



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE – EDUCANORTE**

JUÇARA DOS SANTOS CARDOSO

BIBLIOTECA ESCOLAR: POSSIBILIDADES, LIMITES E CONTRADIÇÕES

**SANTARÉM – PARÁ
2025**

JUÇARA DOS SANTOS CARDOSO

BIBLIOTECA ESCOLAR: POSSIBILIDADES, LIMITES E CONTRADIÇÕES

Documento de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Pgeda da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientado: Luiz Percival Leme Britto

Linha de pesquisa: Saberes, Linguagem e Educação

**SANTARÉM – PARÁ
2025**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

- C268b Cardoso, Juçara dos Santos
 Biblioteca escolar: possibilidades, limites e contradições./ Juçara dos Santos Cardoso. – Santarém, 2026.
 160 p. : il.
 Inclui bibliografias.
- Tese defendida em 2025 e depositada em 2026.
- Orientador: Luiz Percival Leme Britto.
 Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró- Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia - Pgeda, Doutorado em Associação Plena em Rede (Educante) - Polo Santarém.
1. Biblioteca escolar. 2. Educação na Amazônia. 3. Desafios e contradições. I. Britto, Luiz Percival Leme, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 027.8



Universidade Federal do Oeste do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia-PGEDA
Doutorado em Associação em Rede - Educante
Polo Santarém (Ufopa)



ATA

Nº 36

Ata da Comissão Examinadora de Defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Pgeda, Doutorado em Associação Plena em Rede, apresentada pela discente Juçara dos Santos Cardoso, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto, da Linha de Pesquisa Saberes, Linguagem e Educação, do Polo Santarém.

Em 18 de agosto de 2025, às 14 horas, por meio de videoconferência pelo link: <https://meet.google.com/ppr-asap-ayv>, reuniu-se a comissão examinadora para avaliar a discente Juçara dos Santos Cardoso, pela apresentação da tese “Biblioteca Escolar: Possibilidades, limites e contradições”. A comissão examinadora foi composta, segundo o que determina o regimento do Pgeda, pelos docentes: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto (presidente); Dra. Maria das Graças Monteiro Castro (PPGCOM/UFG, Membro Externo à Instituição); Dr. Zair Henrique Santos (PPGE/UFOPA, membro Externo ao Programa) Dr. Hergos Ritor Froes de Couto (PPGE/UFOPA, Membro Externo ao Programa); Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro (PGEDA/UFOPA, Membro Interno ao Programa). Após a apresentação da discente, foi franqueada a palavra aos examinadores para arguição, tendo a candidata respondido devidamente aos questionamentos e ponderações da banca. Em seguida, reuniu-se a comissão examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o seguinte parecer: APROVADA. A banca, em suas considerações recomendou ajuste nas palavras-chaves, fusão das seções três e quatro, explicitação do conceito de ludicidade e retomada da tese nas considerações finais, as quais foram prontamente admitidas pelo orientador e devem constar da versão definitiva desta tese. Nada mais havendo a tratar, o presidente da banca examinadora encerrou os trabalhos, sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada por mim, demais examinadores e discente.

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto
(Orientador - Presidente)



Documento assinado digitalmente

LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO

Data: 19/12/2025 19:37:07-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria das Graças Monteiro Castro
(UFG, Membro Externo à Instituição)



Documento assinado digitalmente

MARIA DAS GRACAS MONTEIRO CASTRO

Data: 19/12/2025 20:01:32-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>





Universidade Federal do Oeste do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia-PGEDA
Doutorado em Associação em Rede - Educante
Polo Santarém (Ufopa)



Documento assinado digitalmente
gov.br ZAIR HENRIQUE SANTOS
Data: 20/12/2025 12:20:14-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof Dr. Zair Henrique Santos
(UFOPA, Membro Externo)

Documento assinado digitalmente
gov.br HERGOS RITOR FROES DE COUTO
Data: 19/12/2025 21:13:49-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Hergos Ritor Froes de Couto
(UFOPA, Membro Externo)

Documento assinado digitalmente
gov.br TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO
Data: 20/12/2025 14:27:44-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro
(UFOPA, Membro Interno)

Documento assinado digitalmente
gov.br JUÇARA DOS SANTOS CARDOSO
Data: 19/12/2025 17:48:11-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Juçara dos Santos Cardoso
(Pgeda - Discente)

Santarém-Pa, 18 de dezembro de 2025.



Gabriel, Lucas e Verena,
Razão de tudo em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo. Mesmo que eu não encontre palavras ou teorias que expliquem, foi essa fé, sempre presente, que tantas vezes me sustentou de pé quando tudo parecia difícil.

Ao Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto, querido amigo, por quem tenho imenso carinho, respeito e gratidão. Se hoje sigo persistindo, é porque, em muitos momentos, acreditou mais em mim do que eu mesma. Obrigada pelo imenso carinho, pelo esforço e pela dedicação que teve com este trabalho.

À minha amiga Luanna, que trilhou comigo este caminho no doutorado, desde os estudos iniciais até cada etapa desta jornada. Obrigada por cada palavra de carinho, conforto e encorajamento, por sempre me dizer: “vamos conseguir, Ju”, “não desista, amiga”. Você não sabe o quanto sua presença, sua força e sua amizade foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

À minha família, em especial à minha mãe, Juliana, e ao meu segundo pai, Horácio, que, mesmo sem entenderem todos os detalhes deste percurso, sempre estiveram ao meu lado, acreditando nos meus sonhos e me apoiando em cada passo.

Ao meu esposo, Paulo André, pelo apoio constante e pelo carinho com que me acompanhou nesta jornada. Pela paciência e por compartilhar comigo as renúncias e os sonhos que este caminho impôs.

Ao grupo de estudos Lelit, por ter sido espaço de encontro, de escuta e de formação, onde aprendi não apenas o valor da leitura, especialmente da leitura literária, mas também a força que ela tem para transformar trajetórias, construir pertencimento e abrir caminhos que antes pareciam inacessíveis.

À Universidade Federal do Oeste do Pará e ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Associação Plena em Rede – EDUCANORTE, pela oportunidade de formação acadêmica e pelo ambiente de reflexão crítica que possibilitaram a realização deste trabalho.

À coordenação local do programa, pela sensibilidade diante das minhas condições de vida, que me impediram de cumprir os prazos estabelecidos.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido, ainda que por curto período, contribuiu para viabilizar esta pesquisa.

Às professoras Fabiola Farias, Graça Castro, Leila Baptaglin e ao professor Zair Henrique, por suas leituras atentas e pelas contribuições generosas que fortaleceram o desenvolvimento desta pesquisa.

As colegas Thaiza Oliveira, Jamile Castro, Gleicinara Oliveira, Alessandra Mesquita, Rosilene Farias, Andria Araújo, Miriã Meireles, Alcilene Amaral, e ao colega Edvandro Vasconcelos, que somaram a esta pesquisa com suas experiências de trabalho nos casos analisados e pelo fornecimento de dados atualizados sobre os espaços de leitura. Suas trajetórias e vivências foram fundamentais para a construção deste estudo.

Aos participantes da pesquisa e às gestões escolares, pela receptividade e compreensão ao longo deste estudo.

Aos municípios de Santarém, Itaituba, Monte Alegre, ao Quilombo Saracura e às lideranças que disponibilizaram documentos e informações essenciais.

E a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a concretização deste trabalho. Muito obrigada!

RESUMO

Bibliotecas escolares são raras; a maioria depende de iniciativas individuais e parecem frágeis e efêmeras. Embora haja entre professores e pesquisadores um singular consenso de que ela contribui, ou poderia contribuir, para a difusão dos conhecimentos essenciais à formação humana e à melhoria da educação, há uma extensa produção de trabalhos que identifica sua pouca efetividade. Esta tese buscou responder uma pergunta: Por que é tão difícil a biblioteca na escola, se todos estão em consenso quanto à sua necessidade? Para tanto, fizeram-se dois movimentos: o primeiro, de caráter conceitual, examinou as proposições e análises acadêmicas, tratando de verificar seus fundamentos e o modo como propõem a biblioteca escolar e por que não encontram respaldo na realidade; o segundo movimento, com foco no exame do paradoxo entre a concepção anunciada e a realidade na qual a biblioteca escolar não ou mal se efetiva. A pesquisa foi direcionada para a região amazônica, particularmente no Oeste do Pará, considerando as experiências de revitalização ou criação de bibliotecas escolares ou comunitárias coordenadas pelo Grupo de Pesquisa e Estudo e Intervenção em Leitura e Escrita e Literatura na Escola – Lelit –, as quais, em sua maioria, após breve brilho, entraram em decadência. Foram considerados 26 trabalhos desenvolvidos e publicados pelo grupo, incluindo 16 relatos e avaliações de ações diretas e cinco estudos de observação direta de bibliotecas escolares. Das análises e do exame das experiências concretas, conclui-se que, embora fazer biblioteca seja possível (e necessário), isso requer mais do que boa vontade e iniciativas individuais. A dificuldade não se limita à ausência de espaços físicos adequados e de acervo, pois envolve questões relacionadas à dinâmica escolar, à adesão coletiva e ao empenho da gestão, bem como a própria compreensão de educação formal e educação não formal. Ao articular reflexões teóricas, experiências empíricas e trajetórias formativas, foi possível compreender que a dificuldade de realização e manutenção da biblioteca escolar reflete contradições amplas da própria dinâmica cultural e política e das formas de fazer educação, incluindo a desvalorização da cultura, a redução da escola a funções pragmáticas e a reprodução da desigualdade. Enfim, fazer biblioteca é tarefa difícil, porque os obstáculos que se põem estão encravados no modelo de sociedade de acumulação e exclusão, que subordina a educação, e, por consequência, a leitura, ao interesse mercantil e à lógica da eficiência e da produtividade.

Palavras-chave: Biblioteca escolar; educação na Amazônia; desafios e contradições.

ABSTRACT

School libraries are rare; most depend on individual initiatives and seem fragile and ephemeral. Although there is a curious consensus among teachers and researchers that they contribute, or could contribute, to the dissemination of knowledge essential to human development and the improvement of education, there is an extensive body of work that identifies their low effectiveness. This thesis sought to answer the question: “why is a school library so difficult to establish, if everyone agrees on its necessity?” To aim this end, two approaches were taken: the first, of conceptual nature, examined academic propositions and analyses, attempting to verify their foundations and how they propose the school library and why they do not find support in reality; the second movement, focusing on examining the paradox between the announced conception and the reality in which the school library is not or barely implemented, directed the research towards the Amazon region, particularly in western Pará, considering the experiences of revitalization or creation of school or community libraries coordinated by the Grupo de Pesquisa, Estudo e Intervenção em Leitura, Escrita e Biblioteca na Escola (Research, Studies and Intervention group in reading, writing and literature at school) - Lelit, most of which, after a brief period of success, went into decline. 26 works were considered, including 16 direct acts of interventions and five observational studies. From the analyses and examination of concrete experiences, it is concluded that, although creating a library is possible (and necessary), it requires more than goodwill and individual initiatives. The difficulties are not limited to the absence of adequate physical spaces and collections, involving issues related to school dynamics, collective adherence and management commitment, as well as the very understanding of formal and non-formal education. By articulating theoretical reflections, empirical experiences, and formative trajectories, it was possible to understand that the difficulty in establishing and maintaining a school library reflects broad contradictions in the cultural and political dynamics themselves and in the ways of doing education, including the devaluation of culture, the reduction of the school to pragmatic functions, and the reproduction of inequality. In short, creating a library is a challenging task because the obstacles encountered are embedded in a societal model of accumulation and exclusion, which subordinates education, and consequently reading, to mercantile interests and the logic of efficiency and productivity.

Keywords: School library; education in the Amazon; challenges and contradictions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Trabalhos realizados no âmbito do Lelit em e sobre bibliotecas	71
Figuras 1 e 2 – Visão de ângulos opostos da Biblioteca Castro Alves	79
Figura 3 – Visão geral da biblioteca Castro Alves, pós-revitalização	80
Figura 4 – Visão geral da biblioteca Castro Alves, a partir da entrada principal	81
Figura 5 – Biblioteca Castro Alves – Cantinho da leitura	82
Figura 6 – Cantão da leitura	87
Figura 7 – Livro dividindo espaços com objetos diversos	88
Figuras 8 e 9 – Cantão da leitura.....	90
Figura 10 – Cantão da leitura – sala multiuso.....	92
Figura 11 – Cantão da leitura reorganizado; visão a partir da entrada principal	94
Figura 12 – Cantão da leitura reorganizado – Estantes de livros.....	94
Figuras 13 e 14 – Cantão da leitura – descaracterização do espaço.....	95
Figura 15 – Armário da leitura.....	97
Figura 16 – Armário da leitura – estudantes lendo	98
Figura 17 – Armário da leitura – livros desorganizados	100
Figura 18 – Espaço de Leitura Isanildes Silva das Neves, visão Panorâmica, em 2014	104
Figura 19 – Espaço de Leitura Isanildes Silva das Neves, visão Panorâmica, em 2015	105
Figura 20 – Espaço de Leitura Isanildes Silva das Neves, visão Panorâmica, em 2025	107
Figura 21 – Sala denominada biblioteca antes da revitalização.....	109
Figura 22 – Biblioteca Willian Gabriel – visão panorâmica.....	110
Figura 23 – Biblioteca Willian Gabriel: Entrada e visão geral	111
Figura 24 – Detalhe da ambientação e do painel de escritores	112
Figura 25 – Biblioteca Willian Gabriel – área infantil.....	112
Figuras 26 e 27 – Biblioteca Prof ^a Iza Ramos, antes e depois de revitalizada.....	117
Figura 28 – Biblioteca Prof ^a Iza Ramos em 2022	118
Figura 29 – Biblioteca Prof ^a Iza Ramos – visão geral pós revitalização, ângulo a partir da entrada	119
Figura 30 – Biblioteca Prof ^a Iza Ramos – excesso de livro	120
Figura 31 – Biblioteca Prof ^a Iza Ramos – Visão geral estantes	didático entre as 120
Figuras 32 e 33 – Biblioteca Prof ^a Iza Ramos em 2025.....	121
Figura 34 – Biblioteca Jeremias Cardoso, em 2023.....	125

Figura 35 – Biblioteca Jeremias Cardoso, em 2025.....	126
Figura 36 – Inauguração da Afroteca Bucala, no Quilombo Saracura (2025).....	126
Figura 37 – Espaço de leitura atual	130
Figuras 38 e 39 – Inauguração Biblioteca Aldeia Nova Vista –.....	132
Figura 40 – Rodas de leitura	132
Figura 41 e 42 – Biblioteca comunitária “Ler é Preciso em funcionamento, pós-inauguração –	134
Figuras 43 e 44 – A decadência	135
Figuras 45, 46 e 47 – Centro de Memória de Belterra	136
Figuras 48, 49 e 50 – Ações de leitura	136
Figuras 51 e 52 – Biblioteca da escola São João – Quilombo Tingu.....	139
Figuras 53 e 54 – Registro da inauguração	141
Figura 55 – Registro do momento da doação do acervo	142
Figura 56 – Participação da comunidade na inauguração: de leitura ao ar livre.....	142
Figura 57 – Registro do “Reconhecimento do espaço”	144

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A HISTÓRIA QUE NÃO ERA DE SER.....	21
2.1 A Biblioteca que Não Tive: Memórias de uma Aluna Pobre	21
2.2 Trajetória de Vida e Formação: Exclusão Cultural e Biblioteca Escolar.....	23
2.3 No Ensino Fundamental	24
2.4 Retorno à Escola: a Pesquisa e a Biblioteca.....	25
2.5 No Ensino Médio	25
2.6 No Ensino Superior	27
2.7 TCC: minhas principais inquietações eram... (e ainda são).....	29
2.8 O Lelit.....	31
2.9 Na Vida Profissional.....	35
2.10 Ser Alguém na Vida: para quem?	36
2.11 Conhecimentos que nos movem	37
2.12 Páginas e Memórias	39
3 BIBLIOTECA ESCOLAR: ENTRE NORMAS E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO.....	41
3.1 Ler para não se Esquecer (de si): Leitura como Direito, Formação e Resistência.....	41
3.2 Biblioteca Escolar sob o Olhar da Técnica	49
3.3 A Biblioteca como Instrumento de Formação Crítica e Emancipadora	53
3.4 O Distanciamento entre o Discurso e a Realidade das Bibliotecas Escolares.....	58
3.5 Como Estão as Bibliotecas Escolares no Brasil?	58
3.6 Biblioteca Escolar para além do óbvio	66
4 POR QUE É TÃO DIFÍCIL FAZER BIBLIOTECA? – UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL DA AMAZÔNIA/OESTE DO PARÁ.....	70
4.1 O que mostram os Estudos de Observação: Possibilidades e Limites das Bibliotecas.....	73
4.2 Tentativas de Permanência e Limites da Continuidade: Experiências Concretas do Levar a Ler a Lugares Distantes.....	85
4.2.1 Cantão da Leitura	86
4.2.2 Armário da Leitura	97
4.2.3 Espaço de Leitura Isanildes Silva das Neves	103

4.2.4 Biblioteca Willian Gabriel	109
4.2.5 Biblioteca Profª Iza Ramos	116
4.2.6 Biblioteca Jeremias Cardoso	121
4.2.7 Biblioteca Benedicto Monteiro	129
4.3 Outras Iniciativas	131
4.3.1 Biblioteca Aldeia Nova Vista.....	131
4.3.2 Biblioteca Comunitária “Ler É Preciso”	134
4.3.3 Biblioteca Escolar Professora Rosália Simões Barbosa.....	137
4.3.4 Biblioteca da Escola São João.....	139
4.4 Relatos Documentais de Intervenção Pontual	140
4.5 Por que é tão difícil fazer Biblioteca?	145
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE O ABANDONO ESTRUTURAL E A	
PERSISTÊNCIA COMO RESISTÊNCIA NO FAZER BIBLIOTECA ESCOLAR	149
REFERÊNCIAS	154

1 INTRODUÇÃO

Há dez anos venho estudando, pesquisando e acompanhando trabalhos de instalação ou revitalização de bibliotecas no interior da Amazônia, especificamente no Oeste do Pará. São muitos e de variadas iniciativas, todos com o propósito de aumentar a leitura na escola e na comunidade, com a convicção de que isso traria benefícios intelectuais, artísticos e sociais para todos.

O que chama a atenção, ao lado da boa intenção dos responsáveis por essas iniciativas, é a fragilidade do movimento, sua inconstância e rápida desorganização. Vimos os “projetos” desenvolvidos ou acompanhados pelo Lelit – Grupo de pesquisa, estudos e intervenção em Leitura, escrita e biblioteca na escola –, em municípios do Oeste do Pará, frequentemente, num curto espaço de tempo, serem desconstruídos e voltarem a ser sala de aula, sala multiuso ou até depósito de livros e de materiais diversos, sem organização e funcionalidade mínimas.

Para grande parte da população brasileira, a escola representa a única possibilidade de acesso à educação formal e aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, como é o caso do Brasil, o direito à leitura, à informação e ao conhecimento não se realiza espontaneamente; exige compromisso, investimentos e um projeto de formação integral dos sujeitos.

A biblioteca escolar se apresenta como mediação essencial entre a experiência individual e o saber sistematizado, funcionando como lugar de encontro com diferentes expressões, teorias e modos de compreender o mundo. A leitura, nesse contexto, é possibilidade de compreender a si mesmo, de elaborar a experiência de vida e de ampliar a consciência da realidade em que se vive – podemos dizer, repetindo a metáfora freireana, que a biblioteca seria a grande ponte entre a leitura do mundo e a leitura da palavra (Freire, 1982a).

A função da educação escolar, especialmente nos tempos atuais, é a humanização, mediada pela apropriação dos bens culturais (Saviani, 2013). Nessa direção, a biblioteca escolar deve ser um lugar político, ético e pedagógico, indissociável da formação integral do sujeito. Para Castrillón (2014, p. 5), “as funções da biblioteca escolar são de caráter político, ético e educacional; (...) elas não estão separadas do papel geral da escola”.

A biblioteca, compreendida como lugar de formação e não de armazenamento, possibilita vivências fundamentais, como a leitura lenta, reflexiva e literária – aquilo que Castrillón (2020) chama de “tempo da escola”, distinto do tempo produtivista e mercantilizado –, o que torna factível o conhecimento como o aguçamento da imaginação, da sensibilidade e

da crítica, abrindo caminhos para que os sujeitos se reconheçam como parte da cultura e autores de sua história.

Esta pesquisa reafirma a ideia de que a biblioteca escolar tem dimensão política e pedagógica essencial em qualquer projeto pedagógico. Alinhado ao movimento para que haja bibliotecas de fato funcionando em todas as escolas, reconhecemos a biblioteca como instrumento de democratização da leitura, da cultura e do conhecimento (Farias; Britto; Santos, 2020), embora ela praticamente inexista na maioria das escolas brasileiras, especialmente no interior da Amazônia, onde desenvolvemos nosso trabalho.

