seis professoras e o Coordenador da área de LC - acerca da contribuição da Biblioteca no desenvolvimento regular das atividades pedagógicas da Instituição aqui investigada, questão de cujo desdobramento se chega ao entendimento do tipo de relação estabelecida entre esses sujeitos de pesquisa e os recursos humanos e materiais ali disponíveis. Ao todo, para esta segunda parte da análise, foram empreendidas duas rodadas de conversa, ocorridas, respectivamente, nos dias 29 de março de 2021 - entre as 15h30min e 17h35min, com três professoras e o Coordenador - e 31 de março de 2021 - entre as 14h39min e 17h26min, com outras três professoras.

Uma vez que a tônica do currículo escolar perpassa grande parte desta subseção, vale relembrar que ele se constitui de “objetivos, conteúdos, métodos pedagógicos e critérios de avaliação [...], relacionando princípios, teoria e prática, bem como planejamentos que concretizam as ações nos espaços da unidade escolar [...]” (MENEZES, 2009, p. 203). Para os propósitos deste Caso de gestão, no entanto, esse último elemento ganha ênfase, em razão mesma do teor das questões norteadoras<sup>27</sup> deste segundo eixo de análise.

---

<sup>27</sup> No roteiro das rodas de conversa, as questões relativas ao eixo *Biblioteca escolar como espaço de desenvolvimento do currículo* foram as seguintes: (1) Como vocês costumam planejar suas aulas? (Quais as fontes de pesquisa? Há colaboração entre os professores da área nesse sentido?) (2) Qual a avaliação de vocês sobre planejamento pedagógico participativo, através das chamadas Comunidades de Aprendizagem Profissional? (3) Como é a relação de trabalho de vocês com a Biblioteca da Escola? [Qual(is) a(s) sua(s) demanda(s) em relação aos recursos humanos e materiais da Biblioteca?] (4) Como vocês acreditam que o professor bibliotecário poderia atuar mais pro-

Como já mencionado aqui anteriormente, de um modo geral, as professoras ouvidas nas rodas de conversa relataram que são usuárias da Biblioteca, embora tal uso seja prioritariamente voltado à busca de algum material que complemente o atual livro didático – geralmente, outros livros didáticos de edições anteriores do PNLD. Os excertos de fala a seguir confirmam isso.

*Quando estávamos na Escola, no espaço físico, eu sempre pegava alguns livros da Biblioteca para complementar, porque o nosso livro, o atual, acho ele muito vazio de Gramática. [...] Eu sempre pegava outras coleções emprestadas para somar ao planejamento e criar atividades. (PROF 6. Roda de conversa realizada em 29 mar. 2021).*

*[Durante as aulas presenciais], a gente tinha mais o hábito de pegar algum material da Biblioteca, como algum outro livro didático de uma edição anterior ou alguma gramática. (PROF 2. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

*O dicionário é bem recorrente. Sempre que vou trabalhar a interpretação textual, direciono os estudantes para fazerem pesquisa [nesse tipo de material pedagógico]. (PROF 4. Roda de conversa realizada em 29 mar. 2021).*

O não dito, muitas vezes, torna-se mais relevante que o dito, já que o silêncio também carrega sentido (ORLANDI, 1992 *apud* SILVA; SANTOS; AURÉLIO, 2016). Nas últimas passagens de fala aqui transcritas, bem como nas das páginas 109 e 110 - as quais, em suma, tratam das demandas mais cotidianas das professoras da área de LC em relação aos recursos humanos e materiais da Biblioteca sob investigação - não foi dito, por exemplo, se há um contato prévio com o professor bibliotecário para que este se prepare para proporcionar o melhor apoio possível ao professor demandante, tendo em vista o(s) objetivo(s) pedagógico(s) envolvido(s) nessas demandas.

Ainda no âmbito da procura voluntária por algum material da Biblioteca, foi dito, em uma das passagens de fala da segunda rodada de conversa, que “os professores vão muito [à Biblioteca] à procura do livro didático [da sua área específica]. Outro livro, de outra área, não” (PROF 1, 2021). Ao que se acrescentou: “São resistências, porque, quando se tem o hábito da leitura, [naturalmente] se buscam [outras] complementares, e, dentro da Biblioteca, há livros relacionados a todas as áreas” (PROF 1, 2021). Essa constatação da PROF 1 – que, por sinal, também já esteve à frente da Biblioteca há alguns anos –, é algo merecedor de

---

ativamente no desenvolvimento regular das atividades pedagógicas da área de LC? (Que tipo de trabalho em conjunto vocês acham que seria produtivo realizar com a Biblioteca?).

atenção por parte da gestão pedagógica da Instituição em foco, posto que a interdisciplinaridade é um dos temas realçados na BNCC do EM, como também o são o trabalho em equipe e as novas abordagens metodológicas do currículo (BRASIL, 2018c). Mais adiante, a questão do trabalho em equipe será aqui particularmente abordada, por decorrência da análise da avaliação dos sujeitos de pesquisa acerca das chamadas Comunidades de Aprendizagem Profissional.

Porém, é preciso ressaltar que, relativamente ao conjunto do corpo docente da Instituição escolar aqui investigada, os professores da área de LC são os que normalmente mais frequentam o ambiente da Biblioteca, a ponto de um dos sujeitos de pesquisa ter dito que “*é como se a Biblioteca já estivesse ligada diretamente à área de Linguagens. Então, ela é um instrumento da área de Linguagens, é como se as outras áreas não precisassem dela*” (COORDENADOR, 2021). Como professor responsável pelo ambiente ora pesquisado ao longo dos últimos seis anos, tenho comprovado a exatidão dessa fala do Coordenador.

Já no que diz respeito à socialização de práticas pedagógicas entre o professorado da Instituição, leia-se o que afirmou Menezes (2019) na sua Dissertação de Mestrado Profissional intitulada *Possibilidades de uso dos resultados do Spaece do ensino fundamental para subsidiar a gestão pedagógica numa escola de ensino médio* (CAEd/PPGP), que também teve por alvo a Escola objeto deste Caso de gestão.

Apesar de os docentes se reunirem semanalmente, percebe-se que ainda falta uma maior interação entre os professores dentro de cada área, bem como o diálogo entre todas as áreas do conhecimento, de forma que as ações pedagógicas sejam traçadas de maneira coletiva, havendo a troca de ideias e de vivências entre os pares. (MENEZES, 2019, p. 83).

Essa fala de uma colega que também já se debruçou sobre a realidade da Escola aqui enfocada, mesmo vinda de uma profissional de outra área do conhecimento (CN e Matemática), reforça a constatação de que ainda é falha a interação entre os professores, até mesmo entre os pares de mesmo campo do saber, quando se trata de planejar ações pedagógicas coletivas. Talvez não haja melhor indício desse hiato que a diminuta procura dos professores, em geral, pelo acervo permanente da Biblioteca em referência, visto que esse ambiente de apoio pedagógico é (trans/inter)disciplinar por sua própria natureza. Além do mais, como a questão da leitura perpassa todas as áreas do conhecimento, seria esperado que houvesse um trabalho verdadeiramente coletivo - e bem elaborado - nesse sentido.

Seja como for, a pouca interação entre os professores da Escola pesquisada em planejamentos coletivos que abrangem as quatro áreas do conhecimento, ao acentuar a tradicional fragmentação disciplinar do currículo escolar, contrapõe-se ao que recomenda a BNCC do EM. Nesse documento orientador das políticas pedagógicas da educação básica nacional, reconhece-se que a integração entre os componentes curriculares é recurso didático valioso para uma melhor apreensão da complexa realidade da qual todos nós fazemos parte, disso sucedendo intervenções mais bem informadas nessa mesma realidade. Seguramente, essa forma de abordagem do currículo requer “o trabalho conjugado e cooperativo dos professores no planejamento e na execução dos planos de ensino.” (BRASIL, 2009, p. 8).

Há que se acrescentar, ainda, que, ultimamente, as aulas remotas<sup>28</sup>, instituídas na rede de escolas públicas do Estado do Ceará por decorrência da atual Pandemia de Covid-19, também têm prejudicado a contribuição da Biblioteca para o desenvolvimento regular das atividades pedagógicas da Instituição pesquisada. Diante desse novo e inevitável cenário de ensino à distância, é provável que se tenha intensificado o uso da *internet* como fonte de leitura/pesquisa entre os profissionais da educação de um modo geral, em desfavor das bibliotecas escolares, as quais, via de regra, mantiveram-se fechadas durante todo o tempo em que o ensino remoto prevaleceu, como foi o caso da Biblioteca ora analisada.

Nos relatos dos sujeitos de pesquisa, é manifesta a relevância das atuais ferramentas tecnológicas digitais da informação e da comunicação (novas TICs) na operacionalização de suas rotinas de trabalho, sobretudo nos momentos de elaboração de material didático próprio a partir de fontes da *internet*. Os trechos de fala a seguir, correspondentes a respostas dadas a indagações que procuraram saber como as professoras costumam planejar suas aulas e quais as habituais fontes desses planejamentos, evidenciam isso.

*Procuro muito [material] na internet; tenho alguns sites em que eu costumo procurar atividades[...] (PROF 6. Roda de conversa realizada em 29 mar. 2021).*

*No tempo em que eu fiquei na Biblioteca, participei de uma formação que dizia que, antes do laboratório [de informática], o aluno tem que ter contato com materiais impressos, e isso sempre ficou na minha mente. Mas o aluno não quer mais saber disso, ele quer correr logo para o imediato da tecnolo-*

---

<sup>28</sup> A rede cearense de escolas públicas de ensino médio adotou, desde março de 2020, as aulas remotas – normalmente, via *Google Meet* – como forma de manter o contato entre professores e estudantes, apesar das limitações - as quais também não deixam de “impregnar-se” de possibilidades - inerentes a esse meio virtual de interação pedagógica.

*gia. [...] e eu também faço muito uso dos sites.* (PROF 1. Roda de conversa realizada em 29 mar. 2021).

*Gosto de complementar [o planejamento das minhas aulas] com pesquisas na internet.* (PROF 4. Roda de conversa realizada em 29 mar. 2021).

*Diante dessas aulas remotas, nossa ferramenta de pesquisa é realmente a internet, [ao que se somam] o material [impresso] que já temos em casa e o compartilhamento de ideias com os colegas de área.* (PROF 3. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).

*Costumo utilizar alguns materiais que eu tenho em casa, como os livros, e não somente os didáticos. [...] Mas também tenho como principal fonte de pesquisa a internet, além da consulta a colegas e do compartilhamento de ideias. A Biblioteca, neste período, nós não estamos mesmo utilizando.* (PROF 2. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).

Já quando se trata do uso da *internet* pelos estudantes em atividades de pesquisa, algumas das professoras ouvidas assinalaram que, do mesmo modo como são verificadas deficiências no momento de eles saberem localizar/selecionar elementos para o próprio estudo em materiais físicos, essas limitações também se estendem às pesquisas feitas através da *web*. De fato, se o estudante não sabe a função de um sumário em um livro de papel; se desconhece o manuseio de um dicionário, cujos verbetes estão dispostos em ordem alfabética; se ignora o fato de que, numa citação/referência, primeiramente consta o sobrenome do autor, como foram casos relatados por algumas professoras, parece lógico supor que esse mesmo estudante também terá dificuldades em saber localizar/relacionar/selecionar fontes de pesquisa disponíveis no mundo digital, no qual superabundam informações.

Limitações dessa natureza indicam que ainda não foram consolidadas, em alguns estudantes da Escola pesquisada, determinadas competências transversais ao currículo, como as ligadas à literacia da informação, termo a que Freire (2007) faz referência em *Biblioteca escolar e sala de aula. Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: Estudo numa escola secundária*. Para essa autora portuguesa,

o aparecimento das novas tecnologias e as práticas sociais que elas fizeram emergir vieram introduzir remodelações nas bibliotecas, lançando novos desafios ao próprio livro, para o qual se divisa um crescente recurso ao suporte eletrônico. Qualquer que seja, porém, a nova realidade com que as bibliotecas se deparem, a sua relevância não diminuirá. Pelo contrário, o fluxo imparável de informações apenas contribui para aumentar a importância que detêm [...] como entidades formadoras no desenvolvimento de competências relacionadas com o acesso, seleção e uso crítico dessa informação, apresente-se ela em formato livro ou não. (FREIRE, 2007, p. 22).



É possível que o não domínio de habilidades básicas de pesquisa entre estudantes seja indício de que os seus tempos escolares estejam sendo preenchidos exclusiva ou majoritariamente com aulas expositivas, haja vista que não é praxe, na educação básica brasileira, o recurso à pesquisa como política pedagógica. Aliás, só na pós-graduação é que se enfatiza o estudo por investigação como metodologia de aprendizagem. A esse propósito, Demo (2009) ressalta que, “na prática, grande parte dos professores não estuda, não lê, não pesquisa nem elabora, em alguma medida, porque sequer teria tempo disponível, ao consumir-se dando aula.” (DEMO, 2009, p. 89).

De fato, já foi dito aqui por algumas das professoras que o tempo individual de planejamento de suas aulas é quase todo voltado ou às leituras mais imediatas da sequência de conteúdos curriculares a ser contemplada nas aulas/web-aulas, quase sempre balizada pelo roteiro apresentado nos livros didáticos, ou às demandas burocráticas da profissão, sobrecarregadas, ultimamente, por uma série de ferramentas *online* a serem operadas pelos professores. Acredita-se que o somatório desses tempos faz falta à própria formação leitora docente, e isso, por consequência, repercute também negativamente na formação leitora dos estudantes.

Sabe-se que a configuração curricular da escola secundária brasileira ainda consiste em um enciclopedismo cujo desdobramento mais evidente é a persistência de um ensino baseado em aulas reprodutivo-conteudistas, não obstante o baixo desempenho na aprendizagem dos estudantes (DEMO, 2009), conforme vêm demonstrando diversas avaliações externas de âmbitos internacional (Pisa), nacional (Saeb) e estadual (como o Spaece, por exemplo) ao longo das últimas décadas. Nessa perspectiva, convém referir aqui o que vem ocorrendo no contexto da educação pública cearense, cujos resultados das avaliações externas aferidoras do nível de leitura dos seus estudantes apontam que os melhores desempenhos vêm das primeiras etapas da educação básica (2º e 5º anos do EF), e não das últimas (9º ano do EF e 3º ano do EM), como seria de esperar com o prosseguimento dos anos de escolarização.

Dado que a escola objeto deste Caso de gestão integra a rede pública estadual cearense, é provável que parte do desestímulo de seus estudantes em relação às práticas sociais de leitura se deva à menor ênfase dada a uma exitosa política pública educacional cearense, o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (Paic)<sup>29</sup>, em séries mais adiantadas do EF e à sua completa ausência no EM. Eis o relato de algumas professoras a esse respeito:

---

<sup>29</sup> O Paic é uma política pública que, em regime de colaboração entre o governo do Estado do Ceará e seus 184 municípios, objetiva alfabetizar os estudantes da rede pública até o final do segundo ano do ensino fundamental (CEARÁ, [2021a]). “Através do Paic, o governo estadual, em parceria com

*No fundamental I, tem a questão do Paic, tem o Paic+5, que estimula muito a leitura, porque é uma metodologia bem interessante para motivar o aluno para a leitura. Mas, em alguns momentos do ensino fundamental, existe uma quebra com relação a esse projeto, com relação ao uso das metodologias, com relação a esse incentivo para a leitura. E aí o aluno não sai do 9º ano formado, enquanto leitor. (PROF 2. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

*Por experiência própria, no fundamental I, há todo um processo voltado para a leitura; o próprio sistema investe muito nessa questão da leitura. Quando o aluno vai para o fundamental II, há uma quebra, há uma ruptura. Se o professor, por si só, não levar um livro [que não, o didático], um texto, no mais, não tem isso. Quando esse aluno chega ao ensino médio, ele vem, digamos assim, desacostumado – não sei se essa é a palavra correta – com a questão da leitura. E, sem querer procurar culpados, acredito que o próprio sistema deveria fazer mais investimentos, mais políticas públicas voltadas para o estímulo à leitura no fundamental II, para que, quando esse aluno chegar ao ensino médio, ele já vir mais “amaciado” com relação a isso. [...] Um aluno de 15 a 17 anos se habituar a ler não é tão fácil. (PROF 5. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

*Quando o aluno chega ao fundamental I, tem todo aquele cuidado, aqueles projetos para trabalhar a leitura. Quando chega ao fundamental II, existe essa quebra [...] que não era para existir. Por quê? Porque, quando se trabalha a leitura com todo aquele projeto, com todo aquele material, com formação para os professores, com cursos e tudo mais, então, nesse caso, o professor acaba encontrando outras metodologias e o aluno acaba sendo conquistado. (PROF 3. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

É oportuno esclarecer que, embora o Governo do Estado do Ceará tenha implantado, em 2015, o Programa de Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic), com ações que visam qualificar a educação básica nos anos finais do EF (do 6º ao 9º ano), os dados do Spaece 2018 demonstram que o passar dos anos de escolaridade não se tem revertido em aprendizagem satisfatória para o alunado cearense da rede pública municipal, tanto na disciplina de Português quanto na de Matemática. Naquela, a julgar pelos números apresentados nessa edição do Spaece, o 2º e o 5º anos encontravam-se no nível desejável e adequado, respectivamente, enquanto o 9º ano estava no nível intermediário (CEARÁ, 2018b).

Apesar do declínio no desempenho estudantil à medida que se avança no EF, conforme vêm apontando os resultados do Spaece, programas como o Paic, o Paic+5 (os mais consistentes, até agora) e o Mais Paic (o menos consistente, até agora) ainda não têm similares de

---

os municípios, oferece, entre outras ações, apoio à gestão municipal, formação continuada para os professores da educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental, livros de literatura infantil para as salas de aula e materiais didáticos para professores e alunos” (CEARÁ, [2021a], recurso online). Os alunos do 2º ano do EF são avaliados pelo Spaece-Alfa e é por meio desses resultados que se verifica se (ou como) essas ações têm impactado no desempenho desses estudantes.

mesma envergadura no último segmento da educação básica pública cearense. Tendo por base os resultados do Spaece 2019, o desempenho dos jovens cearenses atingiu uma média de 278,2 pontos em Português e 274,3 pontos em Matemática nesse ano. Esses números significaram a alteração no padrão de desempenho na primeira disciplina, que saiu do nível crítico e foi para o intermediário (entre 275 e 325), mas, ao mesmo tempo, a inalteração no nível crítico na segunda (entre 250 e 300) (ENSINO..., 2020).