A contradição entre discurso e realidade nos leva indagar e buscar compreender os fatores que tornam tão difícil fazer biblioteca escolar. De um lado, anuncia-se que sua inserção ativa traria benefícios significativos para educação escolar “de qualidade”¹ e para a apropriação de bens culturais, essenciais na sociedade democrática; de outro, o abandono e a pouca funcionalidade em que se encontra a maioria das bibliotecas escolares parece ser a regra. Estudos que se propuseram a retratar a realidade desses lugares, como os de Silva (1999), Gabardo (2010), Campelo *et al.* (2012), Silva e Barbalho (2013), entre outros tantos, evidenciam que as bibliotecas escolares, frequentemente, quando não se encontram completamente desativadas, assumem caráter de almoxarifado ou depósito de livros (principalmente didáticos) e de objetos de natureza diversa (material esportivo, instrumentos de banda, mapas); às vezes, incluem-se descartes de feiras e festas. Em outros casos, a biblioteca se limita ao registro de empréstimo e devolução de livros, prática que, embora importante, não garante experiência formativa.

Esses diagnósticos² de diferentes dimensões tornam visível a contradição entre o discurso que exalta o potencial criativo e de desenvolvimento da biblioteca e a rude concretude de seu funcionamento, marcado pela precariedade. Discutir essa precariedade, inquirir suas causas é quase obrigação.

Waldeck Carneiro (1999), em seu livro “A miséria da biblioteca escolar”, já destacava essa contradição, destacando o silêncio dos responsáveis pelas estruturas e pelo funcionamento das escolas e a ausência de políticas que assegurassem a permanência e prevalências desses

¹ As aspas em “de qualidade” vêm para indicar que estamos antes referindo certa fala anódina e recorrente em discursos sobre educação do que aderindo ao conceito; de fato, “qualidade” é um termo genérico que não deixa evidente de que se trata; encontram-se frequentemente propostas sectárias ou tecnopragmáticas que têm como fundamento a “qualidade”.

² No desenvolvimento desta pesquisa, fizemos um levantamento de trabalhos que tinham por finalidade algum tipo de diagnóstico de bibliotecas ou rede de bibliotecas. Todos os 29 trabalhos que encontramos fixavam-se no levantamento e análise de fragilidades e problemas da biblioteca, embora alguns ainda destacassem que, mesmo em condições adversas, a biblioteca cumpria importante papel pedagógico.

aparelhos. Ao realizar levantamento abrangendo diferentes redes de ensino entre 1989 e 1991, demonstramos que, na maioria dos casos, as bibliotecas se reduzem a depósitos improvisados, muitas vezes restritos a armários trancados, com possibilidade de uso limitada à autorização de algum docente.

A pesquisa desenvolvida por ocasião da minha dissertação de mestrado (Cardoso, 2018), que mapeou trinta escolas da rede pública estadual de Santarém, no Pará, demonstrou a extensão e a persistência do problema ao constatar que, em sua maioria, os espaços denominados bibliotecas não funcionavam como tal, restringindo-se ao armazenamento e distribuição de livros didáticos e ao empréstimo pontual.

Assim, esta pesquisa se orienta por uma indagação central, a qual informa o conjunto de ações e estudos do Lelit e do projeto de pesquisa “Levar a ler em Lugares distantes” (Santos, 2016), principalmente a partir da tese de doutoramento do professor Zair Henrique Santos, representando uma década de estudos, práticas de mediação e intervenções em escolas públicas e comunidades no Oeste do Pará: **por que é tão difícil fazer biblioteca escolar?**

Parece haver muitas respostas já constituídas a essa pergunta, como denúncia de descaso político para com a cultura e educação; as precárias condições de trabalho e remuneração docente impedindo o envolvimento com a leitura e a biblioteca; a inexistência nas escolas de profissionais dedicados à biblioteca – bibliotecários ou professores devidamente qualificados (há, quando muito, profissionais dispensados de outra tarefa ou adaptados em função de algum impedimento de estar em sala de aula); a inconsistência nas políticas de aquisição e distribuição de livros (embora, em certa medida, haja razoável volume de livros nas escolas) e a falta de uma ação que assessore seu uso; a dinâmica escolar centrada no tempo-aula, que impede que alunos e professores estejam na biblioteca em momentos adequados; a inexistência mesma de um lugar em que a biblioteca seja efetiva; a prevalência de projetos pedagógicos pontuais e desconectados dos projetos político-pedagógicos das escolas e das redes de ensino.

Todas essas respostas são verdadeiras e permitem, sim, a compreensão ampla do problema e o dimensionamento das dificuldades das escolas não apenas de ter uma biblioteca, mas, principalmente, de realizar um ensino consistente. A análise reconhece que a persistência da contradição entre discurso e prática, para além de fatores pontuais ou técnicos, expressa-se em processos históricos que reproduzem desigualdades sociais e culturais. Como aponta Frigotto (2001), tais limitações estão intrinsecamente relacionadas com o projeto de sociedade excludente e concentrador de riqueza que estrutura a educação brasileira, em que o conhecimento não é universalmente garantido, mas seletivamente distribuído.

Sem desprezar, portanto, todos esses determinantes, buscamos, para além disso, o exame mais agudo daquelas situações em que se levou adiante um projeto de biblioteca e que, em um tempo mais ou menos longo, feneceram – seja simplesmente pelo abandono da proposta, seja tornando-a uma ação limitada e sem viço.

As experiências acompanhadas ao longo de uma década de atuação no Grupo de Estudo, Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola (Lelit) revelam que, mesmo quando há esforços de criação, mediação e revitalização de bibliotecas, a ausência de ações estruturantes e a não inserção no cotidiano pedagógico escolar resultam em práticas efêmeras e pouco sustentáveis.

Assim, esta tese busca, para além das carências e ausências, analisar os sentidos e obstáculos que tornam tão difícil fazer e manter uma biblioteca escolar ou comunitária. Interessa inquirir em que medida a biblioteca escolar, quando efetivada, se constitui em espaço de formação e crescimento intelectual; quais as dificuldades imediatas³ de manter a biblioteca, em especial nos lugares distantes, onde os efeitos do abandono se acentuam.

A presente investigação parte da compreensão de que os fenômenos educativos não podem ser compreendidos de forma isolada nem fragmentada, pois são expressão das determinações históricas, econômicas, sociais e políticas que conformam a realidade.

A partir do dado empírico, o real é observado pelo sujeito diretamente em sua aparência e indiretamente em sua essência, de modo a possibilitar o entendimento e o desvelamento dos processos presentes nos fenômenos estudados, distinguindo assim aquilo que é aparente daquilo que é essencial apreender no processo de investigação (Frigotto, 2016, p. 49).

O enfoque, nesse sentido, trata de apreender a totalidade social, superando visões fragmentadas ou idealistas da educação e reconhecendo os processos como expressão das relações sociais de produção. A análise dialética exige considerar os aspectos materiais, simbólicos e institucionais que atravessam o fazer biblioteca, desvelando as mediações entre a precariedade observada e os projetos societários que a sustentam. Assim, a investigação não pode se restringir à descrição empírica do objeto, devendo compreender as condições objetivas e subjetivas que possibilitam ou limitam a constituição da biblioteca escolar como lugar de formação e emancipadora.

O percurso metodológico estruturou-se em diferentes etapas articuladas.

³ Estamos chamando de “dificuldades imediatas” aquelas relativas ao fazer comezinho, às coisas de todo dia, incluindo as disponibilidades objetivas e subjetivas dos participantes, considerando tanto as individualidades como o coletivo.

Em um primeiro momento, realizamos reflexão sobre educação, formação, leitura e biblioteca escolar, com o objetivo de estabelecer os fundamentos conceituais que se apresentam na literatura e examinar as diferentes perspectivas que se atribuem à biblioteca escolar quanto às funções pedagógicas, culturais e políticas. O levantamento contemplou estudos que discutem concepções e expectativas projetadas sobre a biblioteca voltada à democratização da cultura escrita, bem como trabalhos que apresentam diagnósticos e retratos da realidade empírica em diversos estados brasileiros, analisando as condições de existência, funcionamento e permanência desses lugares. Interessa, especialmente, conhecer a bibliografia que relata e analisa casos de implantação de bibliotecas ou projetos de leitura no Brasil, de forma a compreender melhor a dialética da ação-reflexão. Chama a atenção desde logo que nenhum relato traz resultados de insucesso, seja em função do desejo de que as coisas funcionassem bem, seja pela necessidade de convencimento de que tais iniciativas são necessárias e possíveis.

De forma articulada a esse movimento, procedemos à sistematização das questões orientadoras: quais os fundamentos que sustentam as teses sobre biblioteca escolar? Que perspectivas de formação predominam? Como dialogam com a realidade formativa? Que argumentos se apresentam para afirmar sua importância e para evidenciar suas limitações? Esses questionamentos orientaram a análise crítica dos discursos acadêmicos e normativos, permitindo relacionar concepções teóricas e condições materiais. Essas análises compõem as seções 3 e 4 dessa tese.

Na etapa subsequente (Seção 5), o estudo direcionou o olhar para a realidade amazônica, mais especificamente o Oeste do Pará, sub-região em que atua o Lelit. Na seção 5, apresentamos os resultados da pesquisa empírica. Foram detalhadamente revisados e analisados os 26 trabalhos que envolvem leitura e biblioteca desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa entre 2013 e 2025, que incluíam criação, revitalização e acompanhamento de bibliotecas escolares e comunitárias, tratando de compreender as motivações que impulsionaram as ações, as condições de implantação e funcionamento, os processos pedagógicos que lhes deram sustentação e os fatores que, na maioria dos casos, conduziram à descontinuidade das iniciativas.

Com o propósito de verificar se os projetos desenvolvidos pelo Lelit constituíram experiências pontuais ou expressaram possibilidades de efetivação de ações consistentes de leitura e de biblioteca escolar, levamos adiante a investigação da materialidade dessas experiências, por meio de: revisão dos projetos originais e dos relatórios e registros produzidos pelos pesquisadores; visitas *in loco* para verificar em que condições se mantinham os projetos

e as condições estruturais e de funcionalidade dos lugares; e entrevistas com pessoas que participaram das ações ou acompanharam o processo ao longo do tempo.

As visitas permitiram observar aspectos materiais, identificar a percepção da comunidade escolar e recolher elementos que contribuíram para o funcionamento, para a descontinuidade ou para o abandono. Realizamos registros fotográficos, aplicação de questionários e conversas dirigidas, quando se indagou sobre a função que a biblioteca passou a desempenhar, o grau de adesão da comunidade escolar, as atividades desenvolvidas, os fatores que favoreceram ou dificultaram sua permanência e, sobretudo, as razões pelas quais permanece tão difícil consolidar bibliotecas escolares em sua dimensão formativa.

Considerando que a investigação envolveu contato direto com sujeitos, visitas a escolas e comunidades, registros fotográficos, entrevistas e conversas dirigidas, fez-se necessário assegurar o cumprimento dos princípios éticos que orientam as pesquisas com seres humanos, garantindo transparência, consentimento informado e respeito aos participantes. Nesse sentido, esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará, sob o parecer nº 7.208.283, em 6 de novembro de 2024, atendendo às exigências da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os colaboradores foram informados acerca dos objetivos e procedimentos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando, inclusive, a divulgação de seus nomes nos registros e análises aqui apresentados.

Ao final dessa seção, apresentamos uma primeira síntese de nossa análise, especialmente destacando os principais desafios a serem enfrentados pelo grupo de pesquisa para avançar tanto na reflexão teórica como nas ações de intervenção.

Cabe uma nota específica sobre a seção 2 – em que apresento um memorial analítico de minha formação, especialmente na relação com a leitura e a biblioteca. Temos plena noção de que a particularidade, por si mesma, não permite análises que a transcendam e que o exemplo não é o retrato necessário da realidade abrangente. Mesmo assim, pareceu-me necessária a revisitação a uma história quase impossível, já que as estatísticas me condenavam a não ser o que passei a ser. O exemplo aqui, em cada situação narrada, é, mais que um retrato, uma afirmação de tenacidade e de como as contradições do sistema se realizam. Por isso mesmo, decidimos por incluir esse memorial logo na seção 2.

Nas considerações finais, buscamos uma síntese analítica de que vimos produzindo e pesquisando sobre biblioteca escolar na perspectiva do grupo de pesquisa, especialmente na condução dos professores Zair Henrique Santos e Luiz Percival Leme Brito. Aí sumamos o estudo em quatro dimensões que evidenciam os problemas relacionados ao fazer biblioteca: a

dimensão material; o plano institucional; o campo pedagógico; e o âmbito cultural. Diante de tudo isso, compreendemos que levar a ler no interior da Amazônia não se limita a organizar espaços com livros, mas enfrentar limites materiais, sociais, culturais e institucionais que atravessam as escolas e as comunidades. Esses limites ajudam a entender por que é tão difícil fazer biblioteca, sem, contudo, isentar o Estado de sua responsabilidade na garantia do direito à leitura.

Das análises e do exame das experiências concretas, conclui-se que, embora fazer biblioteca seja possível (e necessário), isso requer mais do que boa vontade e iniciativas individuais. A dificuldade não se limita à ausência de espaços físicos adequados e de acervo, pois envolve questões relacionadas à dinâmica escolar, à adesão coletiva e ao empenho da gestão, bem como a própria compreensão de educação formal e educação não formal. Ao articular reflexões teóricas, experiências empíricas e trajetórias formativas, foi-se possível compreender que a dificuldade de realização e manutenção da biblioteca escolar reflete contradições amplas da sociedade brasileira: a desvalorização da cultura, a redução da escola a funções utilitaristas e a reprodução da desigualdade que limitam o acesso das classes trabalhadoras ao conhecimento sistematizado. Fazer biblioteca é tarefa difícil, porque os obstáculos que se põem estão encravados no modelo de sociedade de acumulação e exclusão, que subordina a educação, e, por consequência, a leitura, ao interesse mercantil e à lógica da eficiência e da produtividade.

2 A HISTÓRIA QUE NÃO ERA DE SER

A formação do leitor e pesquisador não se encerra nas disciplinas ou nas avaliações: ela se faz nas entrelinhas das vivências cotidianas, nos espaços marcados pela escassez e na memória dos que crescem sem o efetivo contato com a escrita e com a cultura elaborada.

Aqui avanço uma reflexão que articula memória e teoria, considerando os modos como as ausências culturais (em especial, a indisposição à leitura e à biblioteca) impactam a formação e o desenvolvimento das pessoas, observando minha própria história.

A partir de narrativa de como vivenciei a educação, do Ensino Fundamental à Pós-graduação, examino as relações entre o objeto de pesquisa e a trajetória de vida da pesquisadora.

Esta escrita compreende a memória como ponto de partida da produção de conhecimento, mas também se faz como gesto de resistência. A narrativa autobiográfica não se limita ao relato pessoal: ela se propõe como caminho de investigação e reflexão, que permite compreender como as desigualdades estruturais atravessam as trajetórias formativas. Nesse movimento, a leitura da própria história se entrelaça à leitura do mundo, fazendo da escrita um exercício de escuta, reposicionamento e busca por sentido. Ao resgatar minhas vivências marcadas pela exclusão, reconstituo um olhar que não apenas relembra, mas interroga e reinterpreta os sentidos atribuídos à educação, à escola, à biblioteca e à leitura.

2.1 A Biblioteca que não tive: memórias de uma aluna pobre

Toda minha trajetória formativa, do primeiro ano do Ensino Fundamental à graduação, e, agora, nas pesquisas da pós-graduação, foi feita em instituições públicas. Minha experiência com a leitura não difere da realidade de muitos, na qual livros, leitura e literatura não fazem parte do cotidiano; e a biblioteca na escola, que deveria suprir essa falta, não foi, nem é, realidade.

De posse de um saber elaborado, reflito sobre o objeto de pesquisa a partir do próprio percurso acadêmico e da minha trajetória de vida, num processo dialético entre passado e presente, entre o real e a memória, buscando compreender sua relação com a sociedade e evidenciar como a ausência da cultura escrita e de tantos outros bens simbólicos compromete profundamente a formação humana.

Ao me propor a refletir sobre o objeto de pesquisa – a biblioteca, e dificuldade de mantê-la – e sua relação com a vida de pesquisadora, o primeiro questionamento que me vem à mente

é: por que a biblioteca, os livros e outras formas de experienciar e vivenciar a cultura humana nunca me fizeram falta na infância, na adolescência e até mesmo no início da fase adulta?

De imediato, chego à resposta óbvia: ninguém sente falta daquilo de que não “precisa”.

Atrevo-me a dizer que esse é o pensamento de tantas e tantas pessoas que vivem vidas semelhantes à minha, caracterizadas pelas ausências, inclusive de condições básicas de sobrevivência, como ter o que comer, beber, vestir e um teto para ficar.

Como aponta Silvia Castrillón (2018, p. 6), no prefácio ao livro “O Brasil que lê: Bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores”, “a exclusão começa por gerar nas populações excluídas a ideia de que alguns bens culturais não lhes pertencem, que não são necessários para elas, que são supérfluos”.

Essa é a realidade de muitas pessoas em situação de pobreza – não apenas material, mas também intelectual –, na qual o direito à educação, à cultura, à arte, à literatura e ao saber elaborado (a ciência) lhes é negado. Isso ocorre tanto pela ausência de recursos quanto pela falta de políticas culturais que tornem esses bens possíveis a toda a gente. Desprovidas disso tudo, as pessoas seguem suas vidas conformadas com o mínimo que lhes é oferecido, na crença de que tais condições são “da vontade de Deus”, crença que, pelo menos no meu caso, foi ensinada como verdade absoluta e incontestável.

Após algumas reflexões, recordei-me de que tais objetos – livros, cultura, arte – nunca fizeram parte do meu contexto familiar e social, ou, se fizeram, passaram despercebidos. Foi apenas ao ingressar na universidade que tive a oportunidade de entrar em contato com tudo isso e, por meio de intercâmbios – com teatros, museus e óperas – passei a ver e avançar da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica de que fala Freire (1999).

Aprender e pesquisar só faz sentido se tiverem como consequência pensar e agir sobre a realidade na qual se está inserido, atitude para a qual se faz necessário

[...] que o pensamento se movimenta constantemente entre o plano original de ação e os resultados parciais que são obtidos no andamento da própria ação, de maneira que possam ser realizadas a tempo as correções de curso, bem como as mudanças nas estratégias e nos meios empregados. Alcançados os objetivos da atividade e, dessa forma, transformada a realidade objetiva, essa intervenção humana põe em movimento uma série de processos que muitas vezes passam a ser objeto de novas ações humanas (Duarte, 2013, p. 24)

A pesquisa não se encerra em si, constitui movimento contínuo de transformação recíproca entre sujeito e realidade. Pensar a ausência da escrita e dos produtos e ações que se fazem com ela como fator limitante da formação humana, mais que reconhecer uma carência,

é assumir compromisso ético, social e político de buscar alternativas para intervir nessa realidade.

2.2 Trajetória de vida e formação: exclusão cultural e biblioteca escolar

Nascida e criada em contexto de poucas oportunidades, filha da pobreza, portanto pertencente a uma classe social com a marca da desigualdade, desde muito cedo precisei trabalhar para ajudar na renda familiar. Aos onze anos, auxiliava minha mãe nas aulas de reforço escolar com alunos que apresentavam dificuldades. Lembro-me das pilhas de cadernos pelas quais ficava responsável por copiar as atividades “para casa”, tarefa que me fazia sentir importante, embora me privasse do direito de ser criança, antecipando a maturidade.

As aulas tinham caráter instrutivo e mecânico e não exigiam maiores habilidades cognitivas. Ensinava-se a ler e escrever por meio da repetição de palavras e frases, seguindo o tradicional método silábico do “beabá”, encontrado nas cartilhas que exigiam memorização de famílias silábicas. O mesmo acontecia com a tabuada das quatro operações, que precisávamos decorar, o que se assemelhava às aulas adotadas nas escolas.

A leitura era tratada como habilidade mecânica para atender às exigências escolares e às necessidades do cotidiano. Não era caminho para o conhecimento, a cultura ou o desenvolvimento do pensamento. As aulas não proporcionavam práticas significativas: os textos eram tratados como objetos misteriosos, sem conexão com nossas vivências e realidade. A ausência de livros e de bibliotecas restringiam drasticamente meu contato com a escrita e aprofundava a exclusão cultural que me acompanhava desde a infância.

Minha mãe, apesar das limitações, mesmo sem compreender o sentido mais amplo da educação, acreditava na educação como único caminho para “ser alguém na vida”. Fazia questão de que estivéssemos todos os dias na aula. Mas, quando se cresce na pobreza, as oportunidades são mínimas, por vezes nenhuma, e a trajetória escolar é feita de ausências. A escola pública periférica, em vez de ser possibilidade de transformação, muitas vezes reproduz as desigualdades que já vivemos fora dela (pior seria se não houvesse – mas não cabe aqui o argumento de Poliana).

Hoje, ao olhar para trás, compreendo o quanto essa trajetória, marcada por dificuldades, moldou minha visão sobre o papel da educação. A ausência de livros e bibliotecas, a falta de práticas significativas de leitura e o ensino descontextualizado que vivi tornaram-se parte essencial da minha formação crítica.

2.3 No Ensino Fundamental

Cursei todo o ensino fundamental em escola pública de periferia com mínima infraestrutura. O espaço físico não comportava a quantidade de turmas e, por isso, não havia biblioteca na escola – existia um pequeno cômodo, semelhante a um depósito, onde se armazenavam materiais diversos, entre os quais livros didáticos. Como o número de exemplares não atendia à totalidade dos alunos, os livros permaneciam na escola. As poucas leituras que fazíamos eram nesses livros didáticos, e a leitura era tratada como decodificação – bastava saber ler para “entender” o texto e responder às questões propostas.

Recordo-me de ouvir ou ver, ocasionalmente, professoras, incluindo minha mãe, lendo versões adaptadas e reduzidas de clássicos da literatura infantil. Essas leituras tinham perfil moralizante e cívico, como a história de Chapeuzinho Vermelho para alertar dos perigos da desobediência, a dos Três Porquinhos para repreender a preguiça; e a do Pinóquio para ensinar sobre as consequências da mentira. Essas histórias também apareciam em desenhos animados, com o intuito de que memorizássemos os comportamentos adequados.

Aos quatorze anos, comecei a conciliar o estudo com o trabalho como empregada doméstica em casas de família – realidade que se estendeu até os anos de graduação e início do mestrado, período em que não contava com bolsa de estudos. Mesmo depois de formada, antes de ingressar na docência, continuei trabalhando como diarista. Lembro-me de uma vez em que o professor Luiz Percival perguntou a mim e a uma colega se estávamos trabalhando. Respondi: “Faço diárias na casa de uma amiga”, e ele comentou: “Difícil, né?”. Brinquei: “Pelo menos agora sou uma mestre diarista”, seguido de um sorriso.

Foi nesse outro meio social que comecei a perceber o papel dos estudos como caminho para “mudar de vida”, como sempre dizia minha mãe. Ao ver os filhos dos patrões (no plural, pois era diarista em várias casas) aprovados em vestibulares e, mais tarde, formados e empregados, passei a acreditar que poderia alcançar esse lugar. No entanto, a exigência do trabalho e, posteriormente, a maternidade solo, fizeram com que adiasse meus objetivos por dois anos.

Se já era difícil estudar e trabalhar, imagine sendo mãe e pai ao mesmo tempo. Mas, não me restavam escolhas. Como tantas outras mães que desejam futuro melhor para os filhos, voltei a estudar. Devido à idade, precisei concluir os estudos por meio da modalidade Educação de Jovens e Adultos, cursando a 4ª etapa, equivalente aos 8º e 9º anos. Esse percurso fragmentado marcou ainda mais meu processo formativo. Aos 20 anos, concluí o ensino fundamental – e desde então, não parei mais de estudar.

2.4 Retorno à escola: a pesquisa e a biblioteca

O objeto de pesquisa me levou de volta à escola da infância, por meio de um projeto de Iniciação Científica, que propunha o mapeamento das bibliotecas das escolas públicas estaduais do município. A visita à antiga escola reencontrou a infraestrutura precária, praticamente inalterada. No entanto, agora havia um pequeno espaço adaptado como “sala de leitura”. Organizado, com acervo reduzido, mas aparentemente dinâmico, o lugar exibia registros de atividades desenvolvidas: rodas de leitura, saraus, chás literários e produção de livros de poemas, entre outras ações expostas em um painel na parede.

Percebia-se ali um desejo de fazer acontecer – que, de fato, acontecia, dentro das limitações e possibilidades das condições materiais, institucionais e da formação docente. Enquanto apresentava as ações, a professora relatava as dificuldades de manter a biblioteca em funcionamento. Boa parte dos materiais disponíveis havia sido adquirida com recursos próprios, e os acervos literários vinham, em grande parte, de doações obtidas por iniciativas da docente.

De todo modo, ainda que modestamente, a escola dispunha de um lugar de ler. Os alunos não estavam restritos aos textos dos livros didáticos – havia literatura na escola. Essa constatação, somada aos relatos coletados, reflete a realidade de muitas escolas do município de Santarém, para o qual a biblioteca não é necessidade no processo educativo. Como consequência, muitos estudantes concluem sua formação básica sem nunca terem tido contato com a literatura.

Quatro anos depois, ao retornar à escola para dar continuidade à pesquisa – agora no mestrado – encontrei uma realidade ainda mais dura: tanto a biblioteca quanto a escola, enquanto instituição de formação, já não existiam. Restavam prédios abandonados. A escola havia sido desativada com a proposta de passar por uma reforma para, futuramente, funcionar como escola militar. No entanto, até hoje, sempre que passo por ali, olho e só vejo as ruínas – vestígio silencioso de um espaço que um dia abrigou sonhos, histórias e possibilidades.

2.5 No Ensino Médio

Na esperança de “ser alguém na vida”, segui com os estudos e, no Ensino Médio, optei pela modalidade do curso Normal (Magistério), que habilitava professores para atuar na Educação Infantil. Assim, fui sendo conduzida à carreira docente – não por escolha, mas pela possibilidade de uma profissão que me oferecesse algum alívio financeiro. Foi nesse período que tive minha primeira experiência com a docência, durante o estágio.

Era uma escola tradicional do município, reconhecida por formar professores por meio do curso de magistério. A escola era bem estruturada, possuía laboratórios de Ciências e Informática, auditório e biblioteca, localizada no segundo andar, acima do auditório, no mesmo andar da sala onde eu estudava. Contudo, seu acesso se dava pelo térreo, por uma entrada pouco visível, e a biblioteca estava quase sempre fechada. Apesar de passar frequentemente por ali para reuniões e eventos no auditório, não me recordo de tê-la visitado.

A experiência com os textos literários foi-me proporcionada apenas nos últimos anos do curso, por meio das chamadas leituras obrigatórias para o vestibular (“Amor de Perdição”, de Camilo Castelo Branco; “Cinco Minutos”, de José de Alencar; e os contos amazônicos, de Inglês de Sousa). Dificilmente líamos as obras na íntegra. Recorríamos a versões resumidas, geralmente fotocopiadas, pois a maioria trabalhava durante o dia e não dispunha de tempo, recurso financeiro ou disposição para comprar livros. As cópias não representavam alternativa pedagógica, mas adaptação à realidade, suficiente apenas para atender às exigências escolares.

Essa realidade dialoga com o que afirma Melo (1999, p. 74-75).

a grande maioria das pessoas não lê porque a leitura pouco (ou nada) significa no mundo do trabalho. A ação produtiva, idealizada através de operações mecânicas, fragmentadas, repetitivas, impõe enorme dispêndio de energia física, tornando a prática da leitura meramente casual ou residual.

Lembro-me de que, certa vez, a professora dividiu a turma em grupos para apresentar os contos de Inglês de Sousa. Meu grupo ficou responsável pelo conto “Acauã”. Esse eu li por completo e, pela primeira vez, consegui estabelecer conexões entre leitura literária e minhas vivências. A narrativa me remetia às histórias que meus avós contavam, em que animais se transformavam em humanos e ao contexto interiorano, despertando memórias da infância. Dramatizamos a lenda em sala de aula, e essa experiência permanece viva na minha memória, não apenas pela atividade, mas por ter revelado que o texto podia dialogar com a minha história e com aquilo que eu já conhecia, ainda que intuitivamente.

Tempos depois, a convite de uma amiga que realizava pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tendo a biblioteca escolar como objeto de análise, pude, enfim, conhecer o espaço. Era uma biblioteca ampla, arejada, com acervo razoável de literatura, livros de formação docente e obras de outras áreas do conhecimento, além de revistas científicas. Ao examiná-la, encontrei exemplares das obras que nos haviam sido exigidas para o vestibular. Talvez ali pudesse ter se iniciado meu contato com os livros, caso tivesse realmente funcionado como biblioteca ativa e acessível.

Fernandes (2013, p. 6) relata:

[...] [era] espaço amplo e atrativo para alunos e professores e visitantes. O ambiente, de quatorze metros de comprimento e sete metros de largura, possui sete mesas e cada mesa com quatro cadeiras, com onze estantes, sendo que oito de dupla face, destinadas a obras diversas com livros de formação do professor e um grande acervo de literatura (grifos nossos).

De fato, o lugar possuía grande acervo literário. Parecia que a escola havia recebido materiais de diversos programas de incentivo à leitura. No entanto, os livros estavam pouco utilizados e desorganizados, até que uma professora foi designada para atuar na biblioteca e passou a revitalizá-la, com o apoio do nosso grupo de pesquisa, o Lelit.

O retorno à memória me fez refletir: E se tivéssemos realmente esse espaço? E se a biblioteca funcionasse plenamente na escola? E se houvesse uma ou mais pessoas comprometidas com o trabalho ali? Quem sabe a história que apresento poderia ser diferente. Afinal, como aponta Fernandes (2013, p. 8), é possível que “[...] com muita persistência, o(a) professor(a) acabe fazendo com que a biblioteca exerça sua função de abrir horizontes, de formar leitores críticos e de exercer com eficiência seu trabalho”.

Quantas pessoas, assim como eu, foram, e seguem sendo, privadas do acesso à cultura escrita nas escolas? Quantas passaram por instituições em que as bibliotecas se mantêm fechadas ou são inexistentes, por falta de investimentos e legislações que as tornem obrigatórias e verdadeiramente participativas nos processos educativos? Enquanto isso, milhares seguem a vida sem nunca terem tido contato com a literatura.

2.6 No Ensino Superior

Ao concluir o magistério, surgiu em mim o desejo de fazer universidade. No entanto, sem recursos financeiros para arcar com uma universidade particular e consciente dos limites da educação básica pública, decidi me inscrever em um cursinho pré-vestibular. O objetivo era alcançar os conhecimentos necessários para concorrer a uma vaga na universidade pública. Foi um ano intenso de estudos e dedicação, dentro das possibilidades de quem precisava conciliar trabalho, estudo e a criação de um filho.

Naquele período, ciente da concorrência, esforcei-me para ler algumas obras na íntegra, livros emprestados dos filhos dos meus patrões. Todavia, os esforços pareciam ser vãos: adormecia após três ou quatro páginas. Apesar de ter me interessado pelo amor proibido e platônico de Simão Botelho e Teresa de Albuquerque (“Amor de Perdição”, de Camilo Castelo Branco), as condições objetivas não me permitiram concluir a leitura. Eram muitos os conteúdos para estudar e pouco tempo para dar conta de tudo. Ainda assim, foi um ano de

sacrifícios que valeram a pena: conquistei minha vaga na universidade. Fui a primeira, e até hoje a única, da minha família a cursar o ensino superior.

Em 2008, ingressei no curso de Letras – Português. Mais uma vez: não por vocação, mas por ser um dos cursos com maior oferta de vagas. Vi ali oportunidade de ingressar na universidade, sem saber exatamente que o curso me exigiria leituras, muitas leituras.

Foi na universidade que comecei, de fato, a ter contato com livros e a frequentar bibliotecas, já que as disciplinas exigiam consultas a referências teóricas, e as aulas de Literatura requeriam leitura de obras literárias. Lembro-me de “Madame Bovary”, de Gustave Flaubert, e “Maria de Todos os Rios”, de Benedicto Monteiro – leituras exigidas em sala. Contudo, foi apenas no sexto semestre que tive contato, por meio do mestre e amigo professor Luiz Percival, com a literatura infantil e juvenil – não como ferramenta disciplinadora ou de ensino, mas como experiência estética e vivência literária, forma legítima de arte, experiência estética capaz de provocar sentidos, afetar subjetividades e formar leitores críticos e sensíveis. Com ele, compreendi que a literatura para crianças e jovens pode ser tão complexa e significativa quanto qualquer outra, quando tratada com seriedade e respeito.

O professor não apenas me apresentou à literatura com outro olhar, como também me desafiou a estudar com profundidade. Repeti sua disciplina por mais um ano. Com ele, aprendi que estudar não é fácil: exige compromisso, disciplina e perseverança diante dos inúmeros obstáculos que enfrentamos para viver. Sem idealizações – estudar não é sempre prazeroso, nem ler é sempre divertido. Se fosse, não o faríamos por obrigação. Ler e estudar são atividades exigentes, que realizamos não apenas porque queremos, mas porque precisamos.

Esse exemplo me fez perceber o papel fundamental da professora⁴ na formação do aluno, especialmente daquele que não encontra estímulo de estudo como curiosidade no ambiente familiar. Em muitos casos, é na escola que o aluno tem o primeiro, às vezes o único, contato com a leitura literária, e é a professora quem promove essa aproximação, transformando o ato de ler em experiência significativa. A leitura, enquanto prática cultural e emancipatória, não se aprende de forma espontânea: precisa ser cultivada, incentivada e, principalmente, vivida coletivamente.

A escola, como instância privilegiada de socialização e construção do saber, tem o dever de garantir o acesso à leitura como direito básico à formação plena do sujeito. A professora, por sua vez, não apenas ensina a decodificar palavras, mas pode e deve despertar a disposição para

⁴ Embora a forma masculina coincida com o gênero neutro em língua portuguesa, optamos pela forma marcada feminina em consideração a mim e à maioria das docentes.

a leitura, ampliar o repertório cultural dos alunos, apresentá-los à literatura como forma de expressão humana e provocar reflexões sobre o mundo em que vivem.

Ao assumir esse papel, a professora atua como articuladora entre o aluno e o conhecimento, promovendo o desenvolvimento de capacidades interpretativas, estéticas e críticas que extrapolam os limites da sala de aula. Em contextos de pobreza material e simbólica, essa atuação se torna mais decisiva, pois interrompe ciclos de exclusão e abre possibilidades de reinvenção do próprio destino. Assim, escola e professor não são apenas transmissores de conteúdos, são agentes formadores, capazes de transformar realidades por meio da palavra.

Essa concepção de ensino se concretizou de forma significativa em minha trajetória universitária, especialmente quando, sob a orientação do professor Luiz Percival, fomos introduzidos ao campo da literatura infantil e juvenil. Ele nos apresentou autores e obras fundamentais da área, entre elas “Bisa Bia, Bisa Bel”, de Ana Maria Machado. Literalmente, “virei a noite lendo esse livro”. Pode parecer exagero, afinal é uma obra curta, mas, para uma leitora iniciante, de pouco repertório, foi uma verdadeira imersão. A leitura despertou minha imaginação e me conectou profundamente ao dilema de Bel (a protagonista da história), a suas vontades de liberdade e aos conflitos com os valores conservadores de sua família, numa sociedade machista e limitadora.

Via nessa personagem meus conflitos e anseios, também reprimidos por uma educação familiar tradicional. Foi nesse momento que tive os primeiros indícios de que a literatura nos proporciona experiências simbólicas que, mesmo ficcionais, iluminam nossa própria realidade. A leitura passou a ser compreendida não apenas como prática textual, mas como possibilidade de tomada de consciência, como abertura dos olhos para a vida. Como afirma Paulo Freire (1999, p. 164), “[...] a leitura da palavra e a leitura do mundo traduzem uma sincronia na luta contra os descaminhos que nos obstaculizam de ser mais”.

A partir de então, a literatura passou a fazer parte da minha vida e da minha trajetória acadêmica. Alimentou inquietações e o desejo de estudar e pesquisar sobre a biblioteca escolar, com o anseio de que todos tenham acesso à literatura e ao conhecimento, senão no ambiente familiar, ao menos na escola, e que possam, por meio deles, serem descobertos para o mundo.

2.7 TCC: minhas principais inquietações eram... (e ainda são)

- ✓ Por que grande parte da população brasileira, mesmo passando obrigatoriamente pela escola, segue afastada do universo da literatura e de tantos outros bens culturais que lhes são de direito?

- ✓ Por que, apesar do discurso sobre a importância da leitura e da biblioteca escolar, seguimos sem sua presença efetiva e participativa nas escolas?
- ✓ E como fazer com que os alunos, como a Juçara que eu fui um dia, encontrem-se na literatura e despertem para o conhecimento?

Essas inquietações me levaram a estudar a biblioteca escolar. O tema foi objeto do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a partir do qual busquei compreender o papel dessa instituição por meio da análise de um caso específico de uma biblioteca escolar de referência no município de Santarém. Nela, a professora Célia Curbani se destacava pela sua atuação dinâmica e comprometida, fazendo a biblioteca, de fato, acontecer na escola. O ambiente era enriquecido por réplicas de obras de arte, como “Abaporu”, de Tarsila do Amaral; “O Grito”, de Edvard Munch; e “A Boba e o Homem Amarelo”, de Anita Malfatti. Nas venezianas, estavam ilustrações que representavam períodos da história da literatura, do Trovadorismo ao Modernismo. O conhecimento se fazia presente, não apenas nas estantes, mas também nas janelas e paredes, criando uma dinâmica de aprendizado vivo e acessível.

O dinamismo da professora responsável se estendia para além da biblioteca: envolvia as salas de aula e a escola como um todo. Os alunos a frequentavam para ler, estudar e participar de atividades. Tive a oportunidade de vivenciar dois eventos marcantes promovidos ali: o Caldeirão Literário e o Sarau Literário.

Anos depois, retornei à mesma escola para realizar a pesquisa de mestrado. O cenário estava ainda melhor. A biblioteca havia passado por uma reorganização: as estantes foram encostadas nas paredes, deixando o centro livre para mesas de estudo, o que tornou o acervo mais visível e acessível aos alunos. As réplicas de obras de arte e as ilustrações nas janelas venezianas foram preservadas, pois, como se afirmou em entrevista, “por si só, são uma aula de literatura” (Cardoso, 2018, p. 77).

Essa reorganização ocorreu em 2015 e, ao final daquele ano, a professora que fora o coração da biblioteca se aposentou. Embora tenha continuado como colaboradora por algum tempo, sua vitalidade foi progressivamente diminuindo. Na visita realizada para a pesquisa de mestrado, encontrei a biblioteca fechada. A nova responsável dividia-se entre a sala de aula e a biblioteca, atendendo aos alunos conforme sua disponibilidade. Ficava evidente o processo de enfraquecimento, algo comum quando a gestão da biblioteca depende exclusivamente da atuação de uma única pessoa.

O mestrado me proporcionou visão panorâmica dos problemas que afetam as bibliotecas das escolas públicas de Santarém. Visitei 30 escolas da rede estadual, das quais apenas cinco

apresentavam boas condições de funcionamento. As demais encontravam-se em situações que variavam entre razoável, precária e completamente inativa.

Além disso, como já mencionado, a pesquisa me proporcionou um retorno reflexivo à minha antiga escola e revelou que, mesmo após mais de três décadas, pouco ou nada foi feito. A experiência ampliou meu repertório teórico sobre biblioteca escolar, leitura (especialmente literária) e literatura infantil. Pela primeira vez, talvez, compreendi com profundidade o que significa realizar uma pesquisa.

Durante esse período, coordenei trabalhos de TCC, participei de bancas, desenvolvi projetos de extensão e atuei em eventos regionais, proferindo palestras para acadêmicos e professores da educação básica de Santarém e municípios vizinhos. Busquei, assim, ampliar o debate e provocar um movimento coletivo de inquietação diante dos problemas que fazem da biblioteca escolar apenas um lugar de livros, e não de leitores.

2.8 O Lelit

O Lelit foi e é a base da minha formação, não só como leitora de literatura, mas como estudante, alguém que aprendeu a estudar, no sentido de querer conhecer e compreender a sociedade e o mundo em que vive. Compreender o que está por trás dos conceitos de “certo” que me foram impostos como verdades absolutas e me fizeram, por quase uma vida, aceitar as ordens, porque advindas de alguém que era mais do que eu, e me sentir inferior do que se postulava como padrões sociais. Por ser mulher, negra e pobre, sempre abdiquei de fazer determinadas coisas e frequentar lugares por achar que não me pertenciam e, ao mesmo tempo, por medo de ser mais uma vítima da maldade humana.

Foi nesse espaço de encontro, escuta e partilha que aprofundi minha compreensão de leitura, não como obrigação, mas como caminho de reconhecimento da palavra, da identidade e da dignidade. O Lelit me ofereceu aquilo que muitas vezes faltou na escola: continuidade, estímulo e acesso. Ao participar das leituras, avaliações e debates sobre os livros recebidos da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), orientados pelo professor Percival, não só conheci autores, ilustradores e estilos, como também desenvolvi critérios de análise e consciência crítica do que é literatura de qualidade. Essa experiência ampliou meu repertório de forma profunda. A leitura passou a ser cotidiana, não necessariamente voraz, mas significativa, uma escolha, uma forma de conhecer o mundo e a mim mesma. Foi nesse processo que compreendi a importância do direito à leitura como parte essencial da formação. Como

afirma Candido (2004), a leitura deve ser incluída entre os direitos humanos “incomprimíveis”, pois sua ausência ameaça o próprio processo de humanização.