Na Escola pesquisada, mesmo tendo havido um crescimento de 22,5 pontos em Português entre 2009 e 2019 (248,0 - 270,5), esse progresso ainda não foi o suficiente para que a proficiência média nessa disciplina saísse do nível crítico. Nesse padrão, os estudantes necessitam de reforço escolar para que obtenham uma formação adequada. Para o Coordenador, alguns fatores explicam a persistência desse baixo padrão de desempenho, destacando, entre esses fatores, o que denomina de *cultura da prova*, pois percebe que essa avaliação em larga escala é costumeiramente inserida no currículo da Escola pesquisada como uma “chamada”. Nas palavras dele,

*é assim: hoje nós vamos trabalhar o Spaece, essas são questões do Spaece, isso cai no Spaece; não é como algo natural, que o aluno vai aprender durante o ano e que vai ser cobrado no Spaece. [...] O aluno não vê essa prova como algo que seja positivo para ele [...]. A impressão que tenho é que eles têm a sensação de que estão fazendo uma prova para a escola e não para si. (COORDENADOR. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).*

De fato, quando se canaliza o ensino em função dos resultados a serem alcançados em avaliações externas, incorre-se no estreitamento do currículo<sup>30</sup> (BONAMINO; SOUSA, 2012) e, com isso, corre-se o risco de tornar refratária a atitude dos discentes, os quais, não se reconhecendo nas atividades escolares dirigidas ao domínio de conteúdos das matrizes de referência<sup>31</sup> dessas avaliações, procuram, muitas vezes, apenas cumpri-las burocraticamente, sem o necessário entusiasmo pelo que é ensinado ou maior empenho na resolução dos itens propos-

<sup>30</sup> No texto *Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola*, as autoras Alícia Bonamino e Sandra Zákia Sousa discutem “os riscos de as provas padronizadas [...] exacerbarem a preocupação de diretores e professores com a preparação para os testes e para as atividades por estes abordadas, levando a um estreitamento do currículo escolar.” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 373).

<sup>31</sup> Uma Matriz de Referência é composta por um conjunto de descritores que explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. Tais descritores são selecionados para compor a matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis (CEARÁ, 2018b).

tos. Nunca é demais lembrar que, quanto maior for o envolvimento do estudante com o objeto de estudo, maiores são as chances de aprendizagem significativa (DEMO, 2009), e isso não é menos verdadeiro quando se trata das práticas de leitura. De acordo com o Relatório Brasil no Pisa 2018, envolver-se é um elemento essencial à definição de letramento em leitura, visto que

um dos objetivos da educação é cultivar não apenas a proficiência, mas também o envolvimento com a leitura. Envolver-se, neste contexto, implica a motivação para ler e abrange um conjunto de características afetivas e comportamentais que incluem o interesse e o prazer na leitura, a percepção de controle sobre o que é lido, o envolvimento na dimensão social da leitura e as diversas e frequentes práticas desta. (INEP, 2020c, p. 55).

Outra questão a ser levada em consideração quanto aos empecilhos à formação leitora do estudante – e, por extensão, do próprio professor – é a que trata dos conteúdos dos livros didáticos, os quais não deveriam ser tomados como orientação exclusiva na composição do currículo escolar. Assim entende a PROF 1, ao afirmar, numa das passagens de sua fala, que *“o livro didático é um apoio, não é uma camisa-de-força. A gente se moldura muito no livro didático, [esquecendo que se] tem a liberdade de busca, de adaptação”* (PROF 1, 2021). No caso das aulas de Português, não seria temerário afirmar que, para muitos estudantes, o máximo de leitura literária a que se expõem é a que praticam nos livros didáticos, quase sempre constituída apenas de trechos de obras representativas da literatura nacional ou estrangeira. Silva (1998) e Soares (2011) assim se reportam a essa questão:

A ausência do livro é compensada [...] pelos livros didáticos, produtos de consumo rápido, quase sempre descartáveis, nunca o livro por inteiro, porque seria trabalhoso estudá-lo para dele extrair o que se busca: não há busca, engolem-se informações pré-fixadas como conteúdos; não se degustam conquistas. As sopas pré-fabricadas das respostas a repetir não exigem o trabalho de contar, mastigar, degustar – a papa está pronta. (SILVA, 1998).

A literatura se apresenta na escola sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados. Certamente é nesta instância que a escolarização da literatura é mais intensa; e é também nesta instância que ela tem sido mais inadequada. (SOARES, 2011, p. 9).

Portanto, como o trabalho com a leitura na Escola pesquisada não vai muito além do estudo de fragmentos textuais, importa esclarecer que isso se deve, em parte, à interferência dos testes das avaliações externas (Saeb e Spaece) e das provas de caráter seletivo (Enem) no trabalho pedagógico das instituições escolares de EM em geral, o que configura um estreita-

mento curricular. Diante dessa situação, dificilmente sobra tempo, por exemplo, para a leitura de uma obra literária completa ou para a exploração do letramento crítico de textos diversos. Para Mendes (2020, p. 72), “quando se lê para responder questões [...] ou para preencher fichas, transforma-se a leitura em mais uma atividade pedagógica [...] e não em um momento de exercer a sensibilidade, a percepção de mundo, o olhar crítico”. Uma das professoras ouvidas também se manifestou acerca desse direcionamento empobrecedor da leitura no currículo da Escola pesquisada, nos seguintes termos:

*Pensando na [...] carga de conteúdos do ensino médio [...], é uma carga tão grande de atribuições que falta espaço para se trabalhar a leitura. Ela acaba sendo feita mais em função de responder a uma atividade, como acontece no Spaece: um texto, uma questão. Acaba, muitas vezes, não se explorando o texto no todo, nos seus detalhes. Acaba se explorando o texto com o objetivo de responder ao comando de uma questão. Não que isso também não contribua, mas, para a questão do desenvolvimento, para a formação do leitor, não pode ser só isso. (PROF 2. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

Por essa passagem de fala da PROF 2, percebe-se que, na Escola pesquisada, a forma como tem sido materializada a preocupação com a melhora nos índices das avaliações externas de Português tem mais dificultado - que facilitado - um trabalho mais verticalizado com a leitura entre os estudantes, e mesmo entre os próprios professores. Presume-se que, por conceber tal juízo crítico acerca da situação em foco, a PROF 2 tenha tomado para si a iniciativa de exigir a leitura obrigatória de livros de contos/crônicas disponíveis na Biblioteca em suas turmas de 2º e 3º anos da sede, no ano de 2019, fato já aqui relatado (ver página 50), quando do levantamento das evidências deste Caso de gestão.

Ante o exposto na análise empreendida tanto no eixo I (Biblioteca escolar e leitura) quanto no eixo II (Biblioteca escolar como espaço de desenvolvimento do currículo), concluiu-se que o tipo de relação estabelecida entre os sujeitos de pesquisa e a Biblioteca em foco mal chega a se situar no nível da coordenação. Nesse sentido, é exemplar a fala da PROF 6, ao opinar sobre a necessária articulação entre sala de aula e Biblioteca. Segundo ela, “[é]  *muito ‘bacana’ a ideia de planejar as próprias ações da Biblioteca na área [de LC], pois se isso for implementado quando a gente voltar presencialmente vai ser muito positivo, porque, como está agora, é como se a biblioteca ficasse isolada*” (PROF 6, 2021). Cumpre esclarecer que a coordenação é o primeiro dos quatro patamares de envolvimento entre o professor bibliotecário e o professor de sala de aula, segundo a descrição de Montiel-Overall (2005 *apud* FREIRE, 2007). Em escala ascendente de colaboração, os outros três são, respectivamente, a coo-

peração, a aprendizagem integrada e o currículo integrado. Vale elucidar que, ao nível da ordenação,

o professor bibliotecário tenta informar-se sobre o que cada professor está a ensinar e, com base nisto, disponibiliza, na biblioteca, materiais (livro e não-livro), bem como *sites* da *internet*, para apoio às unidades de ensino. Também adopta modelos de ensino de competências em literacia da informação, mas este ensino preocupa-se em complementar o que os alunos estão a aprender nas aulas. (FREIRE, 2007, p. 44).

Como não tem havido, na Escola pesquisada, essa articulação mais substantiva entre o professor de sala de aula e o professor bibliotecário, de modo que, conjuntamente, sejam definidas ações de colaboração mútua entre esses agentes escolares no planeamento, na aplicação e na avaliação de atividades pertinentes ao currículo, visto que o mais aproximado disso ocorre apenas nas ocasiões de projetos escolares já tradicionais na Escola – ver Quadro 7, nas páginas 52 e 53, a relação dos projetos com a participação da Biblioteca -, pode-se afirmar que esse espaço de apoio pedagógico mantém-se, praticamente, isolado dentro da Instituição escolar em referência, como observado pela PROF 6. E é preciso insistir em que essa integração da Biblioteca ao currículo se faz particularmente necessária quando se trata de fomentar a leitura de materiais disponíveis nela (ou através dela), seja a literária, seja a informativa, tanto entre os estudantes quanto entre os próprios professores (FREIRE, 2007).

No entanto, mesmo em face dessa situação adversa, seria inexato se se concluísse que há, na Escola objetivada neste Caso de gestão, uma resistência velada entre esses agentes escolares para estabelecer um maior nível de envolvimento entre si, com vistas ao desenvolvimento das práticas curriculares, notadamente das voltadas à promoção da leitura, até porque são favoráveis as relações interpessoais nesse sentido. O que há, isto sim, é uma espécie de inércia por isolamento. Exemplo disso é o fato de ainda não se ter incorporado, na cultura da Escola, algo até mezinho: a participação do regente da Sala de Múltiplos Meios nos planejamentos semanais por área, especialmente nos da área de LC, posto que tal ausência, por si só, já é fator bastante para dificultar uma maior integração entre Biblioteca e sala de aula.

Ainda está, portanto, no campo da potencialidade a adoção de uma política pedagógica verdadeiramente integradora na Escola pesquisada, em que os ambientes de suporte ao trabalho docente sejam, efetivamente, incorporados ao currículo da Instituição. Essa potencialidade se mostra particularmente factível na área de LC, haja vista o bom nível de relacionamento interpessoal entre os professores dessa área. Essa constatação foi reafirmada várias vezes por todos os sujeitos de pesquisa, conforme atestam os trechos de fala abaixo transcritos:

*Quando era presencialmente, no nosso planejamento, a gente trocava informações, via o que numa aula tinha dado certo e repassava para os colegas. [...] A gente sempre teve isso de trocar materiais, inclusive recorrendo à Biblioteca. (PROF 4. Roda de conversa realizada em 29 mar. 2021).*

*Eu acredito que, na nossa área, trabalha-se muito em conjunto. Nós estamos sempre planejando em conjunto, em parceria. (PROF 3. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

*[Durante as aulas presenciais, por ocasião do] planejamento [semanal], havia troca de atividades, de informações, enfim, de conhecimento [entre nós, professores da área de LC], e isso ajuda demais na elaboração da aula, complementando-a com novas ideias. (PROF 5. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

As declarações acima confirmam a predisposição entre os sujeitos de pesquisa para a realização de planejamentos pedagógicos coletivos mais efetivos nas suas respectivas áreas de conhecimento. Essas declarações se somam a outras que evidenciam ser indispensável a participação do regente da Multimeios nos planejamentos semanais das áreas de conhecimento, participação essa que se configuraria como o primeiro passo para integrar a Biblioteca ao currículo da Instituição. Nesse sentido, os trechos de fala a seguir trazem a visão dos sujeitos de pesquisa acerca de como o professor bibliotecário poderia atuar mais efetivamente no desenvolvimento regular das atividades pedagógicas da Escola.

*Como se está falando de algo regular, [isso] recai sobre a questão do planejamento coletivo a articulação entre a sala de aula e a Biblioteca. Se há esse planejamento, há uma naturalização do desenvolvimento desse trabalho, porque, dentro dessa relação natural, o responsável por esse ambiente vai saber o que está sendo desenvolvido em sala de aula e, em contrapartida, os professores vão ter o apoio desse espaço de suporte pedagógico. (COORDENADOR. Roda de conversa realizada em 29 mar. 2021).*

*Associo quem está à frente da Biblioteca a um pescador [de potenciais leitores] que, para pescar o aluno, tem que pescar primeiramente o professor [...], afinal, quanto mais o professor lê, melhor é profissionalmente para ele [e, conseqüentemente,] para o aluno. (PROF 1. Roda de conversa realizada em 29 mar. 2021)*

*Acredito que, primeiramente, é estar [o professor bibliotecário] sempre nos planejamentos da área, junto, vendo quais são as ideias do coletivo ou de que maneira os conteúdos pensados podem ser explorados dentro da Biblioteca. [...] Depois, não basta que o regente esteja presente nos planejamentos semanais, é preciso também que todos os professores tenham [o mesmo] intuito: O que podemos sugerir? Quais estratégias podem ser pensadas para levar o aluno mais regularmente à Biblioteca? (PROF 2. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

*A melhor forma e um dos principais pontos é a questão de participar dos planejamentos, com sugestões de atividades, e que essas atividades não envolvam somente os alunos, mas também os professores. (PROF 3. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

Das passagens de fala acima transcritas, além da reiteração da presença do professor bibliotecário nos planejamentos pedagógicos semanais da área de LC, é preciso sublinhar o que se afigura fundamental para a integração dos serviços da Biblioteca em estudo nas práticas curriculares da Escola: a articulação entre sala de aula e biblioteca a partir de um planejamento coletivo (KUHLETHAY, 2002 *apud* LEITE, 2016; FREIRE, 2007; MONTIEL-OVERALL, 2005 *apud* CAMPELLO *et al.*, 2013), conforme ressaltou o Coordenador. Afora isso, também foram apontadas pelos sujeitos de pesquisa outras ações que, no seu entender, seriam produtivas para a consecução de objetivos comuns à Biblioteca e às várias disciplinas da área de conhecimento em destaque, quais sejam:

*[...] a questão de fortalecer a interdisciplinaridade, em que cada área pudesse, num mesmo momento, potencializar a importância da Biblioteca dentro da sua área [...]. Se houvesse um momento desses, seria uma ocasião integradora muito importante para o fortalecimento da ideia de que [a Biblioteca] é um ambiente importante dentro da Escola para qualquer uma das áreas, e não só para a nossa. (COORDENADOR. Roda de conversa realizada em 29 mar. 2021).*

*Incentivar os talentos dos alunos, incentivando-os a se apresentarem numa música, num recital, na escrita também [...] Acho que falta também dar continuidade a projetos bem-sucedidos que não tiveram continuidade (CITA A Agenda do Delírio<sup>32</sup> COMO EXEMPLO DE DESCONTINUIDADE). (PROF 6. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).*

*Ver os projetos que deram certo, que a gente viu que despertou o interesse nos alunos, para a gente selecionar alguns e dar continuidade. (PROF 4. Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).*

Nas falas das PROF 6 e 4, percebe-se a ênfase dada ao protagonismo estudantil em relação à biblioteca escolar, e, nessa mesma direção, também foi a fala da PROF 1 (“*Quando a gente observa os projetos, a gente nota o envolvimento destacado de alguns estudantes, e nisso se trabalha a oralidade, a leitura e, em alguns casos, até mesmo a escrita*”), que tam-

---

<sup>32</sup> A Agenda do Delírio foi uma ideia concretizada pela anterior gestão da Biblioteca, cujo objetivo era levar os estudantes a escreverem textos (em prosa ou em verso) livremente numa agenda especificamente destinada a esse fim. Essa agenda permanece nos arquivos da Biblioteca joacyana e, não obstante as poucas páginas preenchidas, afigura-se como um exemplo de protagonismo estudantil que merece ser resgatado.



bém sugeriu “*ter o dia ou a semana da exposição de um livro em destaque, dentro ou fora do ambiente da Biblioteca, [antecipando] a leitura de trechos da obra escolhida, para despertar o interesse dos estudantes*”. Já a PROF 2 afirmou ser preciso “*pensar em como, em que momento e de que maneira nós poderíamos utilizar mais esse espaço*” e a PROF 3 disse já ter trabalhado com contação de histórias no ambiente da Biblioteca, dando a entender que essa forma de aproximação à leitura literária deve ter seguimento, posto que essa experiência não mais se repetiu na Escola pesquisada. Eis, então, como ela se referiu a esse episódio:

*Fizemos uma contação de histórias na Biblioteca, fizemos cenário com tape-te, oferecemos chocolate quente e, diante daquele momento, percebemos que ali funciona a leitura. Muitos dos alunos se sentiram importantes em apresentar o livro pra nós (professores) e nós, ali, escutando o que eles tinham para contar. As vezes, coincidia de algum professor também já conhecer a obra e isso facilitava a interação com o aluno (PROF 3. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

Essas últimas passagens de fala dos sujeitos de pesquisa ventilam, portanto, a possibilidade de se constituir, na área de LC da Escola pesquisada, uma Comunidade de Aprendizagem Profissional (ou Comunidade de Prática), através da qual é possível vislumbrar a otimização dos recursos humanos e materiais da Biblioteca em foco.

Em linhas gerais, foi possível concluir, a partir da análise dos dados coletados com os sujeitos de pesquisa, i) que os estudantes da Escola pesquisada não tiveram uma formação leitora adequada, sobretudo durante as séries mais adiantadas do ensino fundamental (6º ao 9º ano), inclusive porque, muito provavelmente, não vivenciaram, nas bibliotecas das escolas municipais em que estudaram, experiências adequadas nesse sentido; ii) que não há, na Escola pesquisada, um trabalho coletivo voltado especificamente à formação leitora dos estudantes, nem mesmo na área de LC, cujos professores, em sua maioria absoluta, também se ressentem dessa prática social no seu cotidiano profissional (e pessoal); iii) que não tem havido, na Escola sob investigação, uma integração maior entre a Biblioteca e a sala de aula, de modo que os professores das diversas disciplinas e o professor bibliotecário planejem, executem e avaliem ações pautadas no currículo da Instituição, o que configura um quase isolamento da Biblioteca nesse sentido; iv) que, praticamente, não há uma integração entre as áreas de conhecimento (LC, CH, CN e MAT.) no que se refere a ações curriculares de natureza (trans/inter)disciplinar, fato evidenciado, inclusive, pela pouca demanda, entre os professores em geral, de materiais da Biblioteca que não sejam aqueles voltados às suas respectivas áreas de atuação profissional; v) que, apesar desses desafios, há, na Escola pesquisada, potencial

para a adoção de uma política pedagógica baseada nas Comunidades de Prática, com repercussões positivas para o aprimoramento das funções da Biblioteca em estudo, haja vista o bom relacionamento interpessoal entre os professores, especialmente entre os da área de LC, como se pôde averiguar nos relatos dos sujeitos de pesquisa.

À guisa de recapitulação, mostrou-se, neste Capítulo 3, que a pesquisa de campo aqui aplicada foi de natureza qualitativa, devidamente instrumentalizada por meio de três rodas de conversa viabilizadas através de videoconferências pelo *Google Meet*. Todos os sujeitos ouvidos foram da área de LC - seis professoras e o Coordenador - e o roteiro das questões se baseou nos dois eixos conceituais que compuseram o referencial teórico: i) Biblioteca escolar como espaço de desenvolvimento do currículo e ii) Biblioteca escolar e leitura. O curso analítico se completou com as considerações levantadas a partir dos dados colhidos na pesquisa de campo, em cruzamento direto com a fala de autores aqui referenciados e com o meu entendimento como pesquisador.

As reflexões deste Capítulo analítico respaldam, portanto, a proposição de ações voltadas ao aprimoramento das práticas da Biblioteca em estudo, de modo que sua paulatina integração ao currículo da Instituição favoreça o cumprimento de uma de suas funções basilares: contribuir para a formação de leitores, o que, no corrente Caso de gestão, engloba não só os estudantes, mas também os próprios professores, conforme se verá na sequência textual.

#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA BIBLIOTECA PARCEIRA**

O presente Estudo de caso intenciona investigar de que maneira as atividades desenvolvidas na/pela Biblioteca podem se relacionar, de forma mais efetiva, às práticas curriculares dessa Instituição, notadamente no que diz respeito à promoção da leitura. O caráter assistemático da aproximação entre a Biblioteca e o corpo docente da Escola pesquisada, evidenciado pela inexistência de planos de ensino anuais por área de conhecimento, nos quais constem as atribuições cabíveis a esse ambiente de suporte pedagógico quanto à programação/realização/avaliação de conteúdos curriculares, somado ao baixo percentual de estudantes - e também de professores - que procuram, voluntariamente, o seu acervo permanente para fins de empréstimo pessoal, tudo isso está na base do distanciamento entre os objetivos funcionais dessa Biblioteca e a realidade nela constatada ao longo dos últimos seis anos.

A partir da questão investigada, foram determinados os três objetivos específicos deste Caso de gestão. O primeiro deles, de feição descritiva, correspondeu ao Capítulo 2 e apresentou, logo nos seus primeiros movimentos, um apanhado do marco legal pertinente às bibliotecas escolares em geral, indo do contexto macro (leis, decretos, resoluções e programas federais e estaduais) ao micro (o PPP e o RE da Escola pesquisada). Em seguida, traçou-se um painel da Instituição, de modo a caracterizá-la mais pormenorizadamente, e, por fim, fez-se o levantamento dos principais problemas no funcionamento da Biblioteca em estudo, evidenciados nas dimensões de infraestrutura, de acervo (atualização e procura) e de integração ao currículo.

Já o segundo objetivo específico, de caráter analítico, materializou-se no Capítulo 3, cuja temática girou em torno dos desafios da Biblioteca pesquisada como suporte pedagógico, a partir de dois eixos de análise: i) Biblioteca escolar e leitura e ii) Biblioteca escolar como espaço de desenvolvimento do currículo. Nesse Capítulo, procurou-se, a princípio, dialogar com alguns autores que já se ativeram a essas questões, em processo de revisão teórica, e, na sequência, foram apontadas as opções metodológicas da coleta de dados. A conclusão do quadro analítico se deu a partir da apreciação das informações colhidas dos sujeitos de pesquisa, e, naturalmente, debruçou-se sobre os dois eixos traçados.

Este Capítulo 4, por seu turno, corresponde ao último dos objetivos específicos, tem natureza propositiva e se consubstancia por meio de um PAE. Vale esclarecer, inicialmente, que as ações projetadas neste PAE visam, sobretudo, atenuar os problemas investigados, uma vez que o fomento do gosto pela leitura entre jovens estudantes vindos de contextos familiares - e sociais - de letramento deficitário e a mudança na cultura docente de uma escola são ques-

tões complexas que dificilmente seriam devidamente abordadas por um ou outro viés solucionador. Além disso, serão priorizadas aqui as sugestões já apontadas pelos próprios sujeitos de pesquisa durante as rodas de conversa, visto que a participação das pessoas que nele estarão envolvidas é elemento fundamental para o seu sucesso (CAEd, [2021]). Isso não significa, entretanto, a exclusão de outras ações que se mostrem exequíveis para o aperfeiçoamento da funcionalidade da Biblioteca em estudo como espaço de suporte pedagógico.

Ademais, pela extensão dos fatores relacionados à subutilização da Biblioteca, entre os quais se incluem os de infraestrutura - precariedade das instalações físicas -, quaisquer propostas de intervenção nesse sentido estariam situadas tão-somente no plano das boas intenções, visto fugirem à alçada deste PAE. O mesmo também pode ser dito em relação a outros achados da pesquisa, tais como i) a escassez de tempo nas rotinas diárias das docentes ouvidas nas rodas de conversa, escassez essa devida, em boa parte, às excessivas demandas burocráticas da profissão, fato por elas apontado como o principal motivo de pouco frequentarem a Biblioteca em exame; e ii) a ausência de uma política pública especificamente voltada ao estímulo à leitura entre os estudantes das escolas públicas de EM da rede estadual cearense, a exemplo do que tem sido o Paic (e o Paic +5) no EF das redes municipais, ruptura essa apontada como um dos fatores que explicam o baixo percentual de estudantes leitores na Escola pesquisada.

Na sequência, será apresentado o quadro sintetizador dos resultados da pesquisa de campo, no qual se relacionam eixos temáticos e ações propositivas. As propostas serão direcionadas, sobretudo, à dimensão da gestão pedagógica escolar e envolverão, necessariamente, o professor regente da Sala de Múltiplos Usos/Biblioteca, os professores (e a Coordenação Pedagógica) da área de LC e o Núcleo Gestor. De um modo geral, espera-se que a concretização do PAE otimize os recursos humanos e materiais já existentes na Escola em estudo, com vistas a uma maior integração da Biblioteca ao currículo nela implementado.

Quadro 9 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

| Eixo de pesquisa                | Resultados encontrados que demonstram fragilidades e/ou potencialidades   | Ações propositivas   |
|---------------------------------|---|--|
| 1. Biblioteca escolar e leitura | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Precariedade na formação leitora entre os estudantes, sinalizada, por exemplo, na pouca demanda pelo acervo permanente da Biblioteca pesquisada;</li> <li>2. Descontentamento, entre a maioria</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Mapear</b>, logo no primeiro ano de ingresso no EM, <b>o repertório de leitura dos estudantes e também os seus interesses pelas manifestações artísticas em geral, para subsidiar professores de LC no</b></li> </ol> |

| Eixo de pesquisa                  | Resultados encontrados que demonstram fragilidades e/ou potencialidades  | Ações propositivas  |
|-----------------------------------|--|---|
|                                   | <p>absoluta dos professores da área de LC, quanto à qualidade e à quantidade de práticas de letramento (sobretudo, do literário) no seu cotidiano profissional e pessoal;</p> <p>3. Inexistência de um projeto coletivo voltado especificamente à formação leitora dos estudantes e também dos próprios professores, haja vista as deficiências de ambas as partes nesse sentido.</p>  | <p><b>direcionamento de atividades voltadas ao protagonismo estudantil nas áreas de leitura/escrita e artes.</b> Essa ação, coordenada pela Biblioteca e dirigida, primeiramente, aos docentes da área de LC, objetiva despertar o interesse da comunidade estudantil pela obra/temática apresentada;</p> <p>2. <b>Propor aos professores da área de LC a figura do professor especialista em determinado(s) tema(s) da sua disciplina ou da área como um todo</b>, com o objetivo de formar um <i>team teaching</i>, de modo que, em relação ao objeto de conhecimento em foco, sejam desenvolvidas, por exemplo, 1) práticas de confecção de materiais didáticos para utilização coletiva (entre professores da mesma disciplina); 2) auxílio no planejamento de aulas que digam respeito a tal temática e, inclusive, 3) compartilhamento de aulas com o professor especialista;</p> |
| 2. Biblioteca escolar e currículo | <p>4. Falta de integração entre a Biblioteca e a sala de aula, cuja consequência mais imediata é a ausência de planejamentos, implementação e avaliação de ações pautadas no currículo da Instituição, o que configura um quase isolamento da Biblioteca nesse sentido;</p> <p>5. Dificuldade de aproximação entre as áreas de conhecimento (LC, CH, CN e MAT.) no que se refere a ações curriculares de natureza (trans/inter)disciplinar, fato evidenciado, inclusive, pela pouca demanda, entre os professores, de materiais bibliográficos da Biblioteca que não sejam aqueles voltados às suas respectivas áreas de atuação profissional;</p> | <p>3. <b>Atualizar a parte do RE que trata das competências do professor regente – e, consequentemente, do pessoal de apoio - da Multimídia, incluindo</b> mais um item: (“Art. 28 – Compete ao responsável pela sala de multimídia; [...] <b>I) participar dos planejamentos pedagógicos semanais (especialmente dos da área de Linguagens e Códigos), com vistas a contribuir com os recursos (humanos e materiais) da Biblioteca no desenvolvimento do currículo</b>);</p> <p>4. <b>Criar um painel permanente de informações da Biblioteca, no qual sejam contemplados temas diversos.</b> Com essa ação, a Biblioteca se torna uma vitrine de todas</p>  |

| Eixo de pesquisa | Resultados encontrados que demonstram fragilidades e/ou potencialidades   | Ações propositivas   |
|------------------|---|--|
|                  | <p>6. Tendência ao estreitamento curricular em períodos próximos às avaliações externas (Saeb, Spaee e Enem), cujo desdobramento mais evidente nas práticas pedagógicas dos professores da área de LC é o trabalho, em sala de aula, com fragmentos de textos cobrados nessas avaliações em edições anteriores;</p> <p>7. Potencialidade para a adoção de uma política pedagógica baseada nas Comunidades de Prática, com repercussões positivas para o aprimoramento da funcionalidade da Biblioteca em estudo, haja vista o bom nível de relacionamento interpessoal dentro do grupo de LC.</p> | <p>as áreas do conhecimento escolar, contribuindo, assim, para o processo de (trans/inter)disciplinaridade no currículo da Instituição. O painel será de responsabilidade da <i>staff</i> da Biblioteca, em trabalho de cooperação com os professores em geral;</p> <p><b>5. Propor aos professores da área de LC o resgate</b> (e, necessariamente, o aperfeiçoamento) <b>de projetos temáticos já bem avaliados pela comunidade escolar</b>, como <i>Spanglish, Chocopoética, Baú do saber, Agenda do delírio e Escritores(as) brasileiros(as)</i>, por exemplo.</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Apresentadas, em linhas gerais, as ações previstas neste PAE, a partir dos mais significativos achados de pesquisa, acresce esclarecer que elas se basearão numa ferramenta de controle gerencial originalmente desenvolvida para empreendedores: a 5W2H. Com essa ferramenta, é possível identificar, de modo sucinto, os principais elementos de um plano de ação, quais sejam: “O que (*What*) deve ser feito? Por que (*Why*) deve ser implementado? Quem (*Who*) é o responsável pela ação? Onde (*Where*) deve ser executado? Quando (*When*) deve ser implementado? Como (*How*) deve ser conduzido? Quanto (*How much*) vai custar a implementação?” (NAKAGAWA, 2014, recurso online).

Como se vê, a sigla 5W2H deriva de cinco palavras da língua inglesa que começam com a letra W e de mais duas iniciadas com a letra H e, como ferramenta gerencial, é utilizada na implementação de algum plano de ação, exatamente o que se pretende com este PAE. Portanto, a 5W2H é essencialmente um recurso organizador básico, visto que “ajuda a melhorar a segregação de tarefas dentro de um processo e a ver [...] como [tais] processos estão se desenvolvendo” (BEHR; MORO; ESTABEL, 2008, p. 39).

Os detalhes das ações previstas serão apresentados na seção seguinte, a partir de quadros 5W2H, de modo que, utilizando-se dessa técnica gerencial, possa-se ter uma melhor orientação no implemento do presente plano de ação. Embora se saiba que toda ação envolve algum custo, escusam-se, de logo, quaisquer levantamentos financeiros a esse respeito, por

não ser possível mensurá-los quantitativamente neste PAE. No entanto, os prováveis recursos materiais envolvidos nessas ações serão aqui mencionados, de modo que se tenha uma ideia geral de seus valores.

#### 4.1 DETALHAMENTO DAS AÇÕES

Esta seção se volta ao detalhamento de cada uma das ações previstas neste PAE. As propostas serão apresentadas em subseções específicas (4.1.1 a 4.1.5), conforme a sequência já apontada na coluna Ações Propositivas (Quadro 10), e, em cada uma delas, haverá um esboço da 5W2H. Espera-se que as proposições constituintes deste PAE contribuam, efetivamente, para o aprimoramento das práticas desenvolvidas na/pela Biblioteca, de forma que, paulatinamente, esse ambiente de suporte pedagógico vá se integrando ao currículo da Instituição.

##### **4.1.1 Ação 1 - Mapear o repertório de leitura dos estudantes e também os seus interesses pelas manifestações artísticas em geral, para subsidiar professores de LC no direcionamento de atividades voltadas ao protagonismo estudantil nas áreas de leitura/escrita e artes**

Nos últimos tempos, as bibliotecas escolares estão sendo levadas a se reinventarem como espaços de suporte pedagógico, sobretudo por decorrência do gradativo acesso às novas TICs pelos estudantes em geral. No caso da Escola pesquisada, mesmo sendo uma instituição pública e estando entre as de nível mais baixo na escala do INSE<sup>33</sup>, praticamente todos os alunos acessam conteúdos *online* nas plataformas virtuais disponibilizadas pela Seduc/CE em suas residências. Essa realidade só é possível porque, desde 2021, o Governo do Ceará entrega um *tablet* e um *chip* com acesso à *internet* a cada estudante que ingressa no EM da rede pública estadual. Como política pública, o *Programa Ceará Educa Mais: Conectividade* “garante condições de acesso e amplia as possibilidades de aprendizagem por meio de ferramentas e práticas digitais” (CEARÁ, 2021b, recurso online). Vale acrescentar que esse Programa foi instituído no auge do contexto de distanciamento social da Pandemia de Covid-19.

---

<sup>33</sup> Conforme dados do Boletim de Desempenho da Escola na Prova Brasil de 2017, o INSE da Escola pesquisada é o Grupo 1, numa escala que vai do 1 ao 6. Segundo Nota Técnica do Inep, nesse grupo “estão as escolas que [...] possuem mais alunos situados nos níveis mais baixos da escala” (INEP, 2015, p. 10).

Portanto, se hoje as bibliotecas escolares – e também as públicas - já não são fontes exclusivas para a realização de pesquisas acadêmicas ou mesmo para leituras locais de itens de seu acervo, convém que, a partir (ou por meio) delas, os estudantes sejam incentivados a desenvolver atividades mais autorais nos seus processos de aprendizagem. Nesse sentido, a exploração voluntária do mundo das artes, permeada pelas práticas sociais da leitura e da escrita, parece ser um caminho proveitoso a se trilhar entre as novas atribuições das bibliotecas escolares. E é exatamente nessa direção que se encaminha a Ação 1, sumariamente apresentada no quadro abaixo.

Quadro 10 - Quadro sinóptico (5W2H) da Ação 1

|                        |   |
|------------------------|---|
| O que?<br>(What?)      | Mapeamento do repertório de leitura dos estudantes e dos seus interesses pelas manifestações artísticas em geral, para subsidiar os professores da área de LC – e também o pessoal da Multimeios - para subsidiar professores de LC no direcionamento de atividades voltadas ao protagonismo estudantil nas áreas de leitura/escrita e artes.   |
| Por quê?<br>(Why?)     | Para canalizar as aptidões artísticas dos estudantes para a realização de eventos em que eles sejam protagonistas, e que demandem, em alguma extensão, ações de leitura e/ou escrita no transcurso do processo de realização.   |
| Quem?<br>(Who?)        | Professores da área de LC, professor bibliotecário e estudantes.  |
| Onde?<br>(Where?)      | Na Escola, preferencialmente nas dependências de circulação.  |
| Quando?<br>(When?)     | Ao longo do ano letivo, sendo a primeira apresentação prevista para acontecer no decorso do 2º período letivo de 2023.  |
| Como?<br>(How?)        | Inicialmente, através do levantamento dos interesses dos estudantes em relação à leitura/escrita e às manifestações artísticas em geral, apurado por meio de questionário individualizado. Com as informações colhidas, os professores da área de LC, especialmente os responsáveis pelas disciplinas de Arte (1 <sup>os</sup> anos) e Língua Portuguesa (1 <sup>o</sup> , 2 <sup>os</sup> e 3 <sup>os</sup> anos) podem delinear, com o apoio da Multimeios, ações mais bem dirigidas ao protagonismo estudantil voltado aos interesses e possibilidades dos estudantes nesses dois campos do currículo escolar. |
| Quanto?<br>(How much?) | A depender do tipo de evento a ser apresentado.   |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Como visto no quadro anterior, a Ação 1 direciona-se ao levantamento de informações relevantes para a melhoria das intervenções pedagógicas nas áreas de leitura/escrita e artes, com vistas ao protagonismo estudantil. Essas informações também servirão para o aprimoramento dos serviços prestados pela Biblioteca aos seus usuários, notadamente aos estudantes. Saber, de antemão, o repositório de leitura desses jovens e seus interesses artísticos (e para além destes) pode proporcionar um trabalho com maior embasamento por parte do seu *staff*; afinal, quanto mais uma biblioteca conhece seus leitores, mais ela conseguirá atendê-los com mais precisão. Ademais, conforme já referenciado no Capítulo 2, está entre as atribuições do



regente do CM, “incentivar e publicizar, em colaboração com os professores, as produções literárias e artísticas dos alunos, favorecendo o seu desenvolvimento cultural” (CEARÁ, 2013, p. 7).

Por sua natureza, esta primeira Ação se coaduna com a quinta, através da qual se sugere aos professores da área de LC o resgate (e, necessariamente, o aperfeiçoamento) de projetos temáticos já bem avaliados pela comunidade escolar, projetos dos quais a Biblioteca tem tomado parte - ver a lista completa deles no Quadro 7, nas páginas 52-53. Nas ocasiões desses eventos, pôde-se vislumbrar a Biblioteca como um espaço de produção cultural (CARVALHO, 2002 *apud* LEITE, 2016), como um espaço “vivo”, exatamente o que se espera desses ambientes na contemporaneidade. Portanto, o mapeamento pretendido nesta Ação é relevante para o processo de formação continuada entre pares, sobretudo para os professores responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Artes, visto que esse tipo de conhecimento favorece intervenções pedagógicas mais bem dirigidas tanto na condução da leitura escolar, seja ela literária ou não, quanto na realização de eventos artísticos protagonizados por estudantes.

Sabendo-se que, na Escola pesquisada, a disciplina de Arte faz parte do currículo do primeiro ano, é preciso contar com o apoio das professoras responsáveis por esse componente curricular na realização desta primeira Ação, inclusive durante a aplicação dos questionários em suas respectivas turmas. Já em relação aos segundos e terceiros anos, vale contar com a cooperação das professoras de Língua Portuguesa, dado o retrospecto de maior aproximação delas com a Biblioteca em estudo. A título de exemplificação, o Apêndice C (ver página 163) traz uma matriz dessa enquete.