Atuar voluntariamente como monitora na biblioteca Bartolomeu Campos de Queirós, hoje Biblioteca Moronguetá, aprofundou essa vivência. Ali, tive, pela primeira vez, uma biblioteca para chamar de “minha”: uma ponte de pertencimento e mediação. Entendi, na prática, que a biblioteca escolar não é feita apenas de livros ou mobiliário, mas de pessoas, projetos e encontros. É um espaço que só se realiza plenamente quando há intencionalidade pedagógica, sensibilidade cultural e ação política que o sustentem.

Essa vivência, somada ao desejo de compreender por que tantas escolas tratam a biblioteca dispensável à educação, ganhou profundidade. A parceria com alunos pesquisadores e a extensão da pesquisa a municípios vizinhos me permitiram estabelecer visão ampliada e crítica da realidade das bibliotecas escolares da rede pública, não apenas em Santarém, mas em toda a região oeste do Pará; e, por meio das trocas, investigações e experiências compartilhadas, constatamos que a precariedade é a regra, e não a exceção.

Foi nesse contexto que criamos o Bibliogrupo: um grupo de estudo e de formação continuada que articulava professores da educação básica, acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Letras, além de outros interessados em discutir e repensar o papel da biblioteca escolar, ampliando os estudos e fortalecendo a perspectiva coletiva de transformação das práticas educativas mediadas pela leitura e pelo acesso ao livro.

As experiências vividas revelaram que, para além da carência estrutural, está a ausência de políticas, centralização das ações em figuras isoladas e dificuldade de legitimar a biblioteca como lugar de formação. Mesmo projetos aparentemente bem-sucedidos, com acervos significativos, retornaram ao estado de abandono com a saída de uma professora ou o encerramento de um ciclo. Isso me levou à constatação de que espaços com livros, isoladamente, não constituem bibliotecas, compreendida como lugar de formação leitora, de apropriação da cultura e de promoção do direito à palavra.

A pesquisa revelou um histórico de bibliotecas inicialmente marcadas por entusiasmo, mas que se esvaziavam diante da falta de compromisso institucional e de políticas consistentes e de políticas de continuidade. A fragilidade não está apenas na estrutura física, mas na ausência de vínculos, de pertencimento e de um projeto pedagógico integrado à leitura. Como afirmou uma das pesquisadoras do grupo:

[...] a adesão da comunidade ao projeto de biblioteca era absolutamente necessária, mas as pessoas não tinham cultura de ler e o espaço não foi legitimado por sua comunidade local. A biblioteca, sem apoio suficiente dos

parceiros, falhou; não formou leitores e, sem condições para se sustentar, reduziu-se ao pequeno depósito de livros (Evaristo, 2014, p. 27).

A análise das 30 escolas visitadas durante o mestrado reforça esse cenário. Apenas cinco apresentavam boas condições de funcionamento. As demais estavam em situação precária ou desativadas. Como já observei em outro momento,

[...] tanto potencial literário vem sendo desperdiçado nas escolas, acervos envelhecendo nas estantes empoeiradas, bibliotecas com funcionamento precário ou como postos de armazenagem de livros didáticos e outros materiais [...] (Cardoso, 2021, p. 84).

Nesse movimento, passei a orientar e acompanhar, informalmente, diversos trabalhos desenvolvidos em bibliotecas de municípios, além de comunidades indígenas e quilombolas. Esses projetos promoviam a revitalização ou a construção de bibliotecas e contribuíam na formação de professores e alunos. As experiências no grupo me permitiram acompanhar, de forma processual, a trajetória de diversas bibliotecas, desde sua construção ou revitalização até a decadência. Para ilustrar esse ciclo, cito dois casos, dentre os oito que acompanhei, em contextos distintos.

O primeiro ocorreu em uma escola pública da rede estadual de Santarém, a partir de intervenção realizada por duas acadêmicas do curso de Letras. O objetivo era tornar a biblioteca dinâmica, capaz de contribuir para o trabalho escolar de estudo e leitura. Diversas ações foram realizadas, resultando em um ambiente convidativo. No entanto, após o término da intervenção, com a saída das estudantes, em menos de dois anos, a biblioteca voltou a ser um lugar abandonado (como era antes), com livros empilhados ao lado de outros materiais, reforçando a fragilidade dessas iniciativas sem respaldo institucional. Mais recentemente, uma colega professora da mesma escola desenvolveu um novo projeto com o propósito de incentivar a leitura e promover a formação de leitores. Dinâmica e comprometida, a professora revitalizou o espaço e criou ações envolventes para alunos e professores. Contudo, um ano depois, ao entrar de licença médica, a biblioteca passou a ser utilizada para outras finalidades, distantes de seu propósito original.

Outro caso foi o trabalho desenvolvido em um município próximo a Santarém, com o objetivo de revitalizar uma biblioteca comunitária e garantir leitura para a comunidade. Durante o processo, identificaram-se três acervos, com livros provenientes de outras duas bibliotecas que haviam sido incorporadas àquela. Na prática, estava-se tentando reerguer três bibliotecas em uma só. O que mais chamou a atenção foi a recorrência da destruição dessas bibliotecas, um histórico de abandono em menos de dez anos, apesar de grandes investimentos locais e de

parceiros, como o Instituto Ecofuturo. A repetição de iniciativas bem-intencionadas que rapidamente se desintegravam nos levou a uma reflexão mais ampla: até que ponto as revitalizações têm, de fato, um impacto? Precisamos repensar os fundamentos dessas ações, indo além da estrutura física e questionando a ausência de vínculos que garantam a continuidade do funcionamento das bibliotecas escolares.

Os casos retratados refletem uma constante nas ações desenvolvidas pelo Lelit. Isso nos leva à primeira questão: espaços com livros, isoladamente, não configuram uma biblioteca, especialmente quando focada na formação e apropriação dos saberes da cultura humana. Como foi possível observar, a análise usada para avaliar se as bibliotecas escolares eram boas, ruins ou precárias reproduz o senso comum, baseando-se em padrões físicos, estruturais e de serviços estabelecidos por documentos legais.

Hoje, compartilho da percepção de Silvia Castrillón (2012): enquanto espaço social, o que faz uma biblioteca não é o prédio, os livros ou sua sistematização sofisticada; o que a torna verdadeiramente pública e inclusiva é sua capacidade de convocar a todos para descobrir esse bem público que é a palavra escrita. Diante de tantas tentativas frustradas – que se estendem por uma década de trabalho do Lelit –, seguimos em busca de entender os fatores estruturais, sociais e culturais que impactam o funcionamento das bibliotecas escolares, com a intenção de responder à pergunta: por que é tão difícil fazer biblioteca?

A recorrência do abandono de bibliotecas, mesmo após processos de revitalização, revela problemas para além da precariedade física. Trata-se de questão histórica, política e social, que se relaciona diretamente com o modo como o sistema educacional tem operado na manutenção de desigualdades. A biblioteca escolar, como lugar e contexto de formação, segue negligenciada, justamente porque seria uma ameaça a essa lógica de reprodução (de fato, não é, em si). O que se valoriza, quando muito, é a leitura de cunho funcional e pragmático, de realização de tarefas escolares, provas e formulários, ou desempenho em avaliações externas. A leitura com potencial formativo – que amplia repertórios e permite questionamento do mundo – continua à margem das prioridades institucionais. As revitalizações físicas, embora necessárias, são insuficientes sem o compromisso político e pedagógico. Sem projeto coletivo e o reconhecimento da biblioteca como agência formadora, ela tende a desaparecer novamente, como tantas vezes aconteceu.

O fato de tantos projetos desmoronarem com a saída de um único agente revela a fragilidade de tentativas baseadas na voluntariedade, que não se sustenta sem o compromisso dos órgãos responsáveis. Embora seja positiva e fundamental para a dinamização de iniciativas locais, o voluntarismo não substitui a responsabilidade institucional.

2.9 Na vida profissional

Como mencionado, fui levada à docência pelo acaso, por situações que me pareciam razoavelmente acessíveis. Não tinha noção da responsabilidade que é ser professora. Por outro lado, vejo em nós, educadoras, a capacidade de fazer a diferença na construção de uma sociedade justa, ainda que tenha consciência de que não é tarefa fácil.

Minha experiência como professora de Língua Portuguesa na educação básica se desenvolveu em contextos periféricos. Iniciei a docência em escolas indígenas e quilombolas e, atualmente, atuo em instituições localizadas em áreas afastadas do centro urbano. Reconheço em cada aluno reflexo da minha trajetória, marcada por oportunidades culturais limitadas. Sinto-me, diariamente, desafiada a possibilitar que meus alunos tenham a leitura como instrumento de autoconhecimento e compreensão crítica do mundo.

Busco, nos textos, didáticos ou literários, selecionar temas de reflexão e inquietação, desafiando os alunos a confrontarem suas experiências e a realidade que os cerca. Com isso, contraponho-me à concepção de que estudar e ler são, necessariamente, atividades prazerosas ou fáceis. Compartilho da perspectiva do professor Luiz Percival: ler e estudar não são tarefas simples. Ao contrário, trata-se de processos exigentes, complexos e trabalhosos, mas indispensáveis para a compreensão crítica da sociedade e do papel que ocupamos nela.

Nesse processo, escuto relatos que se assemelham às histórias lidas, sobretudo as literárias. À medida que os textos se desenvolvem, as identificações emergem espontaneamente: “isso já aconteceu comigo”, “com um parente”, “com um vizinho”, “isso acontece na sociedade”. Um exemplo significativo é o poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira, recentemente trabalhado em sala de aula. Em poucos versos, o texto convida a pensar sobre diversas mazelas sociais decorrentes da desigualdade, entre elas, a desumanização do ser humano.

Penso que a atuação docente vai além do simples “ensinar”. O professor precisa compreender que o aluno é, antes de tudo, um sujeito social, atravessado por influências históricas, políticas e culturais que incidem diretamente sobre seu processo de aprendizagem, fatores que extrapolam sua vontade ou esforço individual e que não podem ser negligenciados.

Em todas as escolas em que atuei e atuo, infelizmente, não percebi a biblioteca integrada ao projeto pedagógico. Em diversas ocasiões, insisti na revitalização, mas constatei, como nos trabalhos desenvolvidos pelo Lelit, que é um esforço físico, quase “braçal”, ou seja, ter alguém que se dedique a organizar ambientes abarrotados de materiais, sem função clara na escola.

Uma vez reorganizados, esses lugares passam a servir para múltiplas finalidades: reuniões, encontros pedagógicos, sessões de vídeo, menos para aquilo a que originalmente se destinam.

Aliás, é comum, na cultura escolar, a associação equivocada da biblioteca com repositório de livros didáticos. Esses materiais, voltados a objetivos curriculares específicos e sujeitos a constantes substituições, não compõem, por sua natureza, o acervo formativo de uma biblioteca. Ao contrário, ela deve oferecer variedade de recursos – literários, informativos e de pesquisa – que ampliem o repertório dos estudantes e contribuam para sua formação integral, indo além da função instrucional dos livros didáticos.

Essa constatação tem me provocado angústia crescente, a ponto de perguntar: onde está essa biblioteca dos sonhos? Será que, de fato, existe? Ou: como fazer com que a criança que fui – e que reconheço em tantos dos meus alunos – desperte o interesse por algo que, desde sempre, foi-lhe apresentado como se não lhe pertencesse?

Essas experiências revelam o quanto estamos distantes de consolidar a biblioteca escolar como lugar na formação, de apropriação da cultura. A resistência em reconhecer seu papel na educação evidencia não apenas negligência institucional, mas concepção de escola que pouco dialoga com os sujeitos que nela se formam. Enfrentar essa realidade exige mais do que esforços pontuais, requer políticas consistentes, formação docente comprometida e, sobretudo, o reconhecimento de que toda criança tem direito à palavra, à leitura e ao conhecimento.

2.10 Ser alguém na vida: para quem?

Não aceito mais as coisas que não posso mudar. Estou mudando as coisas que não posso aceitar.
Angela Davis

A epígrafe ecoa em mim como quem desperta algo antigo e urgente. Ela dá nome à ruptura silenciosa que venho cultivando diante de um sistema que ensina, com sutileza brutal, a aceitar a desigualdade como se fosse destino. Recusar, neste contexto, é mais do que resistir, é afirmar-se. É dizer “não” ao que nos foi imposto e, ao mesmo tempo, “sim” ao que somos e podemos ser. É a partir desse gesto íntimo e político, daquilo que já não aceito calada, que começo a me perguntar, com outra voz: o que significa, afinal, “ser alguém na vida”?

Para minha mãe, como para tantas mulheres que desejam futuro melhor para seus filhos, “ser alguém na vida” é sinônimo de sucesso financeiro. Isso não significa que, para ela, já não sejamos, afetuosamente, alguém. Mas, diante de tantas ausências e privações às quais somos submetidos, muitas acabam por internalizar o padrão da sociedade da competição e da eficiência, para a qual, metaforicamente, “não somos ninguém”, no máximo objetos de troca;

que, ao envelhecermos ou nos tornarmos obsoletos, somos descartados e prontamente substituídos. Nesse contexto, a identidade é mediada por aquilo que se tem, não por aquilo que se é, e a dignidade passa a ser tratada como privilégio restrito aos que sempre tiveram, como se ter fosse o mesmo que legitimar o próprio lugar no mundo.

Ser alguém, nessa perspectiva, exige lutas diárias contra um sistema que perpetua desigualdades e nos faz carregar a culpa por não termos “vencido”. Um sistema que sustenta o discurso de que basta querer, esforçar-se e estudar para mudar de vida, quando, de fato, o que se impõe é uma estrutura que responsabiliza o indivíduo por não ter superado obstáculos que não escolheu enfrentar. É o mérito sendo alçado à condição de justiça, enquanto a realidade estrutural é invisibilizada. Somos ensinados a competir por espaços que nos são negados desde que nascemos e a aceitar como fracasso pessoal aquilo que é, na verdade, expressão do fracasso coletivo: o de uma sociedade excludente.

Para mim, hoje, “ser alguém na vida” não está diretamente relacionado com a posse de bens materiais. Até porque, mesmo às vésperas de concluir o doutorado, não tenho nada disso, e nada ficou fácil. “Ser alguém” é, acima de tudo, reafirmar meus valores e minha identidade. É não me sentir inferior por ser mulher, negra e pobre. É compreender que minha presença nos meios acadêmicos, profissionais e sociais carrega consigo a história dos que vieram antes e resistiram, ainda que calados, à marginalização.

É, também, poder dizer a outras pessoas que se sentem diminuídas que não somos assim por escolha ou vontade, tampouco por desígnio divino. Há, por trás disso, uma ordem social estruturada para nos manter na subalternidade. Precisamos estudar, sim, mas para compreender os fatores que nos oprimem e, a partir disso, construir formas reais de resistência e transformação. Estudar não como ferramenta de ascensão individual, mas como ato político de reconstrução de narrativas, de denúncia das injustiças e de afirmação de outros modos de existir. Porque, no fim, ser alguém é, sobretudo, recusar o lugar que nos foi imposto.

2.11 Conhecimentos que nos movem

A educação pública enfrenta desafios estruturais e históricos que vão além da infraestrutura. A desigualdade social, profundamente enraizada, a ausência de políticas públicas duradouras, a desvalorização do magistério e o acesso restrito a bens culturais são algumas das questões que dificultam o pleno desenvolvimento da educação em nosso país. Todavia, o maior desafio talvez seja romper com esse ciclo de exclusão e desigualdade. Em um contexto em que muitos são privados dos direitos básicos à educação e à cultura, é essencial repensar o papel da

escola e das práticas pedagógicas, especialmente a leitura e a escrita, como ferramentas de formação crítica e emancipatória. A escola deve ser, mais do que lugar de ensino técnico, um lugar que permita aos alunos o acesso ao conhecimento e a capacidade de questionar, transformar e resistir às estruturas de poder que os marginalizam.

A leitura e a escrita, portanto, não podem ser tratadas como habilidades ou simplesmente técnicas, dissociadas da realidade dos sujeitos. Devem ser atos e fatos sociais e políticos. Nesse horizonte, assumem caráter alegórico, representando a capacidade de interpretar criticamente a realidade que nos cerca. A “leitura” crítica da realidade permite ao indivíduo perceber-se não como parte de uma sociedade repleta de contradições e injustiças, mas como agente capaz de transformá-la. Assim, o ato de ler torna-se exercício de conscientização e ferramenta de intervenção política, por meio da qual o sujeito, ao compreender sua realidade, se torna capaz de questioná-la e modificá-la.

Ao entender a leitura como prática social, reconhece-se o papel fundamental que a biblioteca escolar desempenha na democratização do acesso ao conhecimento. Como aponta Britto (2015), a biblioteca escolar é um dos poucos espaços de acesso à leitura e à cultura escrita para a maioria dos estudantes da escola pública. Dessa forma, a biblioteca escolar se configura como equipamento educacional estratégico, essencial à equidade e à garantia de que todos os estudantes, independentemente de sua origem, tenham a oportunidade de expandir seus horizontes e alcançar conteúdos que os possibilitem transformar sua realidade.

Castrillón (2018, p. 6) destaca o valor das bibliotecas escolares ao afirmar que “não existe instituição mais adequada para uma apropriação real da cultura escrita por parte das populações tradicionalmente excluídas, não só desta cultura, senão da maioria dos bens materiais e culturais a que poucos têm acesso”. Compreendida em sua plenitude, a biblioteca escolar deixa de ser ponto de livros e passa a se ser lugar de formação, escuta e mediação cultural, lugar de resistência às lógicas de exclusão que marginalizam amplas parcelas da sociedade; será, então, um ambiente no qual as possibilidades de democratização do conhecimento e da cultura se concretizam, promovendo condições essenciais do processo de humanização.

O conhecimento que nos move é aquele que desestabiliza certezas, que questiona verdades, que provoca inquietações. É o conhecimento que nos aproxima dos outros, que nos permite construir pontes entre saberes diversos e que nos convida à ação coletiva. A biblioteca escolar, nesse cenário, deve ser concebida não como auxiliar, mas como território político de disputa por sentidos, narrativas e direitos.

2.12 Páginas e memórias

Ao revisitar minha trajetória formativa, marcada pela ausência inicial de bibliotecas escolares e pela (in)experiência com a leitura, e, ao analisá-la à luz de Freire (1999), Britto (2015), Castrillón (2011) e Saviani e Duarte (2012), emerge com clareza uma premissa fundamental: a democratização do acesso à cultura escrita é condição indispensável para a formação integral do sujeito. Minhas memórias, que se estendem do Ensino Fundamental à pós-graduação, confirmam que as bibliotecas não são apenas infraestrutura, são territórios de encontro, escuta e resistência.

Essas vivências reafirmam que, mesmo em contextos marcados pela ausência, quando há vínculo, escuta e mediação comprometida, é possível criar brechas para a aprendizagem e a formação desimpedida. Foram nesses espaços coletivos, construídos à margem das políticas institucionais, que experimentei o livro como presença viva, capaz de provocar pensamento, emoção e ação. Compreendi que a leitura não é dom, tampouco hábito que nasce do acaso – “gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina. Gosto se aprende, se critica, se renova” (Britto, 2015, p. 31). Ler para além do que já somos, como possibilidade de transformação de si e do mundo, exige conhecimentos que nem sempre estão ao alcance imediato do leitor, demandando disciplina e disposição, dimensões que só se constroem em ambientes formativos que valorizam e compreendem a complexidade do ato de ler.

A ausência ou a precariedade das bibliotecas nas escolas e a falta de políticas que vão além da distribuição de livros penalizam estudantes, que não têm outras formas de acesso à leitura. A constituição do acervo e a organização da memória, nesse sentido, não são fins em si, mas meios de formação cultural e intelectual dos sujeitos, articulada à produção de sentidos e ao reconhecimento de pertencimento na cultura escrita. Experiências como a participação em grupos de leitura, como o Lelit, ou rodas de leitura que possibilitam o compartilhamento de vivências literárias, revelam-se caminhos potentes de formação, especialmente quando a escola, por omissão ou descaso, não garante esse direito.

Por fim, a proposta de ação que emerge dessas “idas e vindas à memória” é dupla. Primeiramente, é urgente investir em políticas de manutenção e em formação continuada para os responsáveis pelas bibliotecas escolares, garantindo organização física e abertura ao diálogo cultural. Em segundo lugar, cabe a todos reconhecer a biblioteca escolar como parte indissociável do projeto pedagógico, transformando-a em um polo de experimentação estética, questionamento social e construção de novos horizontes.

Essas experiências evidenciam a necessidade de examinar como a biblioteca escolar é concebida no plano normativo e em que medida tais formulações dialogam, ou entram em contradição, com as condições concretas de sua efetivação.

3 BIBLIOTECA ESCOLAR: ENTRE NORMAS E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO

Esta seção se organiza a partir da compreensão da leitura como direito e como prática formativa e política, perspectiva que orienta a análise das normas, dos discursos e das possibilidades concretas da biblioteca escolar no contexto educacional brasileiro.