Supondo a participação regular do professor regente da Biblioteca nos planejamentos semanais por área de conhecimento, a partir do ano letivo de 2022, notadamente nos da área de LC – e isso corresponde ao terceiro desdobramento deste PAE -, primeiramente seria apresentada a ideia desta Ação às professoras das disciplinas de Arte e de Língua Portuguesa, que, uma vez convencidas de sua importância para o aprimoramento do próprio trabalho pedagógico e para a melhoria dos serviços prestados pela Biblioteca em estudo, seriam instadas a colaborar com a aplicação da enquete, esclarecendo às suas respectivas turmas a relevância das informações a serem colhidas nesses questionários.

Como a divulgação dos principais achados desta pesquisa à comunidade escolar está prevista para acontecer durante o último período letivo de 2022, o ideal é que a aplicação dos questionários seja agendada para ocorrer no primeiro período letivo de 2023. Nesse caso, convém que essa aplicação aconteça por meio de questionário eletrônico do *Google Forms*,

tem razão da praticidade na apuração dos resultados, os quais devem ser impressos e arquivados na Biblioteca para consultas posteriores.

Quanto ao processamento dos dados coletados nos questionários, essa tarefa caberá ao professor responsável pela Biblioteca, em um trabalho que - supõe-se - deva estar concluído até o final do segundo período letivo de 2023, ou seja, até o final do mês de junho/2023. Com a retomada das aulas, em agosto, passa-se à etapa de planejamento das ações, a partir das informações colhidas nos questionários. Nessa fase, ganha ênfase um trabalho de maior parceria entre o professor bibliotecário e os demais professores da área de LC, de modo que sejam programadas, em regime de colaboração, as atividades voltadas à concretização da Ação 1 deste PAE.

A ideia, aqui, é utilizar os dados coligidos nos questionários para fundamentar as ações pretendidas, num trabalho de cruzamento de informações. Assim, por exemplo, podem-se cruzar os dados dos interesses artísticos (e gerais) dos estudantes com os seus repertórios de leitura – e a inexistência desse repertório é elemento tão relevante para a concretização da Ação 1 deste PAE quanto a sua existência -, por categorias como série, turno e, até mesmo, gênero.

Considerando-se que o trabalho colaborativo é uma das defesas desta Dissertação, condiz que esse planejamento seja feito por ocasião dos encontros semanais, cabendo inicialmente ao professor bibliotecário a apresentação desses dados para todo o grupo de professores. A depender do(a) plano/ideia proposto(a) coletivamente, pode-se, até mesmo, convidar algum(uns) estudante(s) em vista para também tomar(em) parte do processo de criação/realização/avaliação da(s) atividade(s).

Um possível exemplo desta Ação: suponha-se que haja, na Escola pesquisada, algum(a) estudante com dotes artísticos voltados ao desenho de histórias em quadrinhos (HQs) e que tal estudante aceite o desafio de transpor para essa linguagem um conto ou uma fábula. O trabalho final dessa tarefa, após revisão conjunta dos professores responsáveis - o(s) de sala de aula e o bibliotecário -, poderia ficar exposto no Pannel de informações da Biblioteca ou até mesmo ser divulgado em plataformas online - grupos de *WhatsApp* das turmas, *Facebook* e *Instagram* da Escola -, de modo a ganhar a maior visibilidade possível em meio à comunidade estudantil joacyana. No que diz respeito aos possíveis textos-fonte de uma ação dessa natureza, estes poderiam já ter sido (ou estarem sendo) objeto de estudo em sala de aula, mas também poderiam vir de outros repertórios de leitura dos estudantes ou (mesmo) dos professores. Vale ressaltar que, nesse caso, a inspiração não necessariamente precisaria ser literária, ficando

do aberta, portanto, a possibilidade de outras fontes de leitura/pesquisa, tais como letras de música, imagens, temáticas atuais de interesse dos estudantes etc.

Ações desse tipo podem ser concretizadas, em seus momentos de culminância, em ambientes escolares externos às salas de aula (Biblioteca, pátio, quadra esportiva etc). No caso de apresentações performáticas, o ideal é que elas sejam de curta duração, correspondendo, em média, ao tempo de intervalo das aulas, que é de quinze minutos, em cronograma bimestral, a partir do terceiro período letivo de 2023. Ou seja, pretende-se, aqui, unir o útil (incentivo à leitura/escrita; desenvolvimento da sensibilidade artística) ao agradável (momento de descontração).

Espera-se, portanto, que o mapeamento das leituras prévias feitas pelos estudantes, especialmente daquelas de cunho literário, e o conhecimento das suas predisposições artísticas, sejam elas inatas ou desejadas, sirvam de laboratório para os professores da área de LC – especialmente para os das disciplinas de Língua Portuguesa e Arte -, proporem a suas turmas, e com o maior embasamento possível, atividades instigantes/desafiadoras no campo da formação cultural.

Portanto, a ideia motriz desta Ação é, por um lado, levar o estudante que já tem algum histórico de leitura literária a valorizar esse repertório, aproveitando-o para transpô-lo para alguma outra forma de manifestação artística ou simplesmente para divulgá-lo em ocasião propícia, através da modalidade (oral ou escrita) e do(s) gênero(s) textual(is) mais conveniente(s) a esse propósito, a exemplo de exposições, esquetes teatrais, rodas de conversa, saraus, debates, resenhas – inclusive, críticas - etc. Por outro lado, como essas atividades serão realizadas (sobretudo) pelos próprios discentes, presume-se que elas sirvam de chamariz para outros estudantes conhecerem, mais a fundo, a(s) obra(s) na(s) qual(is) se baseou a ação e, quiçá, também protagonizem ações assemelhadas.

A seguir, será apresentado mais um desmembramento do PAE, que é o que trata da proposição aos professores da área de LC da figura do professor especialista em determinado(s) tema(s) da sua área de conhecimento, como forma de se operar, na Escola pesquisada, o conceito de Comunidade de Aprendizagem Profissional, através da qual cada professor contribui, ativamente, para a formação em serviço entre pares.

#### **4.1.2 Ação 2 – Propor aos professores da área de LC a figura do professor especialista em determinado(s) tema(s) da sua(s) disciplina(s)**

Este corte do Plano de ação intenciona a constituição de algo que se aproxime de um *team teaching* entre os professores da área de LC da Escola pesquisada, de maneira que, sob o princípio da colaboração, o contributo de um reflita (positivamente) no exercício profissional do outro, sempre tendo em vista o fortalecimento pedagógico do grupo docente como um todo. Vale observar que, sob a bandeira da colaboração, as relações de trabalho precisam estar ancoradas na “interdependência de objetivos entre os parceiros, [n]o caráter voluntário da colaboração, [n]a paridade, [n]a partilha de recursos, de decisões e de responsabilidades entre os colaborantes, [n]o respeito mútuo, [n]a confiança e [n]a espontaneidade.” (FREIRE, 2007, p. 43).

Precisamente, esta segunda Ação visa atenuar uma das principais queixas dos sujeitos de pesquisa, em termos profissionais: a de pouco lerem seu(s) tema(s) de interesse dentro de sua(s) área(s) de formação acadêmica, por decorrência, sobretudo, da falta de tempo. Convém acrescentar que essa situação é agravada pela excessiva burocracia de algumas ações-meio da docência nas escolas de EM da rede pública estadual cearense<sup>34</sup> e pelo direcionamento de parte do currículo a atividades voltadas às avaliações externas (Saeb, Spaece e Enem), sobretudo durante períodos letivos próximos às realizações desses testes de larga escala.

Pressupõe-se, com esta Ação, que, não sendo possível uma leitura mais verticalizada de todos os conteúdos do espectro curricular de cada disciplina, o aprofundamento em determinados tópicos desses mesmos conteúdos, por meio de leituras direcionadas e mais compassadas, se compartilhado entre pares, contribuirá para o aperfeiçoamento de todo o coletivo de professores da mesma área. O quadro a seguir contempla, sumariamente, os elementos 5W2H da Ação 2.

Quadro 11 - Quadro sinóptico (5W2H) da Ação 2

|                    |  |
|--------------------|--|
| O que?<br>(What?)  | Proposição da figura do professor especialista em determinado(s) conteúdo(s) abrangido(s) pela sua área de formação acadêmica.                                       |
| Por quê?<br>(Why?) | Para reduzir a insatisfação dos professores da área de LC quanto à qualidade e à quantidade de suas práticas de letramento, no seu cotidiano pessoal e profissional. |
| Quem?<br>(Who?)    | Professores da área de LC, com o apoio dos responsáveis pela SM e LEI  |
| Onde?<br>(Where?)  | Na Escola pesquisada.  |
| Quando?            | A partir do segundo período letivo de 2023, sem data limite para encerramento.   |

<sup>34</sup> Na rede pública estadual cearense de ensino médio, entre as atividades-meio de maior impacto no tempo disponível dos professores, estão 1) o preenchimento de diários de classe em plataforma eletrônica pouco interativa e, durante o período das aulas remotas, 2) a apresentação de planos de aula em duplicata (no papel e *online*).

|                        |  |
|------------------------|--|
| (When?)                |  |
| Como?<br>(How?)        | Uma vez aceita a proposta pelo corpo de professores da área de LC, inicia-se o planejamento coletivo pelo qual se definirá 1) qual(is) critério(s) será(ão) levado(s) em conta na divisão dos conteúdos/temáticas entre os docentes; 2) quanto tempo será destinado ao esforço da especialização individual; 3) como se dará o processo de partilha do conhecimento especializado entre pares, tendo em vista a sua desejável reversão em favor do aprendizado estudantil. |
| Quanto?<br>(How much?) | Os recursos materiais a serem utilizados nesta Ação podem ser disponibilizados pela Escola pesquisada, visto que não vão muito além de impressões em papel ofício A4 e empréstimos de obras do acervo da Biblioteca.   |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Pela síntese apresentada no quadro acima, depreende-se que a Ação 2 busca, precipuamente, a constituição de uma *Comunidade de prática*<sup>35</sup>, que já parece despontar naturalmente entre os professores da área de LC. Com efeito, tanto as professoras quanto o Coordenador ouvidos nas três rodas de conversa convergiram, em suas falas, para a constatação de que há, no grupo das Linguagens, uma “*consciência coletiva para o bem-estar do colega*” (COORDENADOR, 2021). Ainda segundo o Coordenador, em discurso predominantemente de primeira pessoa,

*o que eu acho mais interessante, na nossa área, é que o planejamento não se encerra quando finda o encontro (semanal). [...] é um coletivo que transborda as barreiras do momento. Eu acho muito positivo isto de darem-se as mãos. [...] A gente observa que isso não é algo eventual. [...] Outra coisa: não há só quem receba, mas sempre tem quem partilhe também. [...] Nossos professores já têm a experiência da ajuda mútua. Um tem mais facilidade na questão da redação; outro já lida melhor com a gramática; um terceiro, no trato com a literatura. Então, o que é perceptível, na nossa área, é que há um esforço conjunto para esse desenvolvimento integral [entre pares].* (COORDENADOR, 2021. Roda de conversa realizada em 29 mar. 2021).

Meroni (2010) legitima o pensamento acima ao afirmar que “o grau de sucesso que uma escola pode alcançar está diretamente relacionado ao nível de companheirismo que sua tripulação consegue construir entre si e a comunidade” (MERONI, 2010, p. 66). Portanto, é salutar que haja “espírito de corpo” entre os professores (DEMO, 2009), de modo que a formação continuada entre pares seja um exercício constante entre os profissionais da Pedagogia. Nóvoa (2001), Freire (2007), Menezes (2009), Hargreaves (ANDY..., 2018a; 2018b; 2018c) e Mesquita (2019) são alguns dos autores já aqui referidos que também advogam a ideia de que

<sup>35</sup> Ver, no Capítulo 3, subseção 3.1.1., a nota de rodapé (p. 59) que traz o conceito de Comunidade de prática. Além dessa nota de rodapé, esse conceito perpassa ao longo das páginas 61 a 67, haja vista sua importância para a construção deste PAE.

o professor pode melhorar sua *performance* em sala de aula com a parceria de outro(s) colega(s), por meio da partilha de saberes e de práticas pedagógicas.

Portanto, é sob o princípio da cooperação docente que a presente Ação se estrutura, visto que, por ela, pretende-se minimizar uma conjuntura de trabalho docente de difícil solução, se buscada apenas pela perspectiva individual: a falta de tempo para o aprofundamento nas (necessárias) leituras de natureza profissional. Ao se propor, aqui, a figura do professor especialista em determinados conteúdos de sua disciplina, espera-se que esse conhecimento mais verticalizado seja também compartilhado com outros colegas docentes.

Particularmente significativa para esta segunda Ação é a possibilidade de se constituir uma Comunidade de prática entre os professores da disciplina de Língua Portuguesa na Escola pesquisada, haja vista a abrangência de conteúdos desse objeto do conhecimento. Assim, assuntos ligados à literatura em geral, à escrita formal, à compreensão/interpretação textual e à gramática normativa poderiam ser divididos entre os professores desse componente curricular para trabalho de especialização e, conseqüentemente, de socialização entre pares. No campo da literatura, por exemplo, gera-se a expectativa de proveito, em sala de aula, da partilha da *expertise* em autores, obras e estilos de época.

Dentro do escopo da Ação 2, divisam-se cenários que compreendem 1) a elaboração de materiais didáticos para utilização entre professores de mesma(s) disciplina(s); 2) a troca de ideias/informações/práticas pedagógicas nos planejamentos coletivos/individuais da área, em trabalho colaborativo direcionado a pontos específicos do currículo adotado na Escola e necessariamente voltado a práticas de ensino mais eficazes; e, inclusive, 3) o compartilhamento de aulas com o professor especialista.

Quanto a este último cenário, o da presença física do professor especialista na aula do colega, na eventualidade de isso não ser possível por motivos diversos – como incompatibilidade nos horários de aula ou inviabilidade de deslocamento - a experiência recente de ensino remoto parece ter contribuído para que os professores da educação básica se sintam hoje mais encorajados a gravar áudios e vídeos como recursos didáticos, o que calharia bem nessa circunstância.

Cronologicamente, a Ação 2 será proposta ao grupo de professores da área de LC no correr do segundo período letivo de 2023 e, uma vez aceita por esse coletivo, espera-se que até o fim desse período sejam definidos os critérios para a divisão dos conteúdos. Interessa observar, nessa partilha, o grau de interesse de cada docente por determinado(s) tipo(s) e gênero(s) textual(is) ou mesmo a satisfação resultante de alguma leitura feita - ou em andamento -, visto que o gosto pessoal em relação ao que se lê costuma interferir no modo como o pro-

fessor se apresenta à turma como leitor modelar (BRASIL, 2001). Nas rodas de conversa, esse fato foi referido tanto pela PROF 3 (“*Cheguei a trabalhar, no ensino médio, com fábulas. É um gênero que eu gosto demais e que eu percebo que encanta os alunos*”) quanto pela PROF 1 (“*ter um entusiasmo quando [se] fala deste ou daquele livro é uma chamada boa para o interesse do aluno*”).

Quanto ao intervalo de tempo necessário às incursões de leitura que a presente Ação demanda, importa que ele seja ajustado aos desafios de cada objeto de estudo. Nessa delimitação temporal, também há que se considerar a realidade de cada professor, o que inclui a carga horária, a(s) disciplina(s) lecionada(s) e o local de trabalho, de modo que se evitem tanto as procrastinações como os atropelos dessas/nessas leituras, situações claramente contraproducentes para a viabilidade desta segunda Proposta. Assim, parece sensato supor que essas primeiras coparticipações em aulas não ocorrerão antes do quarto período letivo de 2023.

A seguir, será apresentada a terceira Ação, cujo propósito é atualizar o Regimento da Escola pesquisada para adequá-lo a uma das falas mais recorrentes dos sujeitos de pesquisa: a presença do professor regente da SM nos planejamentos semanais da área de LC.

#### **4.1.3 Ação 3 - Atualizar a parte do Regimento Escolar que trata das competências do professor responsável pela Sala de Multimeios**

No Capítulo descritivo, ao se tratar do marco legal pertinente às bibliotecas escolares, citou-se, na íntegra, o teor do Art. 28 do RE, no qual estão descritas as competências do responsável pela SM da Escola pesquisada (ver página 33). De um total de onze atribuições ali elencadas, apenas duas se referem aos campos da pesquisa e da leitura, quais sejam: “f) Facilitar e orientar a pesquisa; [...] i) Criar condições que favoreçam a prática da leitura, da pesquisa e da informação” (EEMXYZ, 2012, p. 10). As demais, ou têm natureza burocrática ou dizem respeito aos cuidados com a organização do espaço bibliotecário. Esse predomínio das funções burocráticas e/ou organizacionais em detrimento das pedagógicas parece não se ajustar bem ao enunciado do artigo anterior do próprio RE, no qual se enumeram os objetivos da Sala de Multimeios, conforme a transcrição abaixo:

**Art. 27** – O uso da Sala de Multimeios terá como objetivos: a) Desenvolver o hábito e o prazer da leitura; b) Estimular a pesquisa; c) Promover a formação social do aluno, através de trabalhos em equipe; d) Desenvolver o senso de responsabilidade na utilização do acervo bibliográfico. (EEMXYZ, 2017, p. 9).

Diante dessa aparente contradição, a Ação 3, ligada ao eixo Biblioteca escolar e currículo, visa incluir mais um item ao rol de atribuições do Art. 28 do RE da Escola pesquisada, de modo a se institucionalizar a presença do professor bibliotecário nos planejamentos pedagógicos semanais, sobretudo nos da área de LC. O quadro 5W2H a seguir resume esse terceiro componente do PAE.

Quadro 12 - Quadro sinóptico (5W2H) da Ação 3

|                     |   |
|---------------------|---|
| O que? (What?)      | Inclusão de mais um item no Art. 28 do atual RE da EEM José Joacy Pereira.  |
| Por quê? (Why?)     | Para atualizar o rol das atribuições do professor regente da Sala de Múltiplos, uma vez que, no atual Regimento, enfatizam-se as atribuições de caráter burocrático-organizacional em detrimento das pedagógicas.   |
| Quem? (Who?)        | Núcleo gestor e comunidade escolar.   |
| Onde? (Where?)      | Na Escola pesquisada.   |
| Quando? (When?)     | Durante o mês de outubro de 2022.   |
| Como? (How?)        | Incluindo, no RE, mais um item na Seção VI, artigo 28, que passará a ter a seguinte redação: “Art. 28 – Compete ao responsável pela sala de múltiplos: [...] 1) participar dos planejamentos pedagógicos semanais (especialmente dos da área de Linguagens e Códigos), com vistas à integração dos recursos da Biblioteca (humanos e materiais) ao desenvolvimento do currículo”. |
| Quanto? (How much?) | Sem custos materiais.   |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O quadro acima evidencia a questão legal como um dos desdobramentos deste PAE, porquanto, em essência, o que se busca aqui é institucionalizar um trabalho mais colaborativo entre o professor bibliotecário e os professores de sala de aula, a partir da participação concreta daquele nos encontros pedagógicos semanais destes. De fato, uma das falas mais recorrentes dos sujeitos de pesquisa, quando indagados acerca de como o Professor bibliotecário poderia atuar mais efetivamente no desenvolvimento regular das atividades pedagógicas da Joacy Pereira, foi a que enfatizava a necessária presença desse profissional nos planejamentos semanais dos docentes. Isso ficou evidenciado nas palavras do Coordenador, para quem, “*quando se fala de algo regular, essa questão recai sobre o planejamento coletivo*” (COORDENADOR, 2021) e também nas vozes das demais docentes, conforme se constata nos trechos abaixo transcritos:

*[...] primeiramente, é estar sempre no planejamento da área, junto, vendo quais são as ideias do coletivo, de que maneira os conteúdos pensados podem ser explorados dentro da Biblioteca. (PROF 2. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*



*[...] é fundamental participar dos planejamentos, porque, a partir do momento em que [o/a regente da Biblioteca] participa desses momentos, ele/ela vai saber exatamente o que os professores estão trabalhando, que sugestões podem surgir ali para envolver também a Biblioteca nos recursos para a execução das aulas. (PROF 3. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021).*

*[...] a pessoa que fica na Biblioteca, ela tem que estar a par do planejamento de todos os professores, mas, principalmente, dos de Linguagens, sabendo o que é que se está trabalhando com a turma, para que, assim, possa dar um suporte maior, tanto aos professores quanto aos alunos. (PROF 5. Roda de conversa realizada em 31 mar. 2021)*

*[...] planejar as próprias ações da Biblioteca [nos encontros semanais da] área, se isso for implementado quando a gente voltar presencialmente, acho que vai ser muito positivo. (PROF 6. Roda de conversa realizada em 29 mar. 2021).*

Assim, com o acompanhamento mais de perto das ações curriculares por parte do regente da SM, abre-se a possibilidade para um uso mais efetivo dos recursos humanos e materiais da Biblioteca, em razão da expectativa de uma maior interação profissional entre esses agentes escolares, tendo em vista o bom nível de relacionamento interpessoal entre os professores da área de LC.

Competirá ao professor responsável pela SM a propositura desse novo item de acréscimo no RE, quando da sua atualização. Vale lembrar que as alterações no RE integram o processo de revisão do PPP, que não tem data previamente designada para ser renovado – a mais recente reformulação ocorreu há quase uma década.

Caracteristicamente propositivo, este terceiro desmembramento do PAE quase não demandará recursos materiais, a não ser duas folhas impressas de papel ofício, tamanho A4. Cronologicamente, convém que se encaminhe memorando à Gestão escolar, logo no início do mês de outubro de 2022, explicando as razões da necessidade de atualização desse artigo do RE (ver, no Apêndice D, página 164, a versão preliminar do memorando), o que corresponderá ao primeiro momento desta Ação inicial. O segundo momento, o da defesa do teor do memorando junto aos representantes da comunidade escolar, ocorrerá em data contingente ao do processo de atualização do atual PPP, razão pela qual não pode ser previsto antecipadamente.

Na sequência textual, será apresentada a penúltima entre as Ações deste PAE. Dirigida, sobretudo, ao pessoal da Biblioteca, esta quarta Ação visa tornar esse ambiente de suporte pedagógico ainda mais aberto a iniciativas trans/interdisciplinares que promovam as práticas sociais da leitura na comunidade escolar joacyana, por meio da divulgação de diversos textos (verbais e não verbais) em local especificamente designado para tal fim.

#### 4.1.4 Ação 4 - Criar um painel permanente de informações da Biblioteca para incentivar as práticas sociais de leitura (em geral) na comunidade escolar

Esta quarta ação ancora-se no eixo Biblioteca escolar/leitura e, pela aparente facilidade com que pode ser posta em prática, não há de demandar muitos recursos materiais (nem humanos) da Biblioteca. Consiste, basicamente, em propagandear, em um painel externo à Biblioteca, ideias, ações e valores que contribuam para a disseminação das práticas sociais da leitura ou que incentivem a pesquisa de temas relevantes para a comunidade escolar, desde os locais aos de abrangência mundial. Por sua natureza, esta quarta Ação dialoga com a primeira, uma vez que também está aberta ao protagonismo estudantil. O próximo quadro apresenta um resumo da Ação 4.

Quadro 13 - Quadro sinóptico (5W2H) da Ação 4

|                     |   |
|---------------------|---|
| O que? (What?)      | Criação de um painel permanente de informações da Biblioteca como forma de incentivar as práticas de leitura em geral, através da abordagem de temáticas relevantes para a comunidade joacyana.   |
| Por quê? (Why?)     | Para atrair a atenção para o acervo permanente da Biblioteca ou para destacar assuntos pertinentes ao currículo.  |
| Quem? (Who?)        | Professor responsável pela Biblioteca e comunidade escolar.   |
| Onde? (Where?)      | Na Escola pesquisada, em local fixo (quadro branco) ou móvel (quadro verde de veludo).  |
| Quando? (When?)     | A partir do 4º período letivo de 2022 e com duração permanente.   |
| Como? (How?)        | Através da afixação de textos sucintos (verbais, não-verbais ou mistos) em um quadro branco já existente na parede externa da entrada da Biblioteca. A produção do material seguirá as seguintes etapas: (1) seleção dos temas, (2) produção do material a ser exibido e (3) afixação do conteúdo periodicamente no quadro para divulgação. A princípio, cogitam-se seções como <i>Minha indicação</i> e <i>Da Biblioteca</i> . |
| Quanto? (How much?) | A depender do valor financeiro do tipo de material utilizado (papéis, cartolinas, fitas, pincéis etc)   |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Numa biblioteca escolar, a estratégia de chamar a atenção dos estudantes e dos professores para as questões ligadas às práticas sociais da leitura - aqui tomada em sentido amplo - inclui, entre outros elementos, a divulgação tanto de seus recursos materiais quanto dos serviços prestados à comunidade escolar da qual faz parte. Sabe-se que uma boa comunicação entre esse ambiente de suporte pedagógico e seus usuários favorece a mediação da leitura entre estudantes (e também entre professores), uma de suas funções básicas. Entende-se que a criação de um painel permanente de informações da Biblioteca pode refletir positivamente na

imagem coletiva desse espaço em meio à comunidade. Nesse sentido, uma das professoras ouvidas na segunda roda de conversa chegou a associar o professor regente da Biblioteca a um “pescador”, lembrando que ele “*tem que pescar o aluno e tem que pescar o professor*” (PROF 1, 2021). O painel, portanto, pode ser uma das “iscas” dessa “pescaria”.

O painel consistirá no aproveitamento de um quadro branco de laminado metálico já fixado na parede externa da entrada da Biblioteca, de formato retangular – medindo, aproximadamente, um metro de altura pelo dobro de comprimento -, no qual se afixarão os informes de interesse da Biblioteca. A princípio, cogita-se um *layout* com, pelo menos, uma das seguintes divisões temáticas: i) *Minha indicação* e ii) *Da Biblioteca*. Propor, de logo, a indicação de uma estrutura geral para o Painel de informações deixa a ação mais tangível para compor o PAE, ainda que essas seções possam ser revistas/repensadas pelos seus sujeitos executores no decorrer do tempo.

A ausência de um quadro para divulgar informes em geral da Biblioteca já é, por si só, a maior justificativa para a sua existência, e é exatamente isso o que se busca nesta quarta Ação: criar algum chamariz não só para promover o acervo permanente da Biblioteca, mas também para destacar assuntos pertinentes ao currículo e/ou de interesse da comunidade joaquana, como fomento às práticas sociais da leitura.

Vale observar que, em oportunidades passadas, esse mesmo quadro branco já serviu de ensaio desta quarta Ação. Nele, apenas para citar alguns exemplos, já foram afixados i) uma pintura de autor desconhecido, como apelo visual para despertar o interesse pela palavra literária; ii) um texto voltado à reflexão sobre temática pertinente à educação escolar; de autoria do professor responsável pela Biblioteca; iii) depoimentos de estudantes leitores, como incentivo aos demais colegas a também fruírem do prazer que a leitura voluntária proporciona a quem dela toma parte; e iv) levantamentos estatísticos de empréstimos do acervo permanente da Biblioteca, no caso, correspondentes ao período letivo que se estendeu de janeiro a agosto de 2019. O apêndice E (ver páginas 165 a 168) contém todos esses documentos.

Quanto à delimitação temporal, condiz que a Ação 4 aconteça em intervalos regulares mensais, de modo a se evitar o enfado das mensagens postas no Painel. De um modo geral, a coordenação dos trabalhos de atualização do Painel ficará a cargo do professor regente da Biblioteca, seja no trato com os estudantes, seja no trato com os demais colegas professores. A participação maior ou menor deste ou daquele agente escolar nas ações do painel vai depender justamente do seu grau de envolvimento com a seção/temática escolhida. Espera-se que o efetivo contributo de estudantes e professores para a renovação do painel, através de sugestões e críticas, seja uma constante no processo de melhoria desta segunda Ação.

A divisão do *layout* do Painel em três partes é o que dará o mote de quem mais diretamente estará envolvido com a seção “a”, “b” ou “c”. No caso da seção *Eu indico*, por exemplo, intenciona-se fazer algo parecido com os depoimentos dos quatro estudantes que falaram da sua relação prazerosa com a leitura de caráter voluntário no ano de 2019. Naquela ocasião, houve o cuidado, por parte do regente da Biblioteca, de que os textos expostos fossem sucintos e espontâneos (ainda que revisados pelo professor bibliotecário) e que viessem ao lado de uma fotografia do(a) estudante autor(a), tirada propositadamente no ambiente da Biblioteca joacyana. Os quatro depoimentos foram impressos em papel fotográfico colorido, tamanho A4 e dispostos concomitantemente no quadro branco. Vale lembrar que não houve a continuidade dessa ação.

Ainda no tocante à seção *Eu indico*, pode-se aproveitar o conjunto de informações a serem colhidas no Formulário de interesses artísticos (e gerais) do estudante (Ação 1) como direcionamento para a escrita das impressões dos discentes sobre alguma obra lida, através de comentários, opiniões ou, até mesmo, resenhas críticas. E mais: há que se evitar qualquer ranço preconceituoso quanto à classificação do material lido, que não necessariamente precisa ser de algum clássico da literatura nacional ou estrangeira, pois o que se busca, nesta parte da Ação 4, é o envolvimento dos próprios estudantes como incentivadores de outros colegas para as práticas sociais da leitura, sobretudo da leitura que se realiza por prazer. Cogita-se, da mesma forma como se operou nos depoimentos dos quatro discentes de 2019, também apresentar imagens de seus autores, podendo-se acrescentar, desta vez, a capa do livro referenciado, um trecho destacado da obra (ou uma frase resumidora da leitura feita) ou mesmo o desenho de uma cena; enfim, o que quer que dialogue com o material lido e que valha a pena expor no painel.

Relativamente à seção *Da Biblioteca*, esta não deve se limitar à simples comunicação dos informes desse espaço escolar, como a divulgação da chegada de novos itens para compor o seu acervo permanente, as estatísticas de empréstimos feitos aos usuários ou as chamadas visuais para datas comemorativas incluídas no calendário escolar. A ideia aqui é também apresentar temáticas nascidas tanto de escolha coletiva de membros da comunidade escolar quanto da sensibilidade do regente da Biblioteca em destacar assuntos passíveis de debate em meio à comunidade. Subentende-se que o regente da Biblioteca e/ou os professores são os que, em hipótese, estarão mais diretamente envolvidos com a concretização dessa parte do painel.

Apenas a título de exemplificação de uma possível temática a ser trabalhada nessa seção do painel é o obscurantismo em que alguns setores da sociedade brasileira (e, por exten-

são, da comunidade mundial) persistem, ao desqualificarem as vacinas como uma das formas mais eficientes para a prevenção de doenças ou para o combate a epidemias (e também a pandemias, como a atual de Covid-19). Fatos dessa natureza constituem uma boa deixa para o exercício de criação, elaboração e divulgação de infográficos esclarecedores sobre a questão das vacinas, dada a relevância que esse tema tem ganhado mundo afora nos últimos três anos. Além disso, é um assunto transdisciplinar - Biologia, Química, História e Estatística são algumas das áreas do conhecimento aplicáveis a esse tema -, que pode (e deve) ser também tratado no/pelo ambiente da Biblioteca, visto que ele é, por natureza, pluridisciplinar.

Procurar-se-á, por princípio, não se incorrer no erro de expor textos muito extensos ou redigidos em linguagem inacessível à maioria dos estudantes, pois dificilmente seriam lidos na íntegra. Já o apuro visual, inclusive com a recorrência de imagens, é elemento de grande importância para a veiculação mais instantânea das mensagens. Nesse caso, textos mistos parecem ser a melhor escolha para a exposição no painel.

Os custos desta segunda Ação envolvem, além do tempo dispendido na sua consecução, materiais de papelaria escolar – muitos dos quais disponíveis na Escola - tais como: papel ofício A4, papel fotográfico, cartolina duplex, EVA, fitas (adesivas e coloridas), pincéis (para pintura e de quadro branco), lápis (grafite e coloridos), borracha, cola (branca, para isopor ou EVA, instantânea e termoplástica), régua, compasso, esquadro, tesoura, estilete, clips, pregadores, marcadores de texto etc.

Convém observar que, após o processo de escolha e elaboração dos materiais das seções, é preciso ponderar sobre a quantidade de itens a ser exposta no painel, sob pena de se gerar uma poluição visual indesejada nesse sentido. Na continuidade deste Plano de ação, será apresentada a última das suas ações, cujo fim é propor o resgate de projetos escolares que tiveram o apoio da Biblioteca e foram bem avaliados pela comunidade joacyana em anos anteriores, mas que, por alguma razão, foram descontinuados.

#### **4.1.5 Ação 5 – Propor aos professores da área de LC o resgate (e, necessariamente, o aperfeiçoamento) de projetos temáticos que tiveram o apoio da Biblioteca e foram bem avaliados pela comunidade escolar**

Na Escola pesquisada, há um retrospecto de protagonismo estudantil nas culminâncias de projetos temáticos desenvolvidos pelas áreas de conhecimento; na área de LC, por exemplo, projetos como *Spanglish* e *Escritores(as) brasileiros(as)* têm sido exemplos precisos disso. Tal protagonismo não deve, portanto, ser ignorado na proposição das ações deste PAE,

inclusive porque alguns dos sujeitos de pesquisa aludiram a esse fato, a ponto de uma professora ter afirmado que o uso da Biblioteca seria potencializado, especialmente em relação à formação leitora dos estudantes, se se valorizassem mais os talentos desses jovens, incentivando-os a se apresentarem “*numa música, num recital ou mesmo escrevendo, [visto que] a gente só escreve quando tem uma base [de leitura]*” (PROF 6, 2021). Outra professora frisou o “*engajamento ativo dos estudantes nos projetos [...] que movimentaram... que despertaram o interesse nos alunos, até mesmo entre aqueles que apresentavam mais dificuldade de concentração em sala de aula.*” (PROF 4, 2021).

No entanto, rever a irregularidade no prosseguimento desses projetos foi uma das falas mais pacíficas entre os sujeitos de pesquisa, quando indagados sobre que sugestões dariam para potencializar o uso da Biblioteca em estudo. As transcrições abaixo atestam esse fato.

*Acho que falta isto: dar continuidade a projetos maravilhosos que ficaram [no passado]. O próprio Spanglish, que é interdisciplinar, faz com que os alunos pesquisem sobre outros países. Então, acho que é muito válido [que esse Projeto] continue. Em 2019, tivemos o Projeto Contos e Cânticos, e percebemos que os alunos tiveram o interesse de participar. Acho, portanto, que falta continuidade, falta começar a divulgar mais cedo esses projetos [durante o ano letivo] para que os alunos se envolvam e interajam [ainda mais].* (PROF 6, Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021)

*Acredito que é interessante essa questão da continuidade. Ver esses projetos que deram certo, que a gente viu que movimentou [a Escola], que despertou o interesse nos alunos, para selecionar alguns e dar continuidade.* (PROF 4, Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).

*O resgate desses projetos assertivos que foram feitos [...]. Dar continuidade ao que foi bom, ao resultado que foi positivo.* (PROF 1, Roda de conversa realizada em 26 mar. 2021).

Assim, é conveniente para a propositura deste PAE a inclusão de uma ação especialmente voltada à continuidade de projetos pedagógicos dos quais a Biblioteca tomou parte e que se mostraram instigantes o bastante para envolver professores e estudantes na sua realização, mas que, mesmo assim, ainda não fazem parte de um calendário de eventos permanentes da Joacy Pereira. O quadro a seguir sintetiza, portanto, a última das ações deste PAE.

Quadro 14 - Quadro sinóptico (5W2H) da Ação 5

|                    |   |
|--------------------|---|
| O que?<br>(What?)  | Resgate de alguns projetos pedagógicos da área de LC que contaram com o apoio da Biblioteca e que tiveram boa avaliação pela comunidade escolar, mas, por alguma razão, sofreram descontinuidade. |
| Por quê?<br>(Why?) | Para instituir, na Escola pesquisada, um calendário duradouro de projetos pedagógicos da área de LC com o apoio da Sala de Multimeios (Biblioteca e Laboratório de                                |

|                        |   |
|------------------------|---|
|                        | Informática).   |
| Quem?<br>(Who?)        | Núcleo gestor, professores da área de LC e pessoal da Sala de Múltiplos (regente da Biblioteca e professores de apoio).   |
| Onde?<br>(Where?)      | Na Escola pesquisada, nas dependências de estudo, de apoio pedagógico e de recreação.   |
| Quando?<br>(When?)     | Planejamentos (a partir do último período letivo do ano de 2022) e reinício (a partir do primeiro período letivo de 2023).  |
| Como?<br>(How?)        | A princípio, propondo-se ao grupo de professores da área de LC a instituição de um calendário fixo anual de projetos dessa área, a partir do retrospecto de participação da Biblioteca nessas atividades ao longo dos últimos seis anos. Uma vez aceita a proposta, passa-se à apresentação, em retrospectiva, desses projetos para a escolha democrática dos mais representativos para o currículo escolar. Em seguida, sobrevém a etapa de avaliação dos pontos positivos e negativos percebidos nessas atividades, para retomá-las de modo mais aperfeiçoado. O reinício dos projetos só deve acontecer no ano letivo de 2023, para evitar sobreposições com as outras ações a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2022. |
| Quanto?<br>(How much?) | A depender do tipo de projeto a ser posto em execução, podem ser utilizados materiais diversos (não necessariamente didáticos).   |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O quadro recém-apresentado sumariza o propósito de que seja instituído, na Escola pesquisada, um calendário dos projetos pedagógicos da área de LC. É importante que esses projetos sejam devidamente pensados para não se sobreporem e, assim, sobrecarregarem estudantes e professores na sua realização. Também não é preciso que todos necessariamente se repitam a cada ciclo anual, pois isso pode resultar em certo agastamento desse tipo de atividade pedagógica na comunidade escolar. Quanto à inconstância que os tem marcado – o último, *Contos e Cânticos*, ocorreu em 2019 -, pelo menos, nos últimos dois anos, ela é justificável, em razão do período em que a Escola funcionou apenas em regime de ensino remoto, via *Google Meet*, devido à Pandemia de Covid-19.