3.1 Ler para não se esquecer (de si)⁵: leitura como direito, formação e resistência

A pergunta “o que constitui um leitor?” extrapola a identificação de habilidades técnicas requeridas e convoca à reflexão ética e política do lugar da formação na constituição do sujeito. A leitura, nesse sentido, não é um fim em si nem atividade de fruição, mas processo que interliga arte, política, ciência e existência e que se revela como possibilidade de afirmação da subjetividade e da liberdade. Britto (2015) adverte para os riscos da banalização da leitura, criticando os usos simplistas que a reduzem a uma interpretação genérica e à percepção subjetiva da realidade; a leitura, como toda a educação, quando tratada como habilidade instrumental, perde sua potência e torna-se dispositivo de adaptação funcional à ordem vigente.

Compreender a leitura como direito e como prática de resistência é condição essencial para analisar os processos formativos em contextos marcados por desigualdades estruturais. Essa concepção fundamenta-se na compreensão de que toda prática educativa, inclusive aquelas mediadas pela biblioteca escolar, inscreve-se em relações sociais e políticas que ora reproduzem, ora enfrentam as lógicas de exclusão.

Ainda que políticas públicas frequentemente incluam em seus discursos o amplo acesso ao livro e à leitura, essas iniciativas, em grande parte, não passam de ações pontuais, numa lógica predominantemente operacional, desvinculada de concepção formativa. O resultado é que, mesmo quando ocorrem investimentos vultosos, as desigualdades estruturais se reproduzem e a leitura continua a ser percebida como instrumento funcional ou como possibilidade de lazer, esvaziando-se de qualquer dimensão ética e política.

Nesse contexto, é necessário atentar para os discursos que, embora bem-intencionados, acabam por mitificar a leitura: “[...] a mitificação da leitura resulta de um tipo de concepção

⁵ A expressão “Ler para não se esquecer de si” é de Luiz Percival Leme Britto, utilizada em artigo publicado no Blog da Letrinhas, em 2020. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/blogDaLetrinhas/Post/3531/ler-para-nao-se-esquecer-de-si>

que, sem explicar o que se entende por ler e desconsiderando as práticas sociais de leitura, ignora os modos de inserção dos sujeitos nas formas de cultura” (Britto, 2015, p. 66).

Recusar a mitificação não significa negar o valor da leitura. Ao contrário, trata-se de situá-la historicamente e defendê-la com radicalidade: como expressão cultural, prática social e ferramenta de emancipação. Nesse sentido, a leitura emerge como direito. Ela foi e continua sendo essencial nas lutas democráticas por igualdade e justiça social.

Historicamente, a negação do direito à leitura tem sido a negação do próprio lugar social do sujeito. Durante séculos, a leitura (como possibilidade de conhecimento) foi privilégio de grupos restritos que detinham o poder e o privilégio da experiência com o mundo da escrita, enquanto as camadas populares permaneciam excluídas do acesso aos livros e, conseqüentemente, da possibilidade de mais conhecer e interpretar e modificar a realidade.

Em diferentes períodos históricos e contextos geográficos, movimentos de educação popular demonstraram que aprender a ler pode ser um ato transformador. Os trabalhos de Paulo Freire revelam que a alfabetização não se limita à decodificação de palavras, exigindo o reconhecimento da própria condição no mundo e o avanço de transformação coletiva. Quando afirma que “[...] que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”, Paulo Freire (1982a, p. 13) sublinha que essa mesma leitura da palavra implica a continuidade da leitura do mundo, de modo que nenhum processo educativo é neutro: toda prática pedagógica carrega intencionalidade, a qual pode tanto reproduzir desigualdades quanto enfrentá-las.

Daí porque o educador observar que “[...] não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder” (Freire, 1982b, p. 23). Todo ato de leitura carrega intencionalidade política, mesmo quando não declarada. Não existem formas neutras de ensinar e de aprender: ao silenciar questões sociais e históricas, muitas ações pedagógicas naturalizam as desigualdades que pretendem combater. Reconhecer essa dimensão é condição para que a leitura se constitua como experiência crítica e não como reprodução dos valores dominantes.

Essa compreensão, contudo, não pode ser tomada de forma meramente ilustrativa. A metáfora freireana da “leitura do mundo” não é uma modalidade de leitura entre outras, mas uma atitude interpretativa que pressupõe a consciência da condição humana. “A leitura do mundo não é uma modalidade de leitura, é a vivência incorporada e uma atitude interpretativa dessa vivência e de sua realidade, representadas por uma metáfora genial” (Britto, 2022, p. 8).

Britto e Di Giorgi (2022) destacam que a expressão “leitura do mundo” percorre toda a obra de Freire, emergindo de seu trabalho com educação popular na década de 1960 e consolidando-se como síntese de sua concepção emancipadora.

Por trás dessa percepção, está a ideia mesma da metáfora da “leitura do mundo”, em seu duplo aspecto: como manifestação da experiência vital - o modo de ser consequente da vida vivida naquele lugar e naquelas condições – e como ato crítico-reflexivo, dialético, em que as pessoas e os grupos “leem” sua realidade e indagam-na, para, no exercício da curiosidade em movimento da curiosidade ingênua para a crítica e, desta, para a epistemológica – “reescrevê-la” com base em sua nova “leitura do mundo” (Britto; Di Giorgi, 2022, p. 14-15).

Ler para não se esquecer de si, nessa perspectiva, significa reivindicar o lugar do sujeito na história e no presente; significa recusar a invisibilidade que, historicamente, relegou muitas pessoas ao silêncio; significa a cultura como direito político, cultural e social, permitindo às pessoas e às suas comunidades produzirem sentidos sobre suas vidas e intervirem no mundo em que vivem e existem.

É importante aqui retomar o paradoxo constitutivo da condição humana, segundo o qual “[...] a humanidade produz continuamente conhecimento e arte: seja para saber como são as coisas, como funciona a matéria, permitindo-se agir sobre elas e criar novas condições de vida; seja para indagar a própria existência da matéria e dos mistérios da vida” (Britto, 2015, p. 55-56). Tal formulação nos convida a reconhecer que a arte, como parte dessa produção simbólica, se inscreve numa dupla dimensão: é, ao mesmo tempo, instrumento de ação sobre o mundo e gesto de contemplação e interrogação. Ler a arte (da palavra) é fazer política. Tratá-la como habilidade técnica ou entretenimento esvazia sua potência formativa e sua função essencial na constituição de sujeitos críticos e sensíveis.

Em oposição às concepções pragmáticas e utilitaristas que reduzem a educação (e a leitura sendo um aspecto dela) ao desenvolvimento ou aquisição de habilidades funcionais de adaptação social e desempenho econômico, trata-se de projetar uma subjetividade cuja razão e sentidos escapam à lógica da produtividade. A leitura, nesse horizonte, torna-se ação de resistência precisamente porque se opõe à redução da vida ao útil, ao performático e ao consumível. Ler (arte, ciência, história, política – ler é verbo transitivo e, por isso, sempre lemos alguma coisa) é permitir-se não saber de antemão, perguntar sem urgência de resposta, dar-se o tempo da escuta, da dúvida, da invenção – e aqui estamos parafraseando Jorge Larrosa, quando fala da experiência⁶. Como exercício de liberdade, a leitura funda-se na abertura ao desconhecido, no desejo de compreender e de transformar, não apenas o mundo externo, mas também o próprio sujeito que lê.

⁶ Destacamos a interpretação poética que Luiz Percival dá a um fragmento desse texto em seu perfil poético – https://www.instagram.com/reel/C9algBYuT7O/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==

Ao ler, o sujeito se confronta com múltiplas vozes e perspectivas, reconhece a alteridade e experimenta a possibilidade de narrar-se de outros modos. Nesse horizonte, a subjetividade, para além da individual, é campo de elaboração simbólica do mundo e de si, atravessado por relações sociais, históricas e culturais.

A subjetividade não se limita a absorver o estabelecido – ela tensiona, contesta, fantasia e ressignifica. Alimentada por atos que a reconhecem e a provocam, a subjetividade torna-se potência crítica e criadora. E é justamente por isso que a leitura emancipa: porque oferece ao sujeito não apenas palavras, mas caminhos para existir de forma mais consciente, digna e situada no mundo.

Nessa perspectiva, João Wanderley Geraldi (2002, p. 83), ao tratar da questão da subjetivação da linguagem, a partir de Bakhtin, ensina que:

Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz. E estas se tornam por sua vez novas contrapalavras, nesse processo contínuo de constituição da singularidade de cada sujeito, pela encarnação da palavra alheia que se torna nossa pelo nosso esquecimento de sua origem.

O reconhecimento dessa condição de dizer, de ser autor de si e sua palavra no enclave da palavra histórica é reiterado pela afirmação que “[...] o direito de ler e escrever é parte do direito à palavra, à expressão, à participação” (Castrillón, 2011, p. 22). Mais do que política de acesso, o que está em pauta é a garantia das pessoas de produzirem sentidos, de narrar suas histórias e de fazer-se sujeito. “Ler é o começo da liberdade” (Castrillón, 2011, p. 18); e é por isso que essa prática se dá, também, como forma de resistência.

Nessa direção, Paulo Freire (1996) recorre ao conceito de curiosidade epistemológica para explicar que a passagem do pensamento ingênuo ao pensamento crítico é fruto de um movimento dialógico. E, “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica” (Freire, 1996, p. 13), condição para que a leitura se torne ato de reinvenção do mundo. Assim,

propor a leitura crítica é, nesse sentido, um convite à indagação e à autoanálise contínua. Na medida em que se amplia seus referenciais de mundo, seu repertório cultural, seus esquemas de interpretação, o leitor passa a ter maior possibilidade de ler criticamente (Britto, 2015, p. 44).

Qualquer estímulo ao pensamento que abdique da crítica se reduz à mera distração. A formação exige abordagem que o constitua como processo sensível e crítico, que projete alguém capaz de indagar o que lê, como lê e com que finalidade lê. Essas escolhas não são neutras: são moldadas por experiências históricas, sociais e políticas. Mais do que expressão de gosto ou traço cultural, a leitura é, antes de tudo, um ato político⁷.

Embora a fruição e o prazer sejam dimensões legítimas, quando se restringe à distração, a leitura promove o esquecimento – anestesia simbólica que distancia o sujeito de seus problemas, das contradições do mundo e, sobretudo, de si mesmo. Ler para entreter(-se) significa consumir narrativas como produtos descartáveis, destinados a ocupar o tempo ocioso e abafar inquietações, em vez de provocar reflexão, deslocamento e consciência.

Ler para não se esquecer de si é, portanto, o oposto da lógica do consumo rápido e do alívio passageiro: é reconhecer na leitura a possibilidade do encontro consigo e com os outros, de elaboração do pensamento e de afirmação de condição humana.

Contudo, a leitura como experiência estética e crítica, que indaga, incomoda e forma, é privilégio de poucos. Um país de leitores exige justiça social: com garantia de educação, cultura, saúde, trabalho e moradia. Essa é, portanto, uma luta política, e não apenas pedagógica ou cultural. “O excluído de fato da leitura não é o sujeito que sabe ler e não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que, no Brasil atual, não tem terra, não tem emprego, não tem habitação” (Britto, 2015, p. 83).

Parece-nos inquestionáveis as repetidas assertivas de valor que se deposita sobre a biblioteca escolar. São manifestações que perduram há décadas e, se surtem pouco efeito, considerando a depreciação apontada pelos diagnósticos, retratos, avaliações e situação panorâmica dessas instituições, é porque predomina a ideologia da competição e da exclusão.

Na literatura conceitual, encontramos diversas mudanças nas concepções das bibliotecas escolares, que passaram a ser vistas como ambientes dinâmicos, capazes de contribuir significativamente para a formação dos estudantes. Ao revisar os documentos e legislações nacionais e internacionais sobre o tema e a literatura especializada, buscamos compreender a evolução desse conceito, os desafios enfrentados por essas instituições e as proposições que se espera das bibliotecas nas escolas.

Tradicionalmente associada ao armazenamento de livros e ao suporte didático, a biblioteca escolar vem sendo ressignificada no campo teórico e em proposições práticas. No

⁷ No contexto escolar, o gosto costuma ser acompanhado pela ideia de escolha. Entretanto, quando as escolhas de leitura se baseiam exclusivamente no gosto, fica estagnado o processo formativo, impedindo o contato com o novo e limitando a possibilidade de ampliação dos saberes e das vivências.

entanto, os avanços em sua implementação e na participação na vida do educando permanecem limitados. Assim, a biblioteca escolar ocupa lugar ambíguo no contexto educacional brasileiro: embora reconhecida como espaço com potencial formativo, sua presença nas escolas é, muitas vezes, restrita, precária ou meramente simbólica. Apesar de seu reconhecimento em documentos oficiais e no discurso acadêmico como instância de formação e desenvolvimento intelectual, a efetivação da biblioteca escolar permanece um desafio crônico.

A literatura diagnóstica do campo traz dados expressivos que revelam que inúmeras escolas não têm biblioteca e, quando têm, frequentemente a estrutura física é inadequada, o acervo desatualizado, sem profissionais especializados e, principalmente, sem inserção no projeto pedagógico. Em vez de constituírem ambientes vivos de aprendizagem, muitas bibliotecas são ociosas, sem articulação com o cotidiano escolar.

Essa condição evidencia não apenas a ausência de ação institucional consistente para o fortalecimento da biblioteca escolar, mas também concepção tecnicista e periférica de sua função, que a dissocia da prática educativa e do direito à formação integral. Em outras palavras, o reconhecimento simbólico da importância da biblioteca não tem se traduzido em investimentos materiais, humanos e pedagógicos que assegurem sua presença significativa na escola. Tal distanciamento entre teoria e prática revela um projeto político-pedagógico que, embora proclame o valor da leitura e do acesso à informação, mantém a biblioteca escolar em plano secundário.

Em algumas perspectivas teóricas, a biblioteca é concebida como mediação pedagógica, voltado para o estímulo à leitura, à autonomia do estudante e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas que favorecem sua capacidade de “aprender a aprender”. Trata-se de função facilitadora, na qual a biblioteca contribui para o desenvolvimento individual e para a construção autônoma do conhecimento, em diálogo com a lógica da competência informacional.

Por outro lado, há concepções que atribuem à biblioteca escolar função estratégica e orgânica no projeto pedagógico da escola, entendendo-a como constitutiva do trabalho educativo. Nessa perspectiva, a biblioteca não é recurso auxiliar, mas parte integrante de um processo formativo que reconhece o estudante como sujeito histórico, social e cultural. Aqui, a centralidade da biblioteca está vinculada à formação crítica e reflexiva, comprometida com a realidade e com os desafios políticos e sociais que marcam o cotidiano da escola pública.

A biblioteca escolar, quando reconhecida como lugar de formação, ultrapassa a condição de lugar de livros, convertendo-se em território de acolhimento e encontro, lugar que convida a

permanecer, a ler e a revisitar a si mesmo. É um “[...] espaço de liberdade para o encontro com a palavra, com a pluralidade de vozes” (Castrillón, 2011, p. 45).

Essa compreensão dialoga com a perspectiva freireana, segundo a qual a libertação não se realiza de forma individual, mas na e pela comunhão entre os sujeitos, em processos coletivos de formação e conscientização (Freire, 1987). Espaços coletivos de leitura – bibliotecas, rodas de conversa, grupos de estudos – são núcleos de resistência cultural, nos quais os sentidos são produzidos e contraditos de maneira dialógica. Nesses ambientes, estudar (sendo a leitura um meio de estudo) torna-se ação de pertencimento e solidariedade, algo capaz de tecer vínculos e fortalecer a autonomia frente aos processos de exclusão simbólica e real.

Os estudos sobre a biblioteca escolar no contexto educacional brasileiro revelam um campo discursivo atravessado por tensões conceituais e contradições práticas. De modo geral, os trabalhos se dividem entre dois movimentos: de um lado, verificam-se as afirmações propositivas que anunciam o potencial formativo da biblioteca, especialmente na democratização do acesso à leitura e à cultura escrita; de outro, aparecem as constatações que denunciam sua precariedade, abandono ou mesmo inexistência, evidenciando sua frágil inserção institucional.

Inspirando-nos na análise de Silva (1999), em sua obra “A miséria da biblioteca escolar”, podemos afirmar que os verbos “anunciar” e “denunciar” sintetizam simbolicamente os discursos que, ao longo da história, têm sido produzidos sobre a biblioteca escolar, embora tais categorias sejam retomadas em sentido distinto daquele mobilizado pelo autor.

Apesar das divergências, há um ponto de consenso: todos, sem exceção, reconhecem que a presença da biblioteca na escola pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, ampliando o acesso aos saberes sistematizados, enriquecendo o currículo escolar e favorecendo a formação crítica dos sujeitos.

As discussões sobre biblioteca escolar orbitam em torno de dois campos: a biblioteconomia e a educação. Ambos reconhecem seu potencial formativo e sua contribuição para o processo educativo, mas divergem em relação à concepção de biblioteca e ao papel que pode desempenhar na formação dos sujeitos.

O primeiro campo, centrado na biblioteconomia, tende a priorizar a organização física, a disponibilização de acervos, os recursos informacionais e oferta de serviços. Parte-se da ideia de que tais condições são necessárias e suficientes para promover a leitura e favorecer a autonomia dos estudantes. Tal concepção encontra respaldo em documentos oficiais, como a Lei 12.244/2010, o Manifesto IFLA/Unesco e a publicação “Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento” (Campello, 2010). Recentemente, apoiando-se em experiências

internacionais, sobretudo nos Estados Unidos, esse campo tem investido na proposta da prática baseada em evidências, buscando mensurar a contribuição da biblioteca no desempenho escolar dos alunos a partir de dados objetivos que comprovem sua funcionalidade e impacto na aprendizagem.

O campo da educação, por sua vez, entende a biblioteca escolar como lugar de cultura e formação, a que todos devem ter acesso. Nessa perspectiva, a biblioteca cumpre papel ampliado de garantia de direitos e de promoção da leitura como prática social e emancipatória. Como afirmam Farias e Britto (2019, p. 7), sua função está ligada à possibilidade de favorecer a “[...] compreensão, individual e coletiva, do tempo, do espaço e das relações sociais, econômicas e culturais que determinam o modo de viver, pensar e produzir de cada grupo social”.

É a partir dessa tensão conceitual e política que analisamos os desdobramentos da relação entre educação e biblioteca escolar no contexto da escola pública brasileira. O objetivo é compreender por que os discursos que sustentam sua importância como instância formativa raramente se materializam na prática institucional.

Diante desse cenário, torna-se fundamental analisar os discursos produzidos nos campos da Biblioteconomia, das Ciências da Informação e da Educação, áreas que, embora distintas em suas abordagens e ênfases, convergem no reconhecimento do potencial formativo da biblioteca escolar. A investigação desses discursos permite compreender como cada campo estabelece suas justificativas, que concepções de leitura e formação sustentam e de que modo enfrentam as contradições entre os ideais enunciados e a realidade institucional.

Para tanto, a pesquisa analisa duas vertentes centrais que atravessam o campo da biblioteca escolar: os discursos normativos e técnico-operacionais, ancorados na Biblioteconomia; e os posicionamentos pedagógico-políticos vinculados à Educação como formação humana.

Mais que classificar correntes de pensamento, interessa identificar os limites e as possibilidades que cada abordagem aponta na luta pela efetivação das bibliotecas escolares como lugares vivos, formativos e comprometidos com o direito à leitura, ao conhecimento e à emancipação humana. Trata-se, portanto, de compreender de que modo os discursos operam na construção, ou na negação, de um projeto de biblioteca articulado à educação como prática social transformadora, sobretudo em contextos atravessados pela desigualdade social.

3.2 Biblioteca escolar sob o olhar da técnica

A primeira vertente a ser analisada refere-se às proposições normativas e técnico-operacionais de biblioteca escolar, amplamente difundidos no campo da Biblioteconomia. A produção bibliográfica brasileira nessa área revela forte tendência à legitimação dessa perspectiva, especialmente a que está nos documentos elaborados por órgãos normativos da Biblioteconomia. Em sua maioria, os documentos trazem concepção técnico-operacional da biblioteca, estruturada a partir de parâmetros que priorizam aspectos físicos, organizacionais, tecnológicos, de acervo, serviços operacionais e equipe técnica como condições indispensáveis para sua existência e funcionamento.

Entre os principais marcos legais e institucionais que conformam tal perspectiva, destaca-se a Lei nº 12.244/2010, que estabelece a obrigatoriedade de bibliotecas escolares em todas as instituições de ensino públicas e privadas do país. Essa legislação define a biblioteca escolar como “coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (CFB, 2020). Complementando essa definição, o Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) especifica que as bibliotecas devem dispor de “espaço físico exclusivo”, “serviços técnicos e administrativos”, “acervo atualizado e diversificado”, “adoção de normas e padrões biblioteconômicos na organização do acervo” e “acesso a informações digitais”, de modo a atender “às necessidades de toda a comunidade escolar” (CFB, 2020).

Outras publicações reforçam a lógica prescritiva, como o texto “Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares”, publicado em 2010, pelo Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar da Escola (GEBE). Nesse documento, são apresentados indicadores quantitativos e classificatórios, organizados em dois níveis – “básico” e “exemplar” – que abrangem seis categorias: espaço físico, acervo, computadores com acesso à internet, organização do acervo, serviços e atividades, e pessoal qualificado.