A importância de resgatar alguns desses projetos deve-se ao fato de eles terem sido efetivos no envolvimento de estudantes e professores na sua realização. No caso de projetos como *Spanglish*, por exemplo, o tempo dispendido para realizá-lo não costumava ser inferior a dois meses. Nesse hiato temporal, estudantes e professores, em horários de contraturno ou mesmo durante os intervalos de aula para o lanche, reuniam-se, principalmente na Biblioteca, para articularem ideias e, no mais das vezes, para “pôr a mão na massa”, tornando-se esse ambiente uma espécie de oficina *maker*. Portanto, constata-se, em situações como essa, um exemplo de uso menos burocrático desse espaço escolar, então transformado em local de “criação e de compartilhamento de experiências, um espaço de produção cultural” (CARVALHO, 2002, p. 22 *apud* LEITE, 2016, p. 32) para esses jovens e seus educadores.

Quanto à aceitabilidade dessa Proposta pelo atual grupo de professores da área de LC<sup>36</sup>, acredita-se que dificilmente haverá alguma resistência nesse sentido, haja vista ter sido unânime a fala dos sujeitos de pesquisa – a maioria dos quais, inclusive, permanece na Escola no ano letivo de 2022 – acerca da importância da continuidade desses Projetos para o fortalecimento do uso da Biblioteca.

A princípio, caberá ao regente da SM propor aos professores da área de LC a retomada dos projetos considerados mais significativos para o currículo da Instituição, apresentando aqueles que, nos últimos seis anos, melhor repercussão tiveram na comunidade escolar<sup>37</sup>; esse conhecimento se faz particularmente necessário para os novos integrantes da área. Convém que tal propositura se efetue em uma das reuniões de planejamento semanal do quarto período letivo de 2022 (11/10 a 23/12) e que, nesse transcurso de tempo, sejam avaliados os pontos positivos e negativos percebidos nesses Projetos, de modo que eles sejam potencializados na sua retomada, inclusive com o delineamento, de logo e por escrito, dos seus objetivos em relação ao currículo da Instituição e as atribuições dos ambientes de apoio pedagógico neles envolvidos, especialmente as da Biblioteca.

Tomando-se, por exemplo, *Spanglish*<sup>38</sup>, um dos projetos que mais movimentavam a Escola, era de praxe que o professor regente da Biblioteca ficasse responsável pela coordenação de uma turma, mesmo sem participar da sua elaboração. Essa ausência, portanto, precisa ser revista. Além disso, de um modo geral, as exposições das salas temáticas, uma das tarefas exigidas para a sua concretização, costumavam surpreender positivamente a todos – núcleo gestor, professores, estudantes, convidados/avaliadores -, mas tinham que ser desfeitas tão logo ocorressem as apresentações nos dias de culminância, ficando a impressão - sobretudo,

---

<sup>36</sup> Em 2022, com a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas da rede estadual cearense, houve um aumento no número de professores que compõem o quadro da área de LC na Escola pesquisada, passando de oito, em 2021, para doze, em 2022, afora o Coordenador.

<sup>37</sup> Ver a lista completa desses projetos nas páginas 52-53 desta Dissertação.

<sup>38</sup> Basicamente, o Projeto *Spanglish* consiste em levar os estudantes a pesquisar – e a expor o resultado dessa pesquisa através de salas temáticas e de apresentações performáticas – sobre aspectos relacionados à cultura, à economia, à religião, à culinária, ao esporte, à música e à dança de alguns países falantes das línguas inglesa e espanhola; por isso, o neologismo na denominação do Projeto. Tão logo se faz o sorteio da classe/país sorteado, é designado um professor coordenador para cada turma, geralmente, por indicação das professoras dessas duas disciplinas. Daí em diante, passa-se à etapa de planejamento das ideias a serem concretizadas no dia da culminância, normalmente marcado para acontecer uns dois meses depois. Como esse Projeto envolve premiação para a turma que obtiver a melhor pontuação no somatório das duas formas de apresentação (salas temáticas e encenações artísticas de música/canto e dança), gera-se um clima de competição saudável na Escola, e, durante esse período, a Biblioteca costuma ser bastante frequentada por estudantes para o processo de concepção - e também de concretização - das ideias, que buscam ser as mais criativas possíveis.



entre estudantes e os professores responsáveis pela construção dessas salas - de ter havido muito trabalho para tão pouca visibilidade. Essa também é outra questão que precisa ser repensada.

Em termos de custos, projetos como *Spanglish* eram dos que mais careciam de recursos materiais, a ponto de as turmas traçarem planos paralelos de arrecadação de fundos para o custeio desses “empreendimentos” pedagógicos, não obstante a Escola fornecer parte significativa dos insumos que lhes eram necessários, como os de papelaria. Portanto, os custos desta última ação serão variáveis e, a se basear no retrospecto desses projetos, certamente dependerão de esforços próprios de estudantes, professores e até mesmo de contribuições de terceiros para se materializarem.

Com o delineamento da Ação 5, conclui-se este Capítulo propositivo, no qual se procurou, por meio de um PAE, atenuar os problemas encontrados na funcionalidade da Biblioteca ora investigada em relação aos dois eixos aqui pesquisados: Biblioteca/currículo e Biblioteca/leitura. E atenuar parece ser a palavra mais indicada no presente caso, pois questões como o fomento do gosto pela leitura entre estudantes vindos de contextos familiares e sociais de letramento deficitário e a alteração na cultura das práticas docentes em relação ao trabalho colaborativo com o professor bibliotecário são de aspectos multifacetados, não se devendo supor que podem ser resolvidas de modo simplório. Não obstante esse fato, as proposições aqui aventadas buscaram otimizar os recursos humanos e materiais já existentes na Escola em estudo, com vistas a uma maior integração da Biblioteca ao currículo nela implementado e uma maior efetividade no seu papel de instituição fomentadora da leitura entre estudantes (e também entre professores).

As cinco ações aqui propostas foram direcionadas, sobretudo, à dimensão pedagógica da gestão escolar e envolveram, no seu todo, o professor regente da Sala de Multimídias/Biblioteca e seus apoios, a maior parte dos professores (e a Coordenação Pedagógica) da área de LC e o Núcleo Gestor, além dos estudantes, que são, junto aos professores, o público-alvo das bibliotecas escolares.

Cronologicamente, projetou-se um intervalo temporal para que as ações sejam implementadas ao longo dos anos letivos de 2022 e 2023, considerando-se que algumas delas requerem um tempo maior para sua execução, como é o caso da Ação 2, que propõe a figura do professor especialista.

De um modo geral, a própria ambiência da Escola pesquisada é suficiente para a operacionalização dessas ações, haja vista a possibilidade de uso não apenas do espaço bibliote-

cário, mas também do LEI, do pátio, do vão central, das salas de aula e até mesmo da quadra poliesportiva – por ora, aguardando reforma.

Já os recursos materiais demandados na concretização dessas ações, viu-se que eles vão de uma simples folha de papel ofício (A4) à necessidade de planos contingentes para arrecadação de fundos, como é o caso do *Spanglish*, um dos prováveis projetos temáticos da área de LC a ser resgatado/aperfeiçoado, conforme pressupõe a Ação 5.

Na medida do possível, as cinco ações aqui sugeridas perpassaram pelos principais achados de campo, sendo que, em algumas situações, uma mesma ação contemplou mais de um desses resultados, como foi o caso da Ação 2, que, ao postular a cada professor a especialização em determinados conteúdos de sua disciplina, engloba, pelo menos, os achados 2, 3 e 7 – ver, no quadro 9, localizado na página 122 a 124, a relação completa desses principais achados.

Em resumo e por ordem de apresentação neste PAE, as cinco ações aqui propostas foram as seguintes: 1) Mapeamento do repertório de leitura dos estudantes e dos seus interesses pelas manifestações artísticas em geral, para subsidiar professores de LC - e também o pessoal da Multimeios - no direcionamento de atividades voltadas ao protagonismo estudantil nas áreas de leitura/escrita e artes; 2) Proposição da figura do professor especialista em determinado(s) conteúdo(s) abrangido(s) no programa curricular da(s) sua(s) disciplina(s); 3) Atualização da parte do RE que trata das competências do professor regente da Sala de Multimeios; 4) Criação de um painel permanente de informações da Biblioteca como forma de incentivar as práticas de leitura, através da abordagem de temáticas relevantes para a comunidade joacyana; e 5) Resgate de alguns projetos pedagógicos da área de LC que contaram com o apoio da Biblioteca e foram bem avaliados pela comunidade escolar, mas, por alguma razão, sofreram descontinuidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Caso de gestão teve como objeto de estudo a Biblioteca da Escola pesquisada, Instituição integrante da rede estadual cearense de escolas públicas. Entre os problemas mais evidentes desse ambiente de suporte pedagógico, destacaram-se os de natureza material – instalações deficitárias e acervo com pouca renovação periódica – e, sobretudo, os funcionais – escassa procura voluntária do acervo por parte de estudantes/professores e reduzida integração com a sala de aula no desenvolvimento do currículo.

Diante desse quadro, procurou-se nortear esta Pesquisa a partir da seguinte questão: De que maneira as atividades desenvolvidas na/pela Biblioteca podem se relacionar, de forma mais efetiva, às práticas curriculares dessa Instituição, especialmente às voltadas à promoção da leitura? Na consecução de tal propósito, foram descritos os desafios no funcionamento da Biblioteca (Capítulo 2), foi analisado o potencial dos seus recursos humanos e materiais (Capítulo 3) e, por fim, foram propostas ações para a sua melhoria (Capítulo 4). Dois eixos teóricos - Biblioteca escolar/leitura e Biblioteca escolar/currículo - perpassaram os Capítulos 2 a 4 e serviram de base para a formulação das perguntas do roteiro das rodas de conversa com os sujeitos de pesquisa, todos eles, inclusive, da área de LC: o Coordenador pedagógico e as seis professoras atuantes no ano letivo de 2021.

O apurado dessas conversas convergiu, no primeiro eixo, para i) a precariedade na formação leitora dos estudantes, sinalizada, por exemplo, na baixa procura voluntária pelo acervo permanente da Biblioteca; ii) o descontentamento entre a maioria dos sujeitos de pesquisa quanto à qualidade e à quantidade de práticas de letramento, sobretudo, do literário; e iii) a inexistência de um projeto coletivo voltado especificamente à formação leitora dos estudantes. Já no segundo eixo, destacaram-se i) a necessidade da presença do professor regente da Sala de Múltiplos Recursos nos planejamentos semanais da área de LC; ii) a dificuldade de aproximação entre as áreas de conhecimento para a efetivação de ações (inter/trans)disciplinares; iii) a tendência ao estreitamento curricular em razão de avaliações externas – Spaece e Enem –, sobretudo, durante os períodos próximos da realização desses testes de larga escala; mas também iv) a potencialidade para a adoção de uma Comunidade de Prática, haja vista o bom nível de relacionamento interpessoal dentro do grupo de LC.

De um modo geral, as ações propostas no Capítulo 4 levaram em consideração as sugestões dadas pelos próprios sujeitos de pesquisa, uma vez que a exequibilidade do plano ora objetivado depende da receptividade que vier a ter entre os atores escolares nele indicados, e, nesse sentido, o apoio dos professores da área de LC é fundamental. Ademais, uma das defe-

sas mais contundentes deste Texto é a que ressalta o valor da formação continuada horizontal para os profissionais do magistério, desde que tal formação seja baseada em relações verdadeiramente colaborativas, caracterizadas como espontâneas, convictas e de responsabilidade partilhada. Portanto, vislumbra-se aqui a possibilidade de se constituir, na Escola pesquisada, uma Comunidade de Prática entre esses docentes.

Essa possibilidade é particularmente contemplada na Ação 2, pois esta, ao propor a figura do professor especialista em determinados pontos do espectro curricular de sua(s) disciplina(s), agrega os dois eixos teóricos desta Pesquisa. Isso acontece porque tal ação somente se concretizará quando forem cumpridos os seus três estágios, isto é, quando, depois de se aprofundar na leitura individual – inclusive, na literária, seja o caso -, o professor socialize esse saber com seus pares, tendo por escopo vê-lo revertido em favor da melhoria da aprendizagem escolar. No entanto, é preciso considerar também que ações dessa natureza demandam mudança na cultura docente escolar, algo que não costuma ocorrer em curto prazo nem sem algum embate.

Quanto aos desafios que se interporão à praticabilidade do PAE, importa ressaltar que as proposições nele contidas estão sujeitas às eventualidades do momento de sua implementação, não podendo, a bem da razão, serem consideradas acabadas em si. Estão abertas, portanto, a modificações no seu andamento. Ainda se tratando de desafios, a construção em si deste Trabalho demandou o enfrentamento a muitos deles, a começar pela delimitação do objeto de estudo aqui enfocado, que, a princípio, não me parecia claro. Em seguida, veio a dificuldade do levantamento das evidências, visto que era preciso produzir dados que as comprovassem.

Ainda a respeito dos desafios enfrentados na consecução desta Pesquisa, não obstante certa fluidez no correr da revisão bibliográfica, não foi sem obstáculos que transcorreu a redação dos Capítulos 2, 3 e 4. Primeiramente, porque o contexto pandêmico tornava moroso – às vezes, quase penoso - o processo de escrita, fato que se agravou pela demasiada extensão dos dados colhidos nas rodas de conversa. Como procurei transcrever, ao máximo, as falas gravadas por videoconferência, apenas essa tarefa se estendeu por quase três meses. Vale notar também que havia a intenção, a princípio, de incluir uma mostra de estudantes como sujeitos de pesquisa, ideia que teve de ser reconsiderada em razão da inviabilidade de concretizá-la naquele momento de distanciamento social, haja vista a série de protocolos legais e éticos que tornam a ouvida de menores de 18 anos algo muito mais dificultoso que a ouvida de adultos, em sondagens acadêmicas.

Além disso, alguns dos achados desta Pesquisa deveriam ter sido mais bem problematizados, como o da inexistência, até hoje, de um projeto coletivo voltado à formação leitora

dos estudantes – e também dos próprios professores da área de LC –, considerando as deficiências de ambas as partes nesse sentido. Essa inércia é uma provocação à gestão pedagógica da Escola pesquisada, tendo em vista que lacunas no âmbito das práticas sociais de letramento repercutem negativamente ao longo da vida, tanto na esfera pessoal quanto na profissional.

No caso específico dos sujeitos de pesquisa – mais especificamente em relação às professoras da disciplina de Língua Portuguesa - ficou patente a angústia de não lerem o que gostariam de ler, especialmente livros de literatura, e na quantidade desejada. É natural que a falta de tempo e o cansaço diário decorrentes de uma jornada de 40 horas semanais cumprida, no caso de algumas professoras, em mais de um local – vale lembrar que a Escola pesquisada possui duas extensões de matrícula em zonas rurais, estando uma delas situada a mais de dez quilômetros da sede do município onde se localiza a Escola -, tudo isso se torna quase um indulto a julgamentos apressados, julgamentos que rotulem esses sujeitos como pouco proativos na própria formação leitora.

Outro ponto que merece mais aprofundamento analítico é o que tratou do baixo desempenho dos estudantes de 3º ano da Escola em testes padronizados de Língua Portuguesa - a exemplo das avaliações em larga escala do Saeb e do Spaece. Num histórico de mais de uma década de aferição desse rendimento estudantil<sup>39</sup>, a Escola ainda se mantém no nível crítico. Como esses testes trazem itens que avaliam, basicamente, a competência leitora dos estudantes, conviria que a Gestão pedagógica cogitasse o estabelecimento de uma política pedagógica continuamente orientada ao desenvolvimento dessa competência entre os estudantes, e, para isso, a contribuição da Biblioteca seria de grande importância.

Chamou-me a atenção o fato de que, fundamentalmente, os problemas referentes ao uso da Biblioteca não lhe são exclusivos. De fato, eles apenas espelham uma realidade muito mais abrangente, de dimensão nacional, conforme demonstraram Campello *et al* (2013), na sua *Pesquisa sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte*. Também Freire (2007), autora portuguesa aqui muitas vezes referenciada, traz, em *Biblioteca Escolar e Sala de Aula. Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: Estudo numa escola secundária*, a narrativa sobre uma escola de EM de seu país que também se assemelha bastante à realidade nacional. Logo, parece sensato afirmar que a problemática do trabalho colaborativo entre professores de sala de aula e professores bibliotecários tem um quê de conjuntural, e,

---

<sup>39</sup> Em 2009, o desempenho da Escola foi de 248 pontos, alcançando, em 2019, 270,5 pontos. Esse crescimento de 22,5 pontos ainda não foi o suficiente para que a Escola tenha saído do nível crítico – que vai de 225 a 275 pontos -, ficando abaixo, portanto, dos resultados alcançados pelo Estado (278,6 pontos) e pela CREDE-8 (276,5 pontos), da qual faz parte (CAEd, [2020]).

exatamente por isso, essa questão firma-se como campo aberto a novas investigações no plano da pesquisa acadêmica. Nesse sentido, a presente Dissertação cumpre papel relevante para o estudo dessa matéria, ao se somar a outras que repisam a importância de as bibliotecas escolares se integrarem, na prática, aos currículos das organizações educacionais de que fazem parte, e não apenas em teoria.

Embora o concurso do presente Estudo para a melhoria no uso funcional da Biblioteca da Escola pesquisada só se tornará perceptível quando todas as Ações propostas no PAE forem implementadas, parece alvissareiro anunciar, de logo, que algumas mudanças positivas já se fazem visíveis na Escola pesquisada. Desde a retomada dos planejamentos pedagógicos semanais da área de LC em ambiente escolar, ainda na segunda metade do ano letivo de 2021, faço-me presente às reuniões pedagógicas semanais das terças-feiras à tarde, junto aos demais colegas docentes.

E mais: desde o início do ano letivo de 2022, duas professoras de apoio integram o quadro de funcionários da Sala de Multimeios, o que dá abertura a se ter expedientes mais personalizados com estudantes e professores; inclusive, já estão sendo planejadas algumas ações deste PAE – a exemplo do painel de informações da Biblioteca - em conjunto com o pessoal de apoio e com alguns professores de sala de aula, tanto de LC quanto de outras áreas do conhecimento.

Também é indício de boas novas o número de empréstimos pessoais de livros do acervo permanente da Biblioteca a estudantes e professores nos quatro primeiros meses letivos de 2022. Contabilizados, eles totalizaram 251, e isso significa dizer que, se essa tendência se mantiver até o final do ano, pode-se chegar ao maior número de empréstimos já feitos em um ano letivo. Entretanto, o que se repete nesses dados é o fato de que, mais uma vez, a iniciativa pessoal de uma professora de Língua Portuguesa fez a diferença para que se chegasse a essa marca. De todo modo, é muito bom saber que alunos ingressantes no EM já estão lendo, durante algum tempo de suas aulas, *O Diário de Anne Frank*, por exemplo, mesmo que seja numa versão em quadrinhos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, L. E. G. O. **O uso da biblioteca escolar na educação de jovens e adultos: um desafio na modalidade CESEC.** 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://www.mestrado.caeduffj.net/o-uso-da-biblioteca-escolar-na-educacao-de-jovens-e-adultos-um-desafio-na-modalidade-cesec/>. Acesso em: 03 maio 2020.
- ANDY Hargreaves on collaborative professionalism, Part 1. [S. l.: s. n.], 2018a. 1 vídeo (1 min.). Publicado pelo canal Education Northwest. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9BZCPnw8rGQ>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- ANDY Hargreaves on collaborative professionalism, Part 2: Where to start. [S. l.: s. n.], 2018b. 1 vídeo (1 min.). Publicado pelo canal Education Northwest. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G2L6c5FJFDI>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- ANDY Hargreaves on collaborative professionalism, Part 3: How his views have evolved. [S. l.: s. n.], 2018c. 1 vídeo (2 min.). Publicado pelo canal Education Northwest. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d-D5UnfikYQ>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- AZEVEDO, K. A. A. Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense 2010.** Curitiba: SEED-PR, 2014. (v. 1). Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_uel\\_ped\\_artigo\\_kelly\\_aparecida\\_almeida\\_azevedo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_artigo_kelly_aparecida_almeida_azevedo.pdf). Acesso em: 10 jun. 2020.
- BANDONI, F. Preparação X aula: o dilema do tempo. **Revista Nova Escola**, [s. l.], 31 jan. 2017a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8739/preparacao-x-aula-o-dilema-do-tempo>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- BANDONI, F. Trocar ideias ajuda a evitar a solidão. **Revista Nova Escola**, [s. l.], 25 nov. 2017b. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9102/trocar-ideias-ajuda-a-evitar-a-solidao>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- BARBER, M.; MOURSHED, M. How the world's best performing school systems come out on top. September 2007. **Mackinsey & Company**, [s. l.], set. 2007. Disponível em: [https://www.mckinsey.com/~/media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how\\_the\\_world\\_s\\_best-performing\\_school\\_systems\\_come\\_out\\_on\\_top.pdf](https://www.mckinsey.com/~/media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf). Acesso em: 02 dez. 2020.
- BASSI, C.; CODES, A.; ARAÚJO, H. E. O que muda com a Reforma do Ensino Médio: Conhecendo suas alterações, o debate e as lacunas. Nota Técnica. **Diretoria de Estudos e Políticas Sociais do IPEA**, Brasília, DF, n. 41, p. 1-15, jun. 2017. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota\\_tecnica/170630\\_nt\\_41\\_disoc.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/170630_nt_41_disoc.pdf). Acesso em: 12 dez. 2019.

BEHR, A.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32-42, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n2/a03v37n2.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

BELEI, R. A. *et al.* O uso de entrevista, observação e videogração em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770/1645>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S, K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1984.

BONAMINO, A. *et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 45, p. 487-499, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GbzRVcsL7L6PVNx3mxtdFkQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?lang=pt#>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRANDÃO, C. L. Programa Nacional Biblioteca da Escola: Mudança, Permanência e Extinção. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 18816-18828. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26530\\_14096.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26530_14096.pdf). Acesso em: 03 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 584, de 28 de abril de 1997. Institui o Programa Nacional Biblioteca na Escola. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 135, n. 80, p. 8.519, 29 abr. 1997. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/04/1997&jornal=1&pagina=31&totalArquivos=88>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 126, p. 1, 06 jul. 1998. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/07/1998&jornal=1&pagina=21&totalArquivos=88>. Acesso em: 02 jan. 2021.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília, DF: MEC; SEF, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.753, de 30 de outubro 2003. Institui a Política Nacional do Livro. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 212-A, p. 1, 31 out. 2003. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=31/10/2003&totalArquivos=12>. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC; CNE, 2009. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN112009.pdf?query=M%C3%89DIO](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112009.pdf?query=M%C3%89DIO). Acesso em: 04 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 98, p. 3, 25 maio 2010. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=3&data=25/05/2010>. Acesso em: 03 maio 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 137, p. 7, 19 jul. 2017a. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=19/07/2017>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017b. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.696, de 12 jul. 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Congresso Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 134, p. 1, 13 jul. 2018a. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=13/07/2018&totalArquivos=180>. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Resolução nº 199, de 3 de julho de 2018. Dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das Bibliotecas Escolares. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 134, p. 180, 13 jul. 2018b. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=180&data=13/07/2018>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação é a Base. Brasília, DF: MEC; Consed; Undime, 2018c. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola:** Apresentação. [2020a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas do livro:** Funcionamento. [2020b]. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/funcionamento>. Acesso em: 03 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD.** [2020c]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico.** [2020d]. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-historico#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,nomes%20e%20formas%20de%20execucao>. Acesso em: 03 maio 2020.

CAEd. **Space 2009 – 2018:** Rede Estadual-Regular. Filtro de Pesquisa de resultados Proficiência e Participação EEM José Joacy Pereira. [2020]. Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 01 maio 2020 (acesso restrito).

CAEd. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. **Orientações Gerais.** [2021]. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=6446>. Acesso em: 03 jan. 2021. (Acesso restrito).

CAMPELLO, B. *et al.* Pesquisa sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 123-156, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2013v18n37p123>. Acesso em: 25 jan. 2020.

CARDOSO, M. Para onde vai o Ensino Médio? A polêmica reforma virou lei. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano 32, n. 301, abr. 2017.

CASAGRANDE, R. A revolução necessária na formação dos professores. **Porvir**, São Paulo, 23 jun. 2020. Disponível em: <https://porvir.org/a-revolucao-necessaria-na-formacao-dos-professores/>. Acesso em: 14 set. 2020.

CATTANI, M. I.; AGUIAR, V. T. Leitura no 1º grau: a proposta dos currículos. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 7. ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 23-35.

CEARÁ. **Orientações para o suporte pedagógico**. Fortaleza: Secretaria de Educação, 2013. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2012/12/cartilha\\_atualizada\\_07\\_01\\_2013.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2012/12/cartilha_atualizada_07_01_2013.pdf). Acesso em: 18 fev. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **SPAECE-ALFA 2015**: Boletim Pedagógico. Língua Portuguesa. 2º ano do Ensino Fundamental. Juiz de Fora: Faculdade de Educação/CAEd, 2015. Disponível em: <https://space.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/04/2015.zip>. Acesso em: 29 set. 2020.

CEARÁ. Resolução nº 459/2017. Dispõe sobre a obrigatoriedade de bibliotecas nas escolas do sistema de ensino do Estado do Ceará e dos parâmetros de qualidade a serem observados. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 9, n. 48, cad. 1/3, p. 36, 10 mar. 2017. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20170310/do20170310p01.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

CEARÁ. Portaria nº 3.191/2018 – GAB. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2019 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, série 3, ano 10, n. 240, cad. 1/3, p. 48, 26 dez. 2018a. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/12/portaria\\_lotacao\\_2019.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/12/portaria_lotacao_2019.pdf). Acesso em: 12 maio 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **SPAECE – 2018**. Juiz de Fora: Faculdade de Educação/CAEd, 2018b. (v. 2). Disponível em: <https://space.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/09/CE-SPAECE-2018-RG-WEB.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Mais Paic**: História. [2021a]. Disponível em: <https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>. Acesso em: 23 out. 2021.

CEARÁ. **Alunos recém-ingressos no Ensino Médio recebem tablets entregues pelo Governo do Ceará para favorecer aprendizagem**. 2021b. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2021/06/01/alunos-recem-ingressos-no-ensino-medio-recebem-tablets-entregues-pelo-governo-do-ceara-para-favorecer-aprendizagem/>. Acesso em: 23 out. 2021.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DEMO, P. **BNCC AO AVESSE**: Tentativa de operacionalizar chances de aprendizagem autoral, protagonismo juvenil e arquiteturas alternativas curriculares no ensino médio. [2019]. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vRxsw9cdpWZLw6KOkabBDTizjHP1vZKVfdV7VzGoi4g1O5-plh8tfOtUTaCBwVhfA/pub>. Acesso em: 25 ago. 2020.

DIMENSTEIN, G. **O Cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. 22. ed. São Paulo: Ática, 2009.

ENSINO médio público do Ceará tem melhores índices em português e matemática desde 2012. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 15 jan. 2020. Disponível em:

<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/ensino-medio-publico-do-ceara-tem-melhores-indices-em-portugues-e-matematica-desde-2012-1.2198694>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO... (EEMXYZ). **Projeto Político-Pedagógico...**, 2012.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO... (EEMXYZ). **Regimento Escolar...**, 2017.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO... (EEMXYZ). **Calendário Escolar 2022. ...**, 2012.

FÁVERO, L. Mania de ler e escrever. O inacreditável está acontecendo: os games, os filmes e a internet estimulam o hábito da leitura e da escrita entre crianças e adolescentes. **Revista Época**, [s. l.], ed. 343, 09 dez. 2004. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG67905-6014,00-MANIA+DE+LER+E+ESCREVER.html>. Acesso em: 22 dez. 2020.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI, dicionário eletrônico. Versão 3.0**. Rio de Janeiro: Lexikon Informática & Editora Nova Fronteira, s.d., cd-rom.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/799/1/Fino%207.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

FREIRE, A. C. **Biblioteca escolar e sala de aula: Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo: Estudo de caso numa escola secundária**. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) - Universidade Aberta de Portugal, 2007. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/577>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCEZ, P. M. Conceitos de letramento e a formação de professores de línguas. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 49, p. 12-25, Florianópolis, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/download/1299/1033/4718>. Acesso em: 16 set. 2022.

IBGE. **Cidades: Aratuba**. [2020]. Disponível em: [cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/Aratuba/panorama](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/Aratuba/panorama). Acesso em: 01 jun. 2020.

IBGE EDUCA. **Conheça o Brasil: População/Educação**. [2019]. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 02 jan. 2021.

INAF. **Metodologia Inaf**. [2021]. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/metodologia/>. Acesso em: 23 out. 2021.

INEP; UNESCO. **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Coordenação de Vera Esther Ireland. Brasília: UNESCO; MEC; INEP, 2007. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151253>. Acesso em: 15 set. 2022.

INEP. **Nota Técnica**: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse). Brasília, DF: MEC; Inep; Daeb, 2015. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2015/nota\\_tecnica/nota\\_tecnica\\_inep\\_inse\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf). Acesso em: 02 jun. 2020.

INEP. **Prova Brasil**: Avaliação do Desempenho Escolar. [2017]. Disponível em: [portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados](http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados). Acesso em: 03 jun. 2020.

INEP. **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em: 14 maio 2020.

INEP. **Resultados e Metas Ideb**. [2020b]. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 04 dez. 2020.

INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Relatório Pisa no Brasil 2018**. Brasília, DF: Inep; MEC, 2020c. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf). Acesso em: 28 jul. 2021.

INTITUTO PRÓ-LIVRO; ITAÚ CULTURAL. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. [s. l.]: Ibope Inteligência, 2020. Disponível em: [https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a\\_edicao\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_IPL-compactado.pdf](https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf). Acesso em: 03 jan. 2021.

KLEIMAN, A. **Leitura**: Ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes Editora, 1989.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2003. 168 p.

LACERDA, C. C.; SEPEL, L. M. N. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e197016, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sXcDsXPsfFnQZZhw5vPLb8v/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/40181315/Lajolo\\_Do\\_Mundo\\_Da\\_Leitura\\_Para\\_a\\_Leitura\\_Do\\_Mundo](https://www.academia.edu/40181315/Lajolo_Do_Mundo_Da_Leitura_Para_a_Leitura_Do_Mundo). Acesso em: 02 jan. 2021.

LEITE, L. R. T. Biblioteca escolar como extensão do processo de ensino-aprendizagem: percepções da comunidade docente do Colégio de Aplicação da UFSC. **Revista ACB**,

Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 115-136, dez./mar. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/170908>. Acesso em: 22 ago. 2020.

MENDES, J. P. **Projetos de Literatura na Escola: A Poesia como plataforma de letramento literário e expansão cultural em uma escola estadual de Minas Gerais**. 2020. 160f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/projetos-de-literatura-na-escola-a-poesia-como-plataforma-de-letramento-literario-e-expansao-cultural-em-uma-escola-estadual-de-minas-gerais/>. Acesso em: 23 out. 2021.

MENEZES, L. K. S. **Possibilidades de uso dos resultados do SPAECE do ensino fundamental para subsidiar a gestão pedagógica numa escola de ensino médio**. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/possibilidades-de-uso-dos-resultados-do-spacee-do-ensino-fundamental-para-subsidiar-a-gestao-pedagogica-numa-escola-de-ensino-medio/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

MENEZES, M. A. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. *In*: FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. p. 201-220.

MERONI, R. A. Porto e mar. O grau de sucesso que uma escola pode alcançar está ligado ao nível de companheirismo de sua tripulação. **Revista Carta na Escola**, São Paulo, ed. 43, p. 66, fev. 2010.

MESQUITA, S. S. A. A centralidade do papel dos professores do ensino médio na reconfiguração do currículo e da profissão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 230-255, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MONTE Castelo. Interprete: Legião Urbana. Compositor: R. Russo. *In*: As Quatro Estações. Intérprete: Legião Urbana. [s. l.]: Emi-Group Brasil, 1989. 1 CD, faixa 7.

NAKAGAWA, M. **Ferramenta 5W2H: Plano de Ação Para Empreendedores**. [2014]. Disponível em: <https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Anál. Social**, Lisboa, n. 176, p. 563-578, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aso/n176/n176a05.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

NÓVOA, A. Antonio Nóvoa: “Professor se forma na escola”. Entrevista cedida a: [Paola Gentile]. **Revista Nova Escola**, [s. l.], 01 maio 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 20 dez. 2020.

PASCOAL, R. Portas abertas para o mundo da leitura: Com acervo acessível e atividades bem articuladas, as crianças e os adolescentes tomam gosto e se apropriam dessa prática social.

**Revista Nova Escola.** [s. l.], ed. 37, abr./maio 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7998/portas-abertas-para-o-mundo-da-leitura>. Acesso em: 20 dez. 2020.

PENIDO, A. **BNCC na prática: aprenda tudo sobre as competências gerais.** [s. l.]: Nova Escola; Fundação Lemann, [2020]. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/vyJEu8Gj5ebaxTttfcm9UBuSHMJacVvAhJaQetT5SsRg5ZNtn cwTq7aTGdM9/nova-escola-bncc-ed-competencias.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2020.

PEREIRA, C. S. A. **Problemas de leitura e de escrita na Escola de Ensino Médio Joacy Pereira, de Aratuba - Ceará:** espelho de uma questão nacional. 2008. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino da Língua Portuguesa e Literatura) - Faculdade Farias Brito, Fortaleza, 2008.

PEREZ, T. Professor deve ser prioridade. *In*: NOVA ESCOLA (org.). **Guia da Base.** Como entender e interpretar o documento que vai ser referência para a educação no Brasil. São Paulo: Nova escola; Fundação Lemman, 2017. p. 8. Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GUxfudqNqDsJ:juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2018/05/GUIA\\_base.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GUxfudqNqDsJ:juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2018/05/GUIA_base.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 04 dez. 2020.

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio.** 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2010.

PISA 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. **Inep**, Brasília, DF, 03 dez. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil#:~:text=O%20maior%20estudo%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o,pa%C3%ADses%20que%20participaram%20da%20avalia%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 02 jan. 2021.

PONTES, V. P. Centro de Múltiplos poetas Alberto de Moura: conhecendo seu ambiente através da análise de sua comunidade escolar na cidade de Ipaumirim – Ceará. **Biblos**, Rio Grande, v. 25, n. 1, p. 81-102, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/1937>. Acesso em: 16 maio 2020.

PORTAL FÉRIAS. **As Mais Lindas Fotos de Aratuba CE.** [2020]. Disponível em: <https://www.ferias.tur.br/fotos/1173/aratuba-ce.html>. Acesso em: 02 jun. 2020.

RATIER, R. Deixe o saber entrar. Aprender com os colegas requer maturidade e dá trabalho. Mas é um tipo de formação que pode revolucionar a qualidade da Educação. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano 32, n. 311, abr. 2018.

RATIER, R. Por que teoria e prática são inseparáveis na formação do professor. **Revista Nova Escola**, [s. l.], 25 nov. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9103/por-que-teoria-e-pratica-sao-inseparaveis>. Acesso em: 10 dez. 2020.

RATIER, R.; SOARES, W.; VASCONCELLOS, A. Alfabetização além da disputa. **Revista Nova Escola**, [s. l.], 05 maio 2016. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/8608/alfabetizacao-alem-da-disputa>. Acesso em: 03 maio 2020.

SAFFO, P. **O texto na era digital**. Tradução: Ângela Pimenta e Lígia Paula Silber. São Paulo: ed. Abril, 1993. (Veja 25 anos: reflexões sobre o futuro).

SATELLITES. **Aratuba map**. [2020]. Disponível em: [https://satellites.pro/Aratuba\\_map.Ceara\\_region.Brazil](https://satellites.pro/Aratuba_map.Ceara_region.Brazil). Acesso em: 02 jun. 2020.

SILVA, A. **Aprendizagem e Comunidades de Prática**. [2008]. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-aprendizagem-e-comunidade.pdf>. Acesso em: 18 set. 2021.

SILVA, E. P.; SANTOS, L. V. G.; AURÉLIO, R. P. Dito e não dito, imagens de sujeito e discursividade: significados possíveis em uma peça publicitária da Vivo. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 180-199, 2016. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xx\\_cnlf/cnlf/cnlf\\_01/013.pdf](http://www.filologia.org.br/xx_cnlf/cnlf/cnlf_01/013.pdf). Acesso em: 25 set. 2021.

SILVA, E. T. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, J. L. T. Onde estão os jovens e adultos nas políticas de leitura? *In*: REUNIÃO DA ANPED, 39., Niterói. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2019. p. 1-7. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_34\\_4..](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_34_4..) Acesso em: 05 ago. 2020.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/ssnrvxc>. Acesso em: 18 set. 2021.

SOARES, M. A alfabetização e o letramento no Brasil, segundo Magda Soares. **Desafios da educação**, [S. l.], 22 ago. 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/alfabetizacao-letramento/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

SOBRAL, E. B. Recursos humanos para a biblioteca escolar. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES, 1., 1982, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: INL; UNB, 1982. p. 88-108. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001844.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

STREET, B.V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, F. C. C. **Desafios e possibilidades para realização de ações pedagógicas na biblioteca escolar**: o caso de uma escola estadual mineira. 2020. 199 f. (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IZeOmCoqHnYJ:https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11760+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 10 jan. 2021.