O nível básico estabelece requisitos mínimos de funcionamento da biblioteca, como acervo proporcional ao número de alunos, espaço físico entre 50m² e 100m², computador e serviços elementares.

Já o nível exemplar, define parâmetros ampliados, prevendo área física superior a 300m², acervo robusto, informatização do catálogo, oferta diversificada de serviços e equipe técnica completa, incluindo bibliotecário exclusivo e apoio pedagógico aos professores. Conforme destaca o documento, “os indicadores sejam um ponto de partida, servindo para orientar a maioria das escolas que desejam criar sua biblioteca ou reformular espaços que ali já

existem. No nível exemplar os indicadores significam um horizonte a ser alcançado” (Grupo de estudos em biblioteca escolar, 2010, p. 8). Trata-se, portanto, de normatização voltada à definição de parâmetros mínimos e ideais para a estruturação de bibliotecas escolares, com base em critérios objetivos, mensuráveis e generalizáveis, destinados a subsidiar políticas públicas e diagnósticos institucionais.

Bernadete Campello é uma das vozes principais dessa corrente. Ela compreende a biblioteca escolar como dinâmica de aprendizagem por meio da leitura e democratização da informação. Sua concepção revela ênfase em critérios de natureza técnico-estrutural, tomados como referência normativa de consolidação. Em sua formulação, a biblioteca ideal seria:

[...] um dispositivo informacional que conta com um espaço físico exclusivo, suficiente para acomodar o acervo, os ambientes para serviços e atividades dos usuários e os serviços técnicos e administrativos. Possui materiais informacionais variados, que atendam aos interesses e necessidades dos usuários; tem acervo organizado de acordo com normas bibliográficas padronizadas; fornece acesso a informações digitais (internet); funciona como espaço de aprendizagem; é administrada por bibliotecário qualificado, apoiado por equipe adequada (Campello, 2010, p. 9).

Tal definição, que tem sido amplamente adotada em pesquisas e relatórios institucionais, contribui para a legitimação de um modelo técnico-operacional de biblioteca escolar, que se impõe como padrão. Nessa perspectiva, a biblioteca é concebida como instrumento técnico-pedagógico voltado à formação de competências informacionais. O foco recai na organização do espaço, atualização do acervo, serviços operacionais, atuação do bibliotecário e sua articulação com o projeto político-pedagógico da escola.

A esse modelo, soma-se o conceito de competência informacional, igualmente assumido por Campello (2002). A competência informacional é entendida como a capacidade de localizar, selecionar, interpretar e usar informações de maneira ética e eficaz.

Para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação [...] resumindo, as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como encontrar a informação e como usá-la de modo que outras pessoas aprendam a partir dela (American Literacy Association, apud Dudziak, 2001, p. 32).

Segundo essa concepção, a ideia de formação corresponde ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à autonomia, à aprendizagem contínua e à produtividade. Embora a proposta se apresente como promotora da autonomia, sua ênfase está nos pressupostos do modelo educacional orientado pelas demandas do mercado. Ao priorizar a capacidade de

localizar, selecionar e utilizar informações com eficiência, desloca-se o foco do sentido crítico e formativo da leitura para a aquisição de habilidades instrumentais voltadas à resolução de problemas imediatos, à produtividade e ao desempenho funcional dos sujeitos.

Nesse modelo, aprender a aprender não significa apropriar-se criticamente do conhecimento, mas adaptar-se a contextos em constante mutação, de modo a permanecer competitivo. A informação é insumo e o estudante executor de tarefas. Essa lógica esvazia o papel da escola e da biblioteca enquanto lugares de formação intelectual, cultural e política dos sujeitos.

A esse conjunto de concepções funcionalistas, soma-se a chamada prática baseada em evidências, especialmente influenciada pelos estudos de Ross Todd (2009). Essa abordagem propõe demonstrar, por meio da coleta de dados empíricos, o impacto da biblioteca no desempenho acadêmico dos estudantes. Como afirmam Campello *et al.* (2012, p. 16), é preciso “[...] mudar o nosso discurso da miséria da biblioteca escolar para o do potencial da biblioteca escolar; expandir a ideia da biblioteca apenas como promotora da leitura para promotora da aprendizagem”. Por esse modelo, a biblioteca passaria a ser um ambiente de aprendizagem ativa, em que estudantes, apoiados por mediadores, desenvolvem competências voltadas à resolução de problemas e à construção do conhecimento.

Inspirada em modelo norte-americano, essa perspectiva legitima a biblioteca escolar por meio de indicadores de impacto, priorizando a mensuração de resultados sobre a compreensão das mediações educativas. Embora tenha como objetivo fortalecer institucionalmente esses espaços, sua função educativa fica reduzida à lógica performativa da eficiência e resultados mensuráveis. O foco recai, mais uma vez, sobre a responsabilização individual e o cumprimento de metas, obscurecendo as dimensões culturais, históricas e formativas que a biblioteca pode efetivamente promover.

Em palestra intitulada “O impacto da biblioteca escolar na aprendizagem: evidências de estudos e pesquisas recentes”, Ross Todd (2009) afirma que o interesse por essa abordagem se intensifica à medida que o campo educacional adota modelos avaliativos sustentados por testes padronizados e análise de resultados. Para esse autor, o valor da biblioteca escolar deve ser comprovado por indicadores de desempenho, que evidenciem como seu uso interfere positivamente no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a biblioteca é concebida como um ambiente voltado à formação de aprendizes independentes, capazes de conduzir o próprio processo de aprendizagem ou um “laboratório” em que os estudantes, com apoio de “mediadores qualificados”, aprendem a lidar com “recursos informacionais” e desenvolvem “autonomia intelectual”. Assim, a biblioteca

escolar seria “o local onde os estudantes, com apoio de mediadores competentes, se familiarizam com o aparato informacional e se preparam para serem aprendizes autônomos, aqueles que sabem aprender com independência e, mais que isso, que gostam de aprender” (Campello *et al.*, 2012, p. 16).

Exemplo emblemático dessa abordagem é o “Estudo de Ohio”, citado por Campello (2012) e analisado por Nascimento (2021). A pesquisa, realizada entre 2002 e 2003, aplicou um questionário estruturado em sete blocos e 48 questões fechadas, com o objetivo de identificar como os estudantes percebem a “ajuda” da biblioteca em aspectos como localização e uso da informação, leitura, acesso a computadores e desempenho escolar. Os resultados, de natureza quantitativa, demonstravam a efetividade da biblioteca a partir da opinião dos usuários, o que revela compreensão funcional da educação, baseada no quanto a biblioteca contribui para resolver demandas imediatas e alcançar bons resultados.

Contudo, ao incorporar a competência informacional como eixo estruturante, a biblioteca escolar apenas vê reduzida sua potência de desenvolvimento humano integral. É um deslocamento profundo, no sentido da educação: de formação humana para adestramento funcional; de mediação do conhecimento para treinamento de habilidades.

Objetivamente, tal concepção reforça a lógica do ensino centrado no fazer operacional, sendo ação a docente secundarizada e os alunos os responsáveis exclusivos de sua aprendizagem. Ao deslocar a ênfase para o desempenho individual e a eficácia, professores e bibliotecários tornam-se “facilitadores” ou “colaboradores”. A aprendizagem é reduzida à internalização de informações e habilidades práticas, esvaziando o processo educativo de sua dimensão crítica, reflexiva e política.

Conforme Duarte (2001), a lógica do ensino por competências e das pedagogias do “aprender a aprender” desloca da escola a responsabilidade pela transmissão do saber sistematizado, substituindo-a pela ideia de que o papel da educação é preparar os sujeitos para se adaptarem continuamente às exigências do mercado. O conhecimento deixa de ser pertencimento ao mundo para tornar-se ferramenta utilitária, de funcionalidade imediata. Desse modelo, resulta o esvaziamento dos currículos escolares, que passam a privilegiar habilidades genéricas e descontextualizadas, em detrimento dos conteúdos científicos e culturais.

A perspectiva centrada no desenvolvimento e na aquisição de competências, prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2018), despreza a educação como formação, deslocando para os indivíduos a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, sob uma lógica meritocrática. As diretrizes do documento e boa parte das políticas curriculares, ao se concentrarem no desenvolvimento de competências e habilidades, contribuem para o

esvaziamento do papel formativo da leitura e da biblioteca, relegando-as a funções instrumentais e dissociadas de dimensão crítica, estética e emancipadora. Tal modelo de educação, orientado por parâmetros de avaliação externa e pela lógica da produtividade, desconsidera a leitura na formação do pensamento independente e da consciência histórica. Nesse contexto, a biblioteca escolar é reduzida a apoio técnico, desvinculado do projeto educativo da escola, consolidando a educação voltada à adaptação funcional dos indivíduos às exigências do mercado.

A valorização exclusiva de evidências quantitativas reforça o modelo tecnocrático de educação, que ignora a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem e as condições estruturais e sociais da realidade escolar. Como adverte Saviani (2013), a questão não está em medir impactos, mas na garantia do direito ao saber. Do contrário, esvazia-se a função pedagógica da biblioteca, transformando-a em ferramenta de desempenho e controle.

É preciso, portanto, problematizar o discurso que coloca a biblioteca como “ambiente de aprendizagem” ancorado em evidências de impacto. A ênfase em dados mensuráveis e resultados locais pode até fortalecer institucionalmente a biblioteca, mas reforça um modelo tecnocrático, que ignora as desigualdades estruturais e a função formadora da educação. Tal deslocamento compromete o potencial emancipador da leitura, da pesquisa e da convivência com o conhecimento, funções fundamentais da biblioteca comprometida com a formação crítica. Ao se afastar de sua missão formadora e crítica, a biblioteca escolar deixa de ser direito cultural e educativo para tornar-se instrumento de regulação e adaptação às lógicas do desempenho.

3.3 A biblioteca como instrumento de formação crítica e emancipadora

A segunda vertente vem das contribuições do campo da Educação, especialmente das perspectivas que compreendem a biblioteca escolar como instância formativa, de modo que a relação entre educação e biblioteca escolar está entrelaçada com a organização da sociedade contemporânea, marcada por desigualdades, num contexto em que a minoria concentra recursos materiais e simbólicos e a maioria permanece submetida à pobreza econômica e intelectual. A essa maioria, são subtraídas as condições e os meios de apropriação dos saberes que permitem enxergar para além do ajustamento às exigências do sistema.

Essa exclusão tem raízes históricas e expressa as relações de poder. A educação nunca foi pensada para as camadas populares; seu acesso se deu apenas quando passou a ser funcional ao sistema produtivo, que passou a demandar trabalhadores com habilidades de leitura e escrita.

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] Dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 2008, p. 50-51).

Para muitos, a escola foi, e ainda é, o único meio de acesso ao conhecimento e à educação formal, incluindo a literatura e as produções do engenho humano. Afinal, “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2013, p. 14), condição indispensável a uma educação comprometida com a formação humana.

É nesse cenário que a biblioteca escolar emerge, no discurso institucional, como mediação cultural. A biblioteca escolar adquire sentido como “[...] possibilidade objetiva de produção e disseminação da cultura e do conhecimento, de formação intelectual e política, de experimentação estética e afirmação subjetiva” (Britto, 2016, p. 17), contribuindo para o desenvolvimento humano de estudantes e professores (Farias; Britto; Santos, 2020) e fortalecendo os processos de formação integral.

Contudo, o modelo educacional predominante – pragmático e reprodutivista –, afeta desde a formação docente até a aprendizagem discente, contribuindo para a desvalorização desse espaço, que acaba não incorporado à atividade cotidiana das escolas, tornando-se, em muitos casos, dispensável. Essa situação revela a presença da biblioteca nas escolas de forma negligenciada, reduzida a “depósitos de livros”, sem projeto pedagógico ou articulação com o currículo e distante das práticas docentes. Quando muito, encontram-se ambientes improvisados, identificados como bibliotecas, mas que funcionam como salas de aula, de vídeo, de reunião ou de armazenamento de livros e materiais diversos – espaços multifuncionais, menos biblioteca.

Ao contrário de parte significativa da população, não compartilhamos da visão de que o espaço físico com livros organizados seja suficiente para caracterizar a biblioteca. É necessário intencionalidade política e pedagógica que fundamente as ações realizadas nesse lugar. Reconhecemos a biblioteca como lugar de socialização dos saberes historicamente produzidos pela humanidade, carregando, em sua essência, determinações culturais, políticas e econômicas.

No entanto, a própria estrutura social sobre a qual se erguem nossas instituições educacionais está atravessada por interesses de classe, cujos objetivos não coincidem com a formação crítica e emancipadora. A educação, e a biblioteca escolar como parte dela, pode tanto servir à reprodução da ordem vigente, ao formar sujeitos adaptados às exigências do capital,

quanto atuar na direção oposta, como instrumento de transformação social, ao promover o pensamento crítico e a consciência histórica.

Ao discutir a leitura como valor e como mercadoria, Britto (2015) observa que o acesso à cultura, à posse de saberes de prestígio e ao controle dos processos produtivos tem sido reservado aos grupos sociais que detêm o poder político e econômico. Dessa forma, os bens culturais permanecem inacessíveis à maioria da população, reproduzindo a lógica de exclusão que acompanha e aprofunda as desigualdades materiais.

Nesse sentido, a provocação de Frigotto (2001, p. 165) permanece instigante: “Qual seria o interesse da classe burguesa em oferecer um ensino e uma educação nivelados pela qualidade, para a classe trabalhadora?”. A resposta é tão evidente quanto alarmante: nenhum. Reconhecer esse dado nos obriga a pensar estratégias concretas de enfrentamento a essa lógica excludente, o que passa, necessariamente, por disputas em torno do currículo, das práticas pedagógicas e dos aparelhos educativos, como a biblioteca.

As ações voltadas à formação de leitores por meio da biblioteca escolar, muitas vezes promovidas sob o apelo do entretenimento ou da funcionalidade, têm sido insuficientes para romper com esse modelo. Ao contrário, ajustam-se a ele, ao difundir concepção domesticadora da leitura.

A exclusão da maioria da população dos bens simbólicos e culturais da humanidade gera conformismo com a ordem social vigente, dificultando a elaboração de modos de ser, pensar e agir com independência. Como propõe Adorno (1995), é preciso que a educação promova o desenvolvimento da autonomia e da autorreflexão crítica, permitindo ao sujeito compreender sua inserção no mundo e atuar sobre ele de forma consciente.

A educação emancipadora exige mais que conteúdos: exige intencionalidade pedagógica, compromisso ético e político, e mediação qualificada. E, nesse horizonte, a biblioteca escolar emerge como lugar privilegiado para essa mediação – especialmente em contextos de vulnerabilidade social, nos quais representa, em muitos casos, a única possibilidade de acesso à cultura escrita e ao patrimônio simbólico da humanidade.

Nesse contexto, cabe retomar o horizonte da formação omnilateral como princípio que orienta a educação voltada à ampliação das capacidades humanas em sua totalidade, intelectual, sensível, política, histórica e ética. A biblioteca escolar, ao socializar os saberes sistematizados e favorecer o encontro com a diversidade cultural, estética e científica da humanidade, contribui para esse projeto formativo, superando reducionismos utilitaristas que restringem o conhecimento à lógica da empregabilidade. Enquanto espaço que propicia o acesso às obras clássicas e contemporâneas, aos diferentes campos do saber e às múltiplas formas de expressão

humana, a biblioteca atua como instrumento essencial na formação integral dos sujeitos, tornando possível a apropriação crítica da realidade e a construção de novos modos de existência.

Contudo, é preciso reconhecer que, mesmo os elementos potencialmente formativos, como o acervo e os profissionais, são atravessados por contradições estruturais, pois operam na dinâmica determinada pelos interesses da classe dominante. A forma como tais elementos são mobilizados nas escolas diz muito do projeto de educação e dos sujeitos que se deseja formar. Como observa Frigotto (2010, p. 27), a educação, “[...] apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica”, no qual se enfrentam diferentes concepções de formação, de mundo e de sociedade. Assim, disputar a biblioteca escolar – seu sentido, sua função e sua presença efetiva na escola – é disputar o projeto educativo em que se insere.

Para avançar nessa direção, é necessário romper com as concepções naturalizadas de desigualdade e reconhecer que o acesso aos bens culturais não ocorre de maneira igualitária. Ao contrário, é um processo seletivo, historicamente determinado, que exclui sistematicamente os sujeitos das camadas populares da partilha dos saberes mais elaborados da humanidade. Como ressalta Saviani (2008, p. 25-26), superar esse quadro exige “[...] lutar contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares”, o que implica uma educação não subordinada às lógicas de mercado e comprometida com a justiça social.

Do mesmo modo, é preciso recusar a ingenuidade de que escolas e bibliotecas, mesmo bem equipadas (o que não corresponde à realidade brasileira) seriam, por si só, capazes de transformar a educação. Tampouco é admissível o discurso de sua importância desconsiderando a (in)existência concreta dessas instituições. Se são tão importantes, por que não são prioridade nas políticas educacionais e no próprio projeto pedagógico das redes públicas?

Se a função da educação é humanizar, e essa humanização se faz pela apropriação dos conhecimentos, e se tais conhecimentos são socializados majoritariamente por meio da escrita e historicamente preservados nas bibliotecas, então é preciso reconhecer que a biblioteca tem função central nesse processo. Função que só será devidamente cumprida quando superada a lógica do “guardar” livros, transformando a biblioteca em instrumentos de difusão crítica do saber.

Eis, portanto, a razão de ser da biblioteca: um lugar de ademais da guarda e da disseminação do saber elaborado, que funciona como “lugar de encontrar conhecimento em textos escritos e, pela leitura, fazer indagações sobre as coisas da vida, sobre o mundo” (Britto, 2016, p. 79-80). Ainda que represente uma etapa na trajetória do estudante, a escola tem a

responsabilidade política de formá-lo para além dos limites da funcionalidade. “Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (Freire, 1982a, p. 7).

No que compete à escola, seu compromisso é com o conhecimento sistematizado; não com o senso comum, mas com a cultura elaborada.

A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão (Saviani, 2013, p. 29).

Pontua Oliveira (2018, p. 26) que “[...] a razão pela qual tem se questionado a relevância do conhecimento, dos elementos culturais desde cedo é porque se considera que, em contato com esses elementos, é possível a ampliação de conhecimentos que extrapolam o senso comum”. Contudo, as condições que envolvem o ato de ler continuam reproduzindo o cenário da desigualdade: “[...] o problema, para a maioria, é não poder ler, seja porque não dispõe de condições objetivas (tempo, lugar, material apropriado), seja porque não dispõe de condições subjetivas (conhecimento, competência, formação)” (Britto, 2016, p. 36).

Em síntese, a biblioteca escolar, compreendida como mediação entre o sujeito e o conhecimento historicamente produzido, não pode ser reduzida a um dispositivo técnico, neutro, instrumental. Sua existência se entrelaça à luta pela democratização do saber e pela superação das desigualdades sociais, exigindo políticas que a reconheçam como instância formativa. Reafirmamos, assim, que a luta pela efetivação das bibliotecas escolares é inseparável da luta pela educação pública crítica e emancipadora, que compreende os estudantes como sujeitos históricos, capazes de interpretar o mundo e transformá-lo. A biblioteca, nesse horizonte, é condição e expressão da escola comprometida com a formação e com o projeto de uma sociedade justa.

A ressignificação da biblioteca como lugar de formação e de desenvolvimento humano se concretiza pelo trabalho educativo, favorecendo o acesso à cultura, a reflexão crítica sobre o mundo e a participação ativa na realidade. Sua efetivação está vinculada a processos pedagógicos comprometidos com a emancipação humana.

3.4 O distanciamento entre o discurso e a realidade das bibliotecas escolares

Na teoria, não há razão para duvidar da relevância atribuída à biblioteca escolar na melhoria da educação. Documentos oficiais, legislações educacionais e produções acadêmicas convergem no reconhecimento desse lugar como essencial ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, à formação de leitores críticos e ao fortalecimento da aprendizagem. A biblioteca é concebida como ambiente privilegiado de acesso à cultura escrita, de estímulo à pesquisa e de mediação do conhecimento. Entretanto, quando se considera a realidade dessas instituições, o que se constata é que a maioria não possui condições mínimas para atuar conforme desejado.

Esse descompasso revela não uma contradição pontual, mas uma lógica estrutural de desvalorização das bibliotecas no contexto escolar brasileiro. Há um abismo entre o discurso elaborado e a realidade concreta, em que diagnósticos, retratos, avaliações e panoramas situacionais apontam essas instituições como deficitárias, não priorizadas nas escolas nem contempladas de forma efetiva nas políticas educacionais. A presença simbólica da biblioteca, muitas vezes restrita à existência física ou à inclusão em documentos institucionais, contrasta com a ausência de investimentos em infraestrutura, acervo, pessoal qualificado e articulação com o projeto político-pedagógico das escolas.

A distância entre o ideal e a prática traduz uma lógica persistente de omissão que compromete a função formadora da biblioteca escolar, esvaziando seu potencial pedagógico e cultural. Ainda que reiteradamente mencionada nos discursos oficiais como elemento estruturante da qualidade educacional, a biblioteca segue operando, quando existente, em condições precárias, sustentada, na maioria das vezes, pelo esforço voluntário de professores e funcionários que se empenham para que, apesar de tudo, a leitura aconteça na escola.

3.5 Como estão as bibliotecas escolares no Brasil?

Precárias, insatisfatórias, caóticas, fechadas, depósitos de livros: expressões como essas são frequentemente utilizadas nos estudos que retratam o panorama real das bibliotecas escolares brasileiras. Tais qualificações evidenciam o estado de abandono e o descaso do poder público com esse lugar, que, embora reconhecido em documentos oficiais como estratégico para a melhoria da educação, segue desvalorizado. A falta de investimento estrutural, a ausência de profissionais qualificados, os acervos desatualizados e a desarticulação com o projeto político-pedagógico das escolas configuram um cenário que contrasta com o discurso idealizado de sua função formadora.

Para ilustrar essa realidade, e não sermos repetitivos, nos apropriamos dos diagnósticos que trazem essa evidência. Estudos como os de Campello (2012) apresentam dados quantitativos sobre a presença, ou melhor, a ausência, de bibliotecas escolares em diversos estados brasileiros. Os levantamentos revelam que, em muitos contextos, esses espaços simplesmente não existem. E, quando estão presentes, na maioria, encontram-se desativados, desestruturados ou funcionam de forma limitada. Em grande parte dos casos, as bibliotecas restringem-se a atividades básicas de empréstimo e devolução de livros, realizadas de maneira informal, por meio do esforço colaborativo de professores e funcionários da escola, que assumem essas funções sem formação específica e sem dispor dos recursos mínimos necessários para garantir práticas pedagógicas qualificadas e coerentes com os objetivos educacionais da instituição.

Ao analisar 18 diagnósticos, publicados entre 1979 e 2011, com o objetivo de traçar um panorama sobre as condições das bibliotecas escolares brasileiras, Campello (2012, p. 2) confirma esse cenário de precariedade. O estudo, que abrangeu 1.365 bibliotecas, torna visíveis os problemas estruturais e evidencia o descaso histórico com essas instituições. Os resultados deixam claro que essa realidade não é recente nem pontual, mas fruto de negligência sistemática. A autora destaca que, embora os diagnósticos expressem indignação e tragam recomendações, muitas propostas permanecem no plano das intenções, sem mudanças nas políticas públicas.

A pesquisa de Almeida (2021) mapeia a produção acadêmica sobre bibliotecas escolares no Brasil, entre 1991 e 2016, revelando avanços pontuais, como a ampliação dos acervos, mas, sobretudo, evidenciando as persistentes dificuldades dessas instituições em cumprir sua função cultural e educativa. Entre os principais entraves, estão a precariedade da infraestrutura física, a ausência de gestão qualificada, a desarticulação com o currículo escolar e a carência de formação sistemática de mediadores de leitura. Esse panorama reitera o distanciamento entre o ideal formativo atribuído à biblioteca escolar e a realidade marcada pela negligência institucional, comprometendo sua atuação com o acesso à cultura e ao conhecimento.

Essas constatações dialogam com a análise de Waldeck Carneiro, que já, em 1999, ao intitular sua obra “A miséria da biblioteca escolar”, denunciava o espantoso silêncio que envolve essas instituições. O autor aponta que “[...] as autoridades, ignoram-na os pesquisadores, calam-se os professores, omitem-se os bibliotecários” (Silva, 1999, p. 15), evidenciando o descaso institucional e a ausência de mobilização crítica dos próprios sujeitos que poderiam impulsionar a valorização e ressignificação da biblioteca escolar.

Complementando essa perspectiva, Silva (1999, p. 28) ressalta que “[...] denunciar é preciso, mas é preciso (...) analisar criticamente o objeto da denúncia (a biblioteca)” para que se possa “construir espaço e esforço coletivo no sentido da transformação da realidade denunciada”. Nesse sentido, a crítica não deve se limitar à exposição dos problemas, mas avançar na construção de alternativas e ações coletivas capazes de romper com o ciclo histórico de omissão, desvalorização e invisibilidade das bibliotecas escolares no contexto educacional brasileiro.

Em diversos estados do Brasil, as pesquisas trazem os mesmos apontamentos. As bibliotecas “encontram-se deficientes”, diz Silva (2013, p. 1), referindo-se às 35 bibliotecas escolares da rede estadual de ensino da Zona Leste de Manaus; estão em “[...] situação lamentável em todos os aspectos, espaço físico” (Paula, 2014, p. 57), no caso das doze bibliotecas das escolas municipais e estaduais do município de Inhumas – Goiás; apresentam “espaços inadequados” (Silva, 2019, p. 15), para as 80 bibliotecas escolares do município de Caucaia – Ceará; e enfrentam uma “situação extremamente difícil” (Santos, 2020, p. 89486), ao se referir às 16 bibliotecas do município de Palmeira dos Índios – Alagoas.

Tal cenário reforça a invisibilidade da biblioteca escolar no cotidiano das escolas públicas e contribui para a perpetuação do processo de exclusão, negando aos estudantes o acesso qualificado à cultura. Os dados reiteram a distância entre o reconhecimento formal da importância da biblioteca escolar e a omissão institucional que inviabiliza sua efetivação pedagógica e democrática de acesso ao conhecimento.

Apesar da existência de marcos legais, como a Lei n. 12.244/2010 (atualizada em 2024), que estabelece a obrigatoriedade de uma biblioteca em cada instituição de ensino do país, os avanços em sua implementação são tímidos e desiguais. A referida lei, embora represente reconhecimento formal do direito ao livro e à leitura no ambiente escolar, carece de mecanismos de financiamento, fiscalização e responsabilização que assegurem sua efetivação. Na prática, a ausência de um plano nacional estruturado e contínuo que articule essa legislação às políticas educacionais faz com que a meta de universalização das bibliotecas escolares permaneça distante, situando-se mais como promessa do que como compromisso com a transformação do cenário educacional.

Mesmo diante de iniciativas pontuais de revitalização ou de mobilizações em defesa da leitura, a precariedade das bibliotecas escolares persiste. Como apontam Oliveira (2020) e Ferreira (2022), a invisibilidade desses espaços e a descontinuidade das práticas formativas neles desenvolvidas geram perdas materiais nos acervos e comprometem sua função pedagógica. Em muitos casos, as bibliotecas que já operavam de forma precária são convertidas

em depósitos, salas de aula improvisadas ou permanecem inacessíveis por tempo indeterminado.

A biblioteca escolar reflete, portanto, as dificuldades da escola de implementar uma proposta educacional que supere o modelo autoritário e estimule o pensar crítico do aluno, considerando sua formação para além dos limites da sala de aula. Os dados e análises apresentados reforçam a urgência de romper com esse ciclo de invisibilidade e omissão, reposicionando a biblioteca escolar como lugar estratégico de uma educação democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

Ademais, a precariedade das bibliotecas escolares reflete o impacto do desfinanciamento crônico da educação pública e a hegemonia de políticas neoliberais que reduzem o papel do Estado e tratam a educação como um serviço, e não como direito social. Como alerta Saviani (2008), as reformas educacionais inspiradas nos princípios da produtividade e da eficiência esvaziam proposições formativas mais profundas, como a biblioteca, ao subordiná-las a finalidades instrumentais e mercadológicas. Essa lógica, ao privilegiar competências operacionais e resultados mensuráveis, desconsidera o papel emancipador da leitura e da formação cultural.

Esse processo de desvalorização, no entanto, não se manifesta apenas no plano material ou estrutural: também é sustentado por discursos normativos que, ao mesmo tempo em que reconhecem a biblioteca como instância educativa, tendem a reduzi-la a um instrumento funcional de apoio ao ensino. A leitura dos documentos oficiais da educação brasileira revela uma concepção da biblioteca escolar de competências e habilidades operacionais, especialmente informacionais, que pouco dialogam com sua função formadora em sentido amplo. É justamente essa dimensão política e discursiva da omissão que será analisada na próxima seção.

No mesmo direcionamento, as diretrizes da IFLA/Unesco, elaboradas em 2002 e com nova edição em 2015, definem a biblioteca escolar como “espaço de aprendizagem físico e digital na escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural”. A biblioteca, segundo a IFLA (2015, p. 19), é um ambiente propício para o desenvolvimento de competências ao longo da vida, permitindo que os alunos se tornem cidadãos responsáveis e bem-sucedidos em uma sociedade que se baseia na informação e no conhecimento.

Essa tendência é observada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, que apresentam como objetivo “o desenvolvimento da capacidade de

aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”; (...) “a escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos (...) materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento”, promovendo, por meio da leitura, a aprendizagem, a competência linguística e o pensamento crítico (Brasil, 1997, p. 15).

A proposta de aprendizagem dos PCN sugere que a formação de um leitor competente ocorre pela prática contínua de leitura, abrangendo textos variados e reais, organizados conforme as diferentes manifestações textuais que circulam socialmente (Brasil, 1997, v. 2, p. 54). O documento enfatiza a importância de utilizar a informação de maneira estratégica. Como meta para o ensino fundamental, destaca-se que o aluno deve ser capaz de “utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (Brasil, 1997, v. 1, p. 108).

Contudo, observa-se a pouca visibilidade da biblioteca na redação do documento. A palavra biblioteca aparece seis vezes, sendo duas em menções a textos de exemplo e as demais como referência a um local de acesso a livros. Isso ocorre nos PCN de Língua Portuguesa da 5ª à 8ª série; no do Ensino Médio, não há ocorrências.

De forma semelhante, a BNCC, que define as aprendizagens essenciais da Educação Básica, menciona a biblioteca apenas três vezes, uma como referência bibliográfica e as outras como espaço físico vinculado ao acervo. Além disso, essas referências aparecem apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desaparecendo a partir do 6º ano e ao longo do Ensino Médio. Embora a BNCC destaque a importância da leitura e do letramento, a biblioteca escolar não é reconhecida para viabilizar esse processo, especialmente para os estudantes que não dispõem de outros meios de acesso ao livro.

Ambos os documentos, PCN e BNCC, não destacam o papel da biblioteca, seu acervo, seus serviços ou atividades no processo de ensino-aprendizagem, tampouco a reconhecem como ferramenta das aprendizagens essenciais, sugerindo sua baixa valorização institucional.

Nunes e Gonçalves (2019) observam que, embora os documentos normativos ampliem a concepção da biblioteca escolar, essa instituição não é formalmente incluída no organograma das escolas, tampouco mencionada como parte integrante da estrutura de gestão escolar. Tal omissão evidencia lacuna significativa entre o discurso normativo e a prática institucional.

Conclui que os documentos mencionam a necessidade da integração da biblioteca no ambiente escolar com outros setores e do bibliotecário com outros profissionais. Entretanto, observa-se a inexistência de textos que mencionem a necessidade da biblioteca em integrar o organograma da

instituição escolar considerando ser esta um ambiente educacional de aprendizagem (Nunes; Gonçalves, 2019, p. 70).

A crítica às fragilidades dos documentos normativos decorre da concepção restrita e tecnicista presente na Lei n. 12.244/2010. Essa perspectiva reduz a biblioteca escolar à sua estrutura física e à presença de acervos e materiais de consulta, sem considerar sua integração com o projeto pedagógico. Como destacam Farias e Britto (2019, p. 833), “a Lei em questão parece desconhecer essa condição de origem, uma vez que seu texto não valoriza ou garante qualquer laço com a escola como um todo e com um projeto de educação”. Mesmo quando cumprida, a legislação mostra-se ineficaz, uma vez que “não é capaz, efetivamente, de promover a cultura escrita e o espírito investigativo nas escolas” (Farias; Britto, 2019, p. 827).

Trindade e Torres (2023) reforçam a crítica à fragilidade conceitual e normativa que envolve as bibliotecas escolares, especialmente ao evidenciar a prática recorrente de confundir bibliotecas com salas de leitura. As autoras apontam que essa equivalência não é casual, é estratégia institucional de omissão e camuflagem, por meio da qual “os órgãos educacionais intitulem espaços que são bibliotecas escolares como salas de leitura, buscando desobrigar-se assim a investir esforços na construção e manutenção de bibliotecas nas escolas e na compra de acervo e mobiliário” (Trindade; Torres, 2023, p. 47).

O conjunto das análises revela lacuna estrutural nas diretrizes nacionais, impedindo o reconhecimento da biblioteca escolar como instância provedora do conhecimento e formadora de sujeitos críticos. A pouca menção à biblioteca escolar nos documentos normativos demonstra descompasso entre as aspirações legais e a realidade da educação brasileira, especialmente no contexto das escolas públicas, nas quais a biblioteca, que deveria ocupar lugar central, frequentemente está ausente ou é negligenciada.

Embora a escola represente, para muitos, a primeira instância formal de contato com o livro e a leitura, é na biblioteca escolar que esses vínculos se consolidam, tornando-se fundamentais ao desenvolvimento intelectual, cultural e social dos estudantes. Para parcela significativa dos alunos, especialmente aquela em situação de vulnerabilidade, a biblioteca escolar constitui o principal, e, em alguns casos, o único, ambiente de acesso à leitura e à cultura, influenciando de maneira significativa suas trajetórias pessoais e coletivas.

Como observa Ferreira (2022, p. 47), “[...] as dificuldades enfrentadas pelas bibliotecas estão principalmente na ausência de profissionais qualificados para dar o real sentido a esses espaços”; um obstáculo que se soma à precariedade estrutural e à pouca tradição desse profissional no ambiente escolar.

A biblioteca escolar reflete, portanto, as dificuldades da escola em lidar com uma proposta educacional que ultrapasse o modelo autoritário e estimule o pensar crítico, considerando não sua vida escolar e extraescolar. Enquanto “a classe trabalhadora luta pela democratização do acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história, a burguesia busca secundarizar a escola esvaziando-a” (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 108).

Nisso, chegamos ao terceiro ponto, talvez o mais preocupante: a vaga ideia de biblioteca como simples serviço de empréstimo de livros e serviços de apoio a tarefas escolares, instituída pelos documentos legais e legitimada na pesquisa como regra. Regras essas que, ao serem cumpridas de forma superficial, levam à conclusão de que as bibliotecas escolares continuam distantes do ideal formativo que deveriam cumprir.

Os documentos normativos que regem a educação brasileira reconhecem, de maneira genérica e periférica, a biblioteca escolar, mas falham em garantir sua efetivação como instância formadora integrada ao projeto pedagógico. Essa lacuna entre o discurso legal e a prática institucional naturaliza a exclusão da biblioteca escolar e perpetua sua marginalização no interior das escolas. Ao não a incorporarem como eixo estruturante da aprendizagem, esses documentos reforçam concepção tecnicista de educação, centrada em habilidades operacionais e desarticulada da formação crítica e emancipadora dos sujeitos.

A histórica exclusão das camadas mais pobres da população brasileira do acesso aos bens culturais está intimamente ligada à trajetória da educação no país, marcada por limitações ao conhecimento e à cultura produzidos pela humanidade e pela ausência de aparelhos públicos de cultura e pela negação do direito à leitura e à linguagem escrita.

A literatura, a arte, as bibliotecas e outros instrumentos de formação crítica foram, e ainda são, restritos a uma parcela da sociedade que dispõe de condições econômicas para tal apropriação. A leitura, em especial a do texto literário, continua percebida como prática reservada a parte das elites.

Esse cenário revela o distanciamento entre o discurso que reconhece a importância da biblioteca como espaço formativo e sua presença alegórica nas instituições públicas de ensino. O que se afirma em documentos e textos acadêmicos como ideal democrático contrasta com a precariedade das bibliotecas escolares. De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2022, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apenas 31% das escolas públicas brasileiras possuem biblioteca. A situação é mais crítica na Educação Infantil, onde apenas 18% das instituições oferecem esse espaço, e nas redes municipais de ensino, em que somente 23% das escolas contam com bibliotecas.

Entre as que possuem esse equipamento, menos da metade conta com a presença de bibliotecário. A análise desses dados, sistematizada pela Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon), revela que, para a maioria dos estudantes brasileiros, especialmente aqueles das classes populares, o acesso à leitura e à formação leitora permanece promessa não cumprida.

Essa carência não se limita à falta de recursos. Ela expressa um projeto de exclusão em que o acesso à cultura e ao conhecimento sistematizado é vedado às camadas populares. Nesse contexto, a biblioteca escolar, quando não negligenciada materialmente, é frequentemente instrumentalizada como recurso operacional, destituído de dimensão formadora. Como destacam Silva e Silva (2010, p. 203): “a biblioteca tem servido como um aparelho ideológico do Estado, reproduzindo informações da ideologia dominante e relegando a maioria da população a um plano inferior”.

Essa análise permite compreender que a biblioteca escolar não é neutra: ela se insere no rol dos aparelhos ideológicos do Estado, ora reforçando a lógica dominante, ora abrindo brechas para o enfrentamento da exclusão. Ao iluminar esse processo, Saviani (2013) enfatiza que o trabalho educativo, como prática intencional, visa à produção da humanidade em cada sujeito, por meio da apropriação do conhecimento historicamente acumulado – o que implica reconhecer a biblioteca escolar na formação plena dos indivíduos.

Entretanto, o que se observa nas escolas públicas é a desconexão entre esse princípio e a realidade concreta das bibliotecas escolares. A contradição entre o que a teoria propõe, uma biblioteca comprometida com a emancipação, e o que a prática revela, sua ausência ou esvaziamento, evidencia o abismo entre a função histórica da educação como mediação da cultura e sua redução a ferramentas de desempenho e controle.

A biblioteca escolar não deve ser concebida como instrumento de adaptação dos sujeitos à ordem vigente nem ser reduzida a instrumento operacional de apoio desvinculado das dimensões sociais, culturais e políticas da formação. Ao extrapolar o papel funcional, ela se inscreve na ordem da produção de ideias e de valores, de diálogo com o mundo e de mediação entre o sujeito e o conhecimento. Sua função é formativa no sentido pleno: contribuir com a constituição de sujeitos capazes de compreender a realidade em sua complexidade e nela intervir de modo consciente e transformador.

O paradoxo entre a valorização teórica da biblioteca escolar como instância formadora e sua condição real de abandono nas escolas públicas constitui o eixo crítico que sustenta esta seção. O discurso presente na literatura especializada atribui à biblioteca papel estratégico na mediação do conhecimento, na formação ética e crítica dos sujeitos e na consolidação de uma

escola comprometida com a transformação social. Essa concepção, entretanto, destoa da realidade empírica apresentada: bibliotecas ausentes, precarizadas ou simbólicas.

A crítica ao distanciamento entre teoria e prática, longe de fragilizar a ideia de biblioteca escolar emancipadora, a fortalece: torna urgente sua materialização como território de resistência, de apropriação cultural e de formação de sujeitos históricos. Inscrevê-la no projeto educativo da escola pública é, assim, um ato de enfrentamento à lógica da exclusão – e uma reafirmação de que a biblioteca escolar não é um apêndice periférico, mas arena central na disputa pelos sentidos da educação e pela construção de uma sociedade mais justa.

3.6 Biblioteca escolar para além do óbvio

Silvia Castrillón, que há décadas se dedica ao estudo das bibliotecas como espaços políticos e formativos, observa que “quase toda a documentação sobre o tema apresenta a biblioteca na escola como recurso paralelo às aulas”, voltado ao apoio de deveres, à oferta de materiais para leitura recreativa e à ocupação do tempo livre dos alunos. Esse entendimento revela “[...] pouca clareza sobre as possibilidades que a biblioteca na escola pode oferecer para garantir o direito à leitura e à escrita e a participação na cultura letrada” (Castrillón, 2024, p. 26).

Conceber a biblioteca escolar como lugar de cultura e de educação voltadas ao desenvolvimento humano implica romper com concepções ingênuas que tratam a leitura e o estudo como atividades fáceis e prazerosas. Ambos exigem esforço, introspecção e ação educativa. Sua efetivação demanda superação das concepções restritivas de leitura, reconhecendo sua função como meio – e não fim – da apropriação dos saberes necessários à constituição do sujeito enquanto ser histórico e social.

Castrillón (2024) distingue dois modelos que orientam as concepções de biblioteca escolar: o modelo legitimista e o modelo transformador. O primeiro, hegemônico, associa a leitura ao desempenho e à adaptação à ordem. A biblioteca é reduzida ao funcional, subordinado às tarefas escolares e voltado a práticas recreativas e superficiais. Nesse modelo, incentiva-se o gosto pela leitura sem compromisso com a formação crítica, o que naturaliza a exclusão cultural. Já o modelo transformador, propõe a leitura como prática cultural e política, vinculada à consciência crítica e à participação social. A biblioteca escolar, nesse horizonte, é lugar de mediação, acesso à cultura e construção de sentido, especialmente para sujeitos historicamente excluídos.