TIMM, C. **O cenário da leitura na Biblioteca Escolar**: os retratos da Pesquisa da Leitura no Brasil em sua 4ª edição. 2018. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em



Biblioteconomia) - Faculdade de Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/182018>. Acesso em: 30 jun. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Editora Moderna, 2019. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf). Acesso em: 10 jun. 2020.

TORMES, J. R.; MONTEIRO, L.; MOURA, L. C. S. G. A. Estudo de caso: uma metodologia para pesquisas educacionais. **Ensaios pedagógicos**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 18-25, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/57/100>. Acesso em: 03 jan. 2021.

TRAIT, E. *et al.* Don't worry, a school library with fewer books and more technology is good for today's students. **The Conversation**, [s. l.], 01 abr. 2019. Disponível em: <https://theconversation.com/dont-worry-a-school-library-with-fewer-books-and-more-technology-is-good-for-todays-students-114356>. Acesso em: 15 dez. 2020.

VELHO, G. Observando o Familiar. *In*: NUNES, E. O. (org.). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. p. 36-46.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: anti-lições. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.;

BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 52-58

ZIBAS, D. A reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 201-226, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Gp5dmbpwwfnkqRD4knSQrb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 maio 2020.

**APÊNDICE A – Roteiro da roda de conversa (via *Google Meet*) com as professoras e com o Coordenador**

Fale(m) um pouco sobre a formação inicial e continuada de vocês (área de atuação acadêmica, instituição formadora, forma de acesso ao nível superior etc) e sobre suas experiências profissionais [tempo de atuação no magistério, escola pública e/ou particular, função(ões) exercida(s), disciplina(s) lecionada(s), etapa(s) de ensino, grau de satisfação profissional etc].

*I – Questões relacionadas ao eixo Biblioteca escolar e leitura*

- 1) De um modo geral, como vocês percebem o envolvimento dos estudantes com atividades de leitura? (As indicadas, as exigidas ou as livres/voluntárias; realizadas no ambiente escolar ou fora dele; o grau de interesse por essa prática social etc)?
- 2) Na percepção de vocês, quais os gêneros preferidos de leitura dos discentes? Como percebem(ram) isso?
- 3) Como vocês veem a relação entre o hábito da leitura e a atração exercida pelos recursos tecnológicos digitais entre os estudantes?
- 4) Vocês consideram que as atividades pedagógicas realizadas na Escola têm contribuído para a formação leitora do estudante?
- 5) Tomando o caso para si, vocês estão satisfeitos com a qualidade e com a quantidade de leitura feita, tanto em termos profissionais quanto pessoais?
- 6) O que os impede de serem melhores leitores?
- 7) Em relação à Biblioteca da Escola, vocês se consideram usuários leitores? Por quê?
- 8) Que sugestões vocês dariam para potencializar o uso da Biblioteca da Escola, especialmente em relação à formação leitora de estudantes (e também de professores)?

*II – Questões relacionadas ao eixo Biblioteca escolar como espaço de desenvolvimento do currículo*

- 9) Como vocês costumam planejar suas aulas?  
(Quais as fontes de pesquisa? Há colaboração entre os professores da área nesse sentido?)
- 10) Qual a avaliação de vocês sobre planejamento pedagógico participativo, através das chamadas Comunidades de Aprendizagem Profissional?
- 11) Como é a relação de trabalho de vocês com a Biblioteca da Escola? [Qual(is) a(s) sua(s) demanda(s) em relação aos recursos humanos e materiais da Biblioteca?]
- 12) Como vocês acreditam que o professor bibliotecário poderia atuar mais proativamente no desenvolvimento regular das atividades pedagógicas da área de LC? (Que tipo de trabalho em conjunto vocês acham que seria produtivo realizar com a Biblioteca?).

**APÊNDICE B – Roteiro da roda de conversa exclusiva (via *Google Meet*) com o Coordenador Pedagógico da área de Linguagens e Códigos**

- 1) Com base nos resultados da Escola no Spaece, entre 2009 a 2019, a proficiência média dos estudantes de 3º ano na disciplina de Língua Portuguesa aumentou 22,5 pontos (248,0 – 270,5). Esse progresso ainda não foi o suficiente, no entanto, para uma mudança no padrão de desempenho nessa disciplina, que ainda continua no nível crítico. No Spaece 2019, apenas 7,1% dos estudantes de 3º ano se encontravam no nível adequado (acima de 325 pontos). A que fator(es) você atribui a persistência da situação?
- 2) De acordo com levantamento feito pelo professor responsável pela Sala de Multimeios da Escola, houve 482 empréstimos de livros do acervo permanente aos estudantes no ano letivo de 2019. Desse quantitativo, 136 (28,2%) foram feitos por apenas dez estudantes. Sabendo-se que, nesse ano, a matrícula da sede foi de 369 alunos, chega-se aos seguintes dados: 2,7% dos estudantes da sede tomaram quase 30% de todos esses empréstimos realizados. Como você vê essa situação? O que ela representa para a escola?
- 3) Quais são os momentos e/ou as atividades escolares que você identifica como fundamentais para a formação do aluno leitor hoje em dia?
- 4) Você considera que esses(as) momentos/atividades estão sendo realizados(as) na Escola? Por quê?
- 5) Quais fatores você elencaria como estimulantes/desestimulantes em relação ao incentivo à leitura por parte dos estudantes (e também dos professores) dessa escola?
- 6) Que práticas você supõe poderiam ser adotadas para aprimorar o trabalho colaborativo entre a Biblioteca da Escola e seus professores, especialmente os da área de LC?

**APÊNDICE C – Formulário de repertório de leitura e de interesses artísticos (e gerais)  
do estudante**

EEMJ  
Sala de Múltiplos/Biblioteca - 2022  
Prof. Regente: Carlos Sérgio

**FORMULÁRIO DE REPERTÓRIO DE  
LEITURA E DE INTERESSES ARTÍSTICOS (E  
GERAIS) DO ESTUDANTE**

*I – DADOS PESSOAIS*

SÉRIE: 1ª ( ) 2ª ( ) 3ª ( )  
TURNO: Manhã ( ) Tarde ( )  
NOME: \_\_\_\_\_  
ENDEREÇO: \_\_\_\_\_  
TELEFONE: \_\_\_\_\_

*II – REPERTÓRIO DE LEITURA*

1) Com que frequência você pega livros na biblioteca escolar (ou na pública municipal) para ler?

Frequentemente. ( )  
Às vezes. ( )  
Raramente. ( )  
Nunca peguei. ( )

2) Que tipo de leitura mais lhe atrai (ou mais lhe chamaria atenção)?

Romances em geral ( )  
Romances românticos ( )  
Romances de ação, de aventura ( )  
Romances policiais/investigativos ( )  
Romances de ficção científica ( )  
Romances psicológicos ( )

Contos em geral ( )  
Contos de fadas ( )  
Contos de terror ( )

Crônicas ( )

Poesias em geral ( )  
Poesias românticas ( )  
Poesias de cordel ( )

Fábulas ( )

HQs em geral ( )  
Mangás ( )  
Tirinhas ( )  
Comics de super-heróis ( )  
Cartoons / caricaturas ( )

Teatro em geral ( )  
Teatro de Comédia ( )  
Teatro de Tragédia ( )

Jornais e revistas em geral  
em papel ( )  
online ( )

3) Que assuntos mais lhe interessam para ler/pesquisar?

\_\_\_\_\_

*III – INTERESSES ARTÍSTICOS EM GERAL*

**Artes visuais**

Desenho: realista, HQ, caricatura etc ( )  
Fotografia ( )  
Grafite ( )  
Pintura ( )  
Escultura no barro, na madeira, em metais etc ( )  
Artesanato em barro/argila ( )  
Artesanato em madeira ( )  
Artesanato em palha ou com sementes ( )  
Artesanato em tricô/bordados ( )  
Outra(s) \_\_\_\_\_

**Dança**

Forró ( )  
Samba ( )  
Sapatado ( )  
Dança de rua: *break, funk, free style/hip-hop* etc ( )  
Clássica: balé, valsa etc ( )  
Outra(s) \_\_\_\_\_

**Música**

Cantar ( )  
Tocar instrumento musical ( ) \_\_\_\_\_

**Teatro**

Atuação ( )  
Maquiagem ( )  
Cenografia = criação do cenário da peça ( )  
Figurino = Desenho das vestimentas dos atores ( )  
Dramaturgia = Criação do texto, das falas ( )

**Cinema ( )**

**Criação de vídeos ( )**

**Arquitetura ( )**

**Moda ( )**

**Culinária ( )**

**Esporte** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*IV – OUTROS INTERESSES*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE D – Memorando ao Núcleo Gestor da Escola XYZ**

(TIMBRE DA ESCOLA)

## MEMORANDO

Para: Núcleo Gestor

De: Sala de Multimeios

Data: 11 de outubro de 2022

Assunto: Atualização do Regimento Escolar

Como professor responsável pela Sala de Multimeios desta Escola, sugiro que seja acrescentado mais um item no Artigo 28 do Regimento Escolar ora vigente, para atualizar o rol das atribuições do professor regente desse ambiente escolar, uma vez que, até agora, enfatizam-se ali as atribuições de caráter burocrático-organizacional em detrimento das pedagógicas.

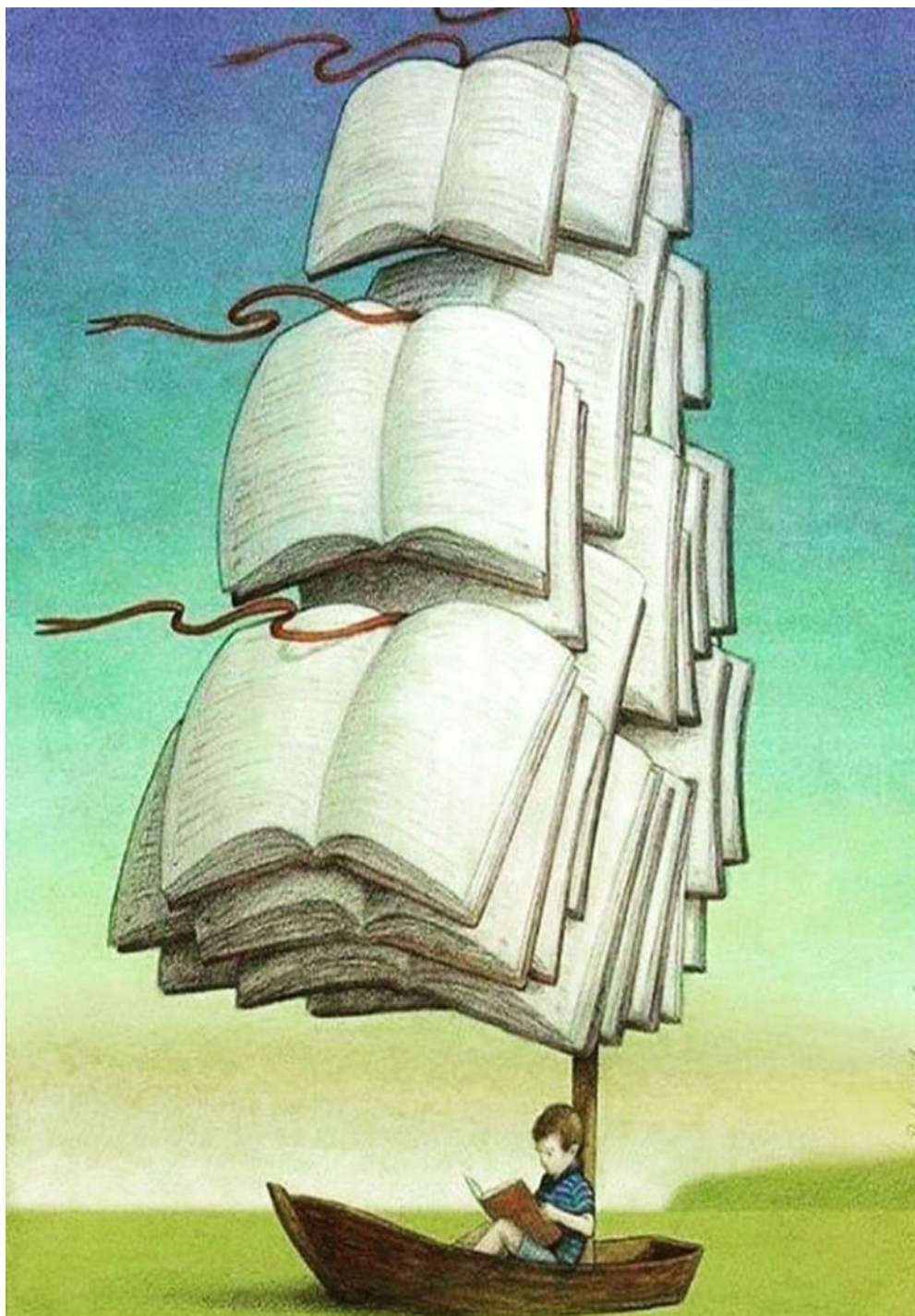
Proponho a seguinte redação: *“Art. 28 – Compete ao responsável pela sala de multimeios: [...] l) participar dos planejamentos pedagógicos semanais (especialmente dos da área de Linguagens e Códigos), com vistas à integração dos recursos da Biblioteca (humanos e materiais) ao desenvolvimento do currículo.*

Respeitosamente,

Carlos Sérgio Alves Pereira  
Professor Regente da Sala de Multimeios

**APÊNDICE E – Alguns textos (verbais, não-verbais e mistos) que já foram afixados no quadro branco da parede externa da Biblioteca da EEMXYZ**

Texto 1 – Pintura como apelo visual de incentivo à leitura.



Texto 2 – Estudar dá trabalho, mas também dá prazer.

Nova Escola é uma revista mensal brasileira voltada a professores da Educação Básica. O senhor Rodrigo Ratier, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é um dos colaboradores

dessa revista e costuma brindar os leitores com artigos interessantes e bem fundamentados. O do mês de abril/2018 foi um deles. O tema: Estudar dá trabalho, mas também dá prazer. Baseado nesse artigo, gostaria que você, aluno(a), refletisse um pouco sobre o seu comportamento estudantil. Veja por quê.

Os três anos do Ensino Médio são a etapa final do ensino obrigatório, e é justamente essa obrigatoriedade o que torna tão desafiante o trabalho do professor, pois não é fácil manter o(a) aluno(a) sempre motivado(a) a querer estudar, a ir à escola por vontade própria, sem a imposição da família. Vale notar que motivação varia de pessoa para pessoa e, mais ainda, varia na própria pessoa – há dias em que se está disposto a “puxar um trem” e há dias em que levantar uma pena é um sacrifício enorme. Assim, não é justo esperar que o professor seja o maior responsável pela disposição do(a) aluno(a) em querer estudar, justamente porque, *como diz* [o filósofo e educador] *Mário Sérgio Cortella, motivação é um motor interno, indica algo que parte da pessoa. O máximo que podemos fazer é incentivá-la a se engajar* (NOVA ESCOLA, 2018).

O(A) aluno(a) pode argumentar, em seu favor, que o seu pouco – ou nenhum – entusiasmo para estudar se deve à “chatice” de alguma aula ou de algum professor em particular, à dificuldade de uma ou de outra disciplina, ao fato de não saber para que se estuda este ou aquele assunto, e por aí afora. Ocorre, primeiramente, que sala de aula não é parque de diversão, embora também não precise ter clima de velório ou, por outra, ser uma algazarra de feira livre. Ademais, toda disciplina escolar tem seu próprio grau de complexidade, tal como ocorre em (quase) tudo na vida. E, se certos conteúdos parecem não ter aplicação prática imediata, isso não significa dizer que eles não sejam necessários. *Não aprendemos equações do segundo grau porque vamos usá-las na vida profissional. A maioria de nós não vai. Aprendemos porque elas são importantes para nos auxiliar a desenvolver o raciocínio lógico e abstrato e, assim, aprender mais* (NOVA ESCOLA, 2018).


Sala de aula é ambiente de aprendizagem e, como tal, exige comportamento adequado a isso. Se o(a) aluno(a), em vez de participar ativamente da aula, fica em conversas paralelas ou “mexendo” no celular, pede para ir ao banheiro sem necessidade, dorme na cadeira, esse(a) aluno(a) vai aprender o quê dessa aula? Se há falhas por parte dos professores – afinal de contas, professor também é gente – no processo de ensino, também é verdade dizer que grande parte do(a)(s) aluno(a)(s) não tem cooperado para que sua própria aprendizagem aconteça.

Portanto, estudar dá trabalho. *Haverá ocasiões em que será preciso enfiar a cara nos livros, sentir sono ao ler, angustiar-se diante de um exercício, deparar-se com uma questão e não saber por onde começar. Mas estudar também dá prazer. A alegria de conhecer coisas novas, de enxergar as questões por um lado que até então não víamos, de pensar com mais clareza porque conseguimos pôr nossas ideias de forma ordenada no papel* (NOVA ESCOLA, 2018), tudo isso dá sentido à persistência nos estudos. Pense nisso!

**Carlos Sérgio Alves Pereira**  
Sala de Múltiplos, fev 2019




### Texto 3 – Depoimentos de estudantes sobre sua relação com a leitura



Meu gosto pela leitura surgiu com a necessidade de ler em voz alta. Minha professora do 1º ano do Ensino Fundamental me aconselhou a ler alguns textos e, dai, passei a gostar muito de ler.

Livros sobre o fantástico e o sobrenatural são os que mais me agradam, pois são janelas para mundos incríveis e garantia de fortes emoções.

Para criar o hábito da leitura, deve-se começar com textos curtos, como as crônicas e, depois, passar para outros maiores, como contos e romances. **O mais importante é se dispor a ler. Numa hora dessas, o desejo de ler vem, e aí você vai ver que o tempo gasto com a leitura é um tempo valioso de enriquecimento pessoal e cultural. Duvida?**



Em minha vida, a leitura tem sido uma "porta" que se abre para mundos distintos do meu e nos quais posso viver aventuras inesquecíveis. Que bom que a Literatura tem o poder de nos tirar do nosso "mundinho" e nos conduzir, enquanto lemos, a outras vidas, a outras épocas, a outros lugares, a outros costumes...

Percebi meu interesse crescente pela Literatura brasileira - *Lucíola, Senhora*, livros de José de Alencar, foram o pontapé inicial para isso -, a partir da influência de alguns professores e de alguns colegas de classe, que demonstravam conhecimento cultural e histórico de outras épocas, devido a suas leituras literárias.

Hoje em dia, existem diversas opções de entretenimento, sendo a *internet* no celular um dos "vícios" da sociedade moderna. Mas por que não reservamos algum tempo do muito que passamos olhando para a tela de um celular ou em frente à TV para praticar o hábito da leitura? **É provável que alguns gêneros literários não venham a nos despertar o interesse a princípio; contudo, vale a pena persistir... Tenho certeza de que algum livro será de nosso agrado. Digo isso por experiência própria.**

Texto 4 – Dados estatísticos de empréstimos do acervo permanente da Biblioteca da EEMXYZ (de janeiro a agosto de 2019).