Essa concepção critica a ideia de leitura como atividade lúdica⁸ e descompromissada, sob a lógica do prazer, do entretenimento e da evasão: “[...] a leitura como atividade hedonista, carente de risco e de esforço, de compromisso e dedicação, [é] uma atividade destituída de toda a busca de sentido” (Castrillón, 2024, p. 42).

Castrillón (2024) questiona as proposições que desviam a biblioteca de sua função formativa e as políticas de distribuição de livros que não garantem o acesso efetivo à cultura escrita. Em suas reflexões, destaca que a democratização dos bens culturais passa, necessariamente, pelas bibliotecas, sobretudo as públicas, como instâncias capazes de promover a apropriação da cultura escrita por populações historicamente excluídas:

Não existe instituição mais adequada para uma apropriação real da cultura escrita por parte das populações tradicionalmente excluídas, não só desta cultura, senão da maioria dos bens materiais e culturais a que poucos têm acesso. A exclusão começa por gerar nas populações excluídas a ideia de que alguns bens culturais não lhes pertencem [...] O que termina por gerar um convencimento de que ler e escrever não faz sentido para elas e, portanto, não são objetos de interesse, de desejo (Castrillón *et al.*, 2018, p. 6).

Ao propor a ressignificação da biblioteca escolar como “espaço de proteção da leitura” e resistência à lógica produtivista, Castrillón (2024) a situa como território de ampliação dos horizontes formativos, do encontro com o outro e da mediação cultural como prática educativa. Inserida em um projeto político emancipador, a biblioteca escolar pode se constituir como local de escuta, diálogo e apropriação crítica do saber elaborado.

Para Britto (2016), os obstáculos que dificultam o exercício da leitura não estão relacionados ao “gosto”, mas às condições objetivas, como tempo, espaço e materiais, e subjetivas, como repertório, formação e desenvoltura na leitura, das quais a maior parte da população está privada. O autor enfatiza que é urgente democratizar o acesso aos bens culturais e não apenas valorizar a leitura como fórmula mágica para os problemas educacionais e sociais.

A biblioteca escolar deve ser compreendida como “possibilidade objetiva de produção e disseminação da cultura e do conhecimento, de formação intelectual e política, de experimentação estética e afirmação subjetiva” (Britto, 2016, p. 17), o que exige a crítica radical ao pragmatismo ideológico que associa a leitura à eficiência e à produtividade. A ação docente é fundamental para que a biblioteca se torne lugar de diálogo entre sujeitos, textos e realidades.

⁸ O termo “lúdico”, mal incorporado pelo senso comum pedagógico, é polissêmico, com aplicações polêmicas e contraditórias, assumindo significados distintos em diferentes campos teóricos. Neste trabalho, ele é utilizado conforme aparece no discurso escolar e institucional, na maioria das vezes, associado a práticas recreativas ou motivacionais.

Esse processo implica compreender a leitura não apenas como decodificação, mas como possibilidade de compreensão e transformação da realidade.

A crítica ao modelo legitimista, tecnicista e despolitizado alcança a naturalização da exclusão, denunciando os mecanismos que convencem os sujeitos de que a leitura e a escrita não lhes pertencem. Inserida em um projeto educativo emancipador, a biblioteca pode romper com essa lógica, ao se constituir como lugar de escuta, diálogo e apropriação crítica do saber elaborado.

Saviani (2008, p. 13) reafirma que a essência do trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nessa perspectiva, a apropriação dos elementos culturais necessários à formação do sujeito torna-se condição de sua humanização. Por isso, a biblioteca escolar não deve ser compreendida ou proposta como apêndice da escola, ela deve ser instância essencial de conhecimento e formação.

Sua efetivação como instância formativa requer mudança profunda de paradigma: da biblioteca como recurso auxiliar à biblioteca como lugar da cultura escrita, vinculada a um projeto educativo comprometido com a formação e a superação das desigualdades estruturais. Reconhecer esse papel é o primeiro passo; incorporá-lo de forma institucionalizada, democrática e permanente no interior das escolas públicas é o desafio que se impõe aos educadores, gestores e formuladores de políticas, se de fato pretendemos garantir o direito à leitura, à literatura e ao conhecimento como condição da emancipação dos sujeitos.

Entre bibliotecários e educadores, é consensual o valor da biblioteca na formação do estudante. Todavia, as contradições e possibilidades de sua efetivação estão intrinsecamente ligadas ao modelo de sociedade e de educação a que a escola está subordinada. Observa-se, nos discursos oficiais de regulação das bibliotecas no Brasil, a predominância da pedagogia de competências e habilidades, acompanhada da valorização do “aprender a aprender” como expressão de uma suposta autonomia do aluno, desconsiderando os processos formativos vividos pelo professor em sua trajetória profissional e existencial.

Nesse contexto, há supervalorização das condições ambientais de aprendizagem, como espaço físico e acervo e dos usos instrumentais da biblioteca, sustentados pela ideia de que, asseguradas tais condições, o aluno é capaz de aprender. É um modelo educacional pragmático e imediatista, voltado à formação de sujeitos aptos a operar e executar tarefas, o que talvez favoreça a inserção funcional da biblioteca nas escolas, mas revela-se insuficiente para fomentar a formação crítica dos sujeitos em relação a si mesmos e ao mundo.

Ainda que existam bibliotecas com espaços, acervos e serviços adequados, sua presença não tem sido suficiente para garantir sua efetividade enquanto instância formativa. Por isso, não se pode restringir, tampouco mensurar, o valor da biblioteca escolar à sua estrutura física. O que legitima sua existência é o quanto os recursos disponíveis favorecem o adensamento de leituras. As dificuldades que a biblioteca escolar enfrenta refletem, em grande medida, os desafios da escola em romper com o modelo conteudista ou subjetivista, abrindo-se a uma proposta educativa de formação crítica e reflexiva do estudante em sua totalidade.

A análise das duas vertentes predominantes no debate pedagógico em torno da biblioteca – a técnico-operacional da Biblioteconomia e a de concepções pedagógico-formativas – evidencia que o lugar da biblioteca escolar está em disputa. Enquanto a primeira tende a naturalizar sua função acessória e técnica, a segunda propõe sua ressignificação como instância formativa. Reconhecer essas disputas é fundamental para avançar projetos de biblioteca escolar comprometidos com a formação omnilateral dos sujeitos.

Reconhecido o distanciamento entre normas e realidade, torna-se necessário deslocar o olhar para os contextos históricos, sociais e territoriais em que essas contradições se intensificam. É nesse movimento que a análise avança para o exame empírico do contexto amazônico, particularmente do Oeste do Pará, buscando compreender os limites e as dificuldades de fazer biblioteca escolar.

4 POR QUE É TÃO DIFÍCIL FAZER BIBLIOTECA? – UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL DA AMAZÔNIA/OESTE DO PARÁ

Os problemas relacionados às bibliotecas escolares não são recentes, tampouco específico de uma localidade, atravessando a realidade de muitas escolas brasileiras, já que a educação não tem sido prioridade. No caso da região amazônica, particularmente no Oeste do Pará, as dificuldades são ainda mais profundas, em razão da diversidade de contextos, das complexidades étnicas, geográficas e socioeconômicas, que conformam distintos modos de organização do ensino e de acesso aos bens culturais.

As escolas dessa região abrangem contextos ribeirinhos, indígenas, quilombolas e urbanos, distribuídos entre várzeas, rios e áreas de planalto e periferias. Nessas localidades, fatores estruturais inviabilizam o acesso contínuo e efetivo ao livro e à biblioteca escolar e, conseqüentemente, ao conhecimento desimpedido e à formação. É nesse cenário que ganha centralidade o trabalho de Zair Henrique Santos, que, ao propor estratégias de levar a leitura a alunos de três escolas situadas em áreas distantes dos centros urbanos, dá origem à expressão “levar a ler a lugares distantes”. Conforme o pesquisador, “levar a ler” se refere a iniciativas que buscam criar condições de acesso ao livro, à literatura e ao conhecimento a pessoas historicamente apartadas desses bens e “lugares distantes” diz respeito não só à dimensão geográfica, mas também às distâncias sociais e simbólicas que marcam as relações humanas.

Santos (2016, p. 50) situa esses “lugares distantes” e explica que

[...] o lugar da pesquisa se caracteriza como uma região distante dos grandes centros de cultura e apartado das decisões políticas e econômicas do país, lugar onde as distâncias são grandes e a mobilidade difícil – qualquer deslocamento é sempre um processo complexo, sair de uma comunidade para ir à sede da cidade (que tampouco é de fácil acesso em âmbito estadual ou nacional) é algo que leva dia. São povoados, há pouca disponibilidade de recursos de cultura e informação, com telefonia delicada, internet fragilíssima, praticamente nenhuma circulação de jornal, baixíssima circulação de revistas (as que há são de assuntos práticos e midiáticos), pouca circulação de livros (e os que há são concentrados naqueles que vêm pela escola ou paradidáticos, de autoajuda ou divulgação geral, tipo biblioteca blue).

É nesse contexto que se realizam parte dos trabalhos desenvolvidos pelo Lelit/Ufopa, fosse nas regiões rurais fosse na zona urbana, enfrentando desafios semelhantes. Ao longo de uma década, o Lelit vem desenvolvendo ações de exame e de intervenção em lugares em diversos contextos da região oeste do Pará. A curta duração dessas ações, posto que a maioria dos espaços criados ou revitalizados não se sustentaram após a saída do responsável pela intervenção, conduz o grupo para um questionamento crucial: por que é tão difícil fazer

biblioteca? Indagamos os limites, contradições e possibilidades que atravessam a permanência desses espaços, vimos buscando responder a essa pergunta que tanto nos tem mobilizado.

Para responder a esse questionamento, recorreremos não apenas aos trabalhos de intervenção, que revelam processos de criação e continuidade dos lugares construídos ou revitalizados, como também aos trabalhos de observação realizados antes ou em paralelo às ações interventivas, que já apresentavam situações em que as bibliotecas não funcionavam ou se encontravam em estado de abandono.

O quadro 1 sistematiza os trabalhos realizados no âmbito do Lelit em e sobre bibliotecas em diversos municípios do Oeste do Pará, no período de 2013 à 2025, totalizando 26 estudos que serviram de objeto de análise desta pesquisa. São estudos observacionais, que analisam a estrutura, o acervo e as condições de funcionamento das bibliotecas, e estudos interventivos, que envolvem ações de revitalização, implantação e dinamização desses espaços, além da formação dos docentes que atuam nessas instituições de ensino. O quadro reúne informações sobre o(a) autor(a), o ano de desenvolvimento, título do trabalho, lugar de intervenção, tipo de ação e o município no qual a pesquisa foi realizada, de modo a possibilitar uma visão ampla da diversidade e do alcance das experiências desenvolvidas no âmbito do Lelit.

Quadro 1 – Trabalhos realizados no âmbito do Lelit em e sobre bibliotecas

Autor	Ano	Título	Lugar de intervenção	Ação	Município
CARDOSO, Juçara dos Santos	2013	A biblioteca na formação escolar	Biblioteca escolar da EEEFM Pedro Alvarez Cabral	observacional	Santarém
CORDEIRO, Keliane Sousa	2013	O papel da biblioteca escolar na formação do leitor	Biblioteca escolar da EEEFM Barão do Tapajós	observacional	Santarém
FERNANDES, Tamara Glauce da Silva	2013	Biblioteca escolar: O que é? O que pode?	Biblioteca escolar da EEEFM Onésima Pereira de Barros	observacional	Santarém
ANDRADE, Valdiani Costa	2014	Biblioteca escolar na formação de leitores – um triste caso	Biblioteca escolar da EEEFM Feslibelo Jaguar Sussuarana	observacional	Santarém
NOGUEIRA, Geane Rocha; PESSOA, Rosania da Cruz	2014	A leitura em seu lugar – A revitalização da biblioteca da EEEFM Me Imaculada	Biblioteca escolar da EEEFM Madre Imaculada	interventiva	Santarém
ARAÚJO, Andria Arcanjo da Silva; COUTO, Sandra Elena Melgaço	2014	Criando um espaço para promover a formação de leitores na escola municipal de ensino fundamental PA 254 KM 11	Biblioteca escolar da EEEF PA 254 KM 11	interventiva	Monte Alegre
CARMO, Simone Inêz Correa	2014	Resgate histórico da biblioteca pública Henry Ford.	Biblioteca pública Henry Ford do município de Belterra	observacional	Belterra
EVARISTO, Lourivânia da Silva	2014	Biblioteca e formação: uma análise de caso.	Chardival Moura Pantoja.	observacional	Belterra
RIBEIRO, Raiana Tavares	2014	Refazendo os sonhos: a revitalização do projeto de	Biblioteca comunitária: “Ler é Preciso” –	interventiva	Belterra

		biblioteca comunitária em Belterra			
MORAES, Eliana Nascimento; TELES, Maria Rita Alexandre de Lima	2015	Relato de experiência: promovendo a formação de leitores na Escola Dr. Dátis Lima de Oliva	Construção de um espaço na Escola Dr. Dátis Lima de Oliva <i>Cantão da leitura.</i>	interventiva	Monte Alegre
NEVES, Alzenora Ferreira Carvalho; GARCIA, Jonadabe Araújo	2015	Relato de experiência Espaço Isanildes Silva das Neves: formando leitores na várzea	Biblioteca escolar da EEEF de Ipanema	interventiva	Prainha
SILVA, Rosielce Ferreira	2016	Biblioteca na Escola - a leitura da EMEF Padre Manoel de Albuquerque	Biblioteca escolar da EMEF Pe. Manoel de Albuquerque	observacional	Santarém
SANTOS, Jamile Castro dos	2018	Relatório Técnico: Levar leitura a lugares distantes – Arapiuns	Biblioteca escolar da Aldeia Nova Vista/Rio Arapiuns.	interventiva	Aldeia Nova Vista/Rio Arapiuns/Santarém
MESQUITA, Alessandra Maria de	2018	Leitura e biblioteca escolar: uma proposta de levar a ler em “lugares distantes”	Biblioteca escolar da EEEF Prof. Rosália Simões Barbosa	interventiva	Monte Alegre
VASCONCELOS, Raimundo Edivandro Alves	2018	Para além do espaço de leitura: criação e reflexão das possibilidades de ler literatura em uma escola rural do município de Monte Alegre	<i>Cantão da leitura.</i> Espaço de leitura da Escola Dr. Dátis Lima de Oliva	intervenção	Monte Alegre
CARDOSO, Juçara dos Santos	2018	Bibliotecas escolares: Uma cartografia	30 escolas da rede estadual de ensino de Santarém	observacional	Santarém
OLIVEIRA, Luanna Cardoso	2018	Espaço de leitura aldeia nova vista: Leitura, educação escolar indígena e identidade	Biblioteca escolar da escola Nossa Senhora de Fátima	interventiva	Aldeia Nova Vista/Rio Arapiuns/Santarém
FARIAS, Rosilene de Araújo	2019	Biblioteca Willian Gabriel	Escola de ensino fundamental A Mão Cooperadora,	interventiva	Itaituba-PA
OLIVEIRA, Luanna Cardoso	2020	Leitura e formação: contribuições da biblioteca no rio Arapiuns	Biblioteca escolar da escola Nossa Senhora de Fátima	interventiva	Aldeia Nova Vista/Rio Arapiuns/Santarém
ANJOS, Suzan Michelle Nogueira dos	2020	Relatório Técnico: Sobre as possibilidades e limites de formação e leitura em lugares distantes – a criação de um lugar de ler na aldeia Muruci/Rio Arapiuns	A criação de um lugar de ler na aldeia Muruci/Rio Arapiuns	interventiva	Aldeia Muruci /Rio Arapiuns/Santarém
SILVA, Cássio Sousa da	2020	Relatório Técnico: Sobre as possibilidades e limites de formação e leitura em lugares distantes – a circulação de leitura na aldeia Nova Vista / Rio Arapiuns	Biblioteca escolar da escola Nossa Senhora de Fátima	interventiva	Aldeia Nova Vista/Rio Arapiuns/Santarém
NOGUEIRA, Luciana Ludgerio	2021	Biblioteca escolar, leitura e formação: a revitalização da Biblioteca da EEEFM São José	Biblioteca escolar da EEEFM São José	interventiva	Santarém

SANTOS, Jamile Castro dos	2021	Levar a ler em lugares distantes: os limites e as possibilidades de instituir uma biblioteca em uma comunidade quilombola	Biblioteca da escola Nossa Senhora do Livramento	interventiva	Quilombo Saracura/Santarém
PAIXÃO, Renilza Fonseca da	2024	Biblioteca escolar: Criação de um lugar, de ler em uma comunidade rural do município de Alenquer	Biblioteca escolar da EEEFM Dulcinéia Campos dos Santos	interventiva	Alenquer
RABELO, Gleicinara Oliveira	2024	Biblioteca escolar. Leitura e educação no quilombo Saracura.	Biblioteca da escola Nossa Senhora do Livramento	observacional	Quilombo Saracura/Santarém.
MACHADO, Márcia Andréa dos santos	2025	Biblioteca escolar: um espaço de formação no Quilombo Tiningu	Biblioteca da escola São João	interventiva	Quilombo Tiningu / Santarém

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A sistematização apresentada no Quadro 1 não tem caráter meramente descritivo. Ao reunir os trabalhos desenvolvidos no âmbito do Lelit, ela permite identificar problemas, estratégias e limites recorrentes nas bibliotecas escolares analisadas. A partir desse conjunto, a análise foi organizada em dois blocos: estudos de caráter observacional e estudos de caráter interventivo. Essa distinção não tem o objetivo de hierarquizar as pesquisas, mas de evidenciar como diferentes formas de aproximação da realidade contribuem para compreender as possibilidades e os limites de fazer biblioteca escolar em contextos marcados por desigualdades estruturais. Assim, na sequência, são analisados inicialmente os estudos de observação.

4.1 O que mostram os estudos de observação: possibilidades e limites das bibliotecas

Os trabalhos de observação em bibliotecas escolares reúnem informações da realidade concreta desses espaços na região. As pesquisas de Cordeiro (2013), Fernandes (2013), Cardoso (2013), Andrade (2014) e Silva (2016), embora tenham sido desenvolvidas de forma autônoma e em bibliotecas distintas, discutem e compartilham a concepção de leitura e de biblioteca escolar defendida por Britto (2011), para quem a leitura é uma prática social que favorece o desenvolvimento intelectual e abre possibilidades de intervenção na sociedade.

Para esse autor, a biblioteca é um espaço de estudo, pesquisa e descoberta, que vai além do uso pragmático e cotidiano de caráter imediato. A biblioteca, percebida como “[...] lugar de encontro da gente com arte, com ciência, filosofia, história, lugar social, político, não é, de modo nenhum, um lugar neutro” (Britto, 2016, p. 18).

Além dessa base conceitual, os trabalhos apresentam aspectos empíricos em comum, como a comprovação da existência da biblioteca na escola e sua função limitada ou desvio de

função; a qualidade do acervo, apontada em todos, indicam que a maioria são de programas, políticas e ações governamentais sem continuidade, voltadas para distribuição de livros, como o programa nacional biblioteca da escolar (PNBE), e há quantidade expressiva de livros didáticos depositados nesses espaços.

Outro aspecto comum observado nos trabalhos é o reconhecimento prévio de que os espaços se encontram em situação de abandono ou funcionando de forma precária e limitada. Ainda assim, buscam compreender como essas condições materiais, institucionais e pedagógicas incidem no papel formativo da biblioteca, examinando não apenas sua estrutura física, mas também seu funcionamento. Sua inserção e os sentidos que assumem no cotidiano escolar possibilitaram organizar a análise em quatro dimensões – material, institucional, pedagógica e cultural – e traçar um panorama amplo da realidade investigada. Apesar das semelhanças, cada trabalho apresenta características próprias que ajudam a compreender e aprofundar o estudo dos problemas que recaem sobre a realidade das bibliotecas observadas.

O trabalho de Cordeiro (2013), *A biblioteca escolar na formação do leitor – análise de um descaso*, já indica pelo título o problema que recai sobre esse lugar, o abandono da biblioteca. A autora descreve a situação a partir de sua experiência como funcionária da escola. Segundo ela, “[...] a situação é de desordem absoluta; não há registro, catalogação, os livros estão apinhados, largados; há uma caixa no chão com livros aparentemente descartados, velhos, empoeirados” (Cordeiro, 2013, p. 14).

Sobre o uso do espaço, relata que “[...] são os professores que usam os livros, pegam livros para os alunos usarem, levam os alunos para alguma atividade na biblioteca (...) os alunos fazem pesquisas com ou sem a presença do professor ou da técnica pedagógica” (Cordeiro, 2013, p. 15). A autora observa que a biblioteca “[...] não tem plano político-pedagógico de funcionamento, desenvolvimento e inserção na escola” (Cordeiro, 2013, p. 15). Além do abandono material e da falta de planejamento, a pesquisadora mostra que a biblioteca era usada para outras finalidades: sala de vídeo, reuniões, palestras, ensaios, distribuição de livros didáticos e até aulas e cursos de outras instituições.

Os modos como a biblioteca é utilizada reflete sua pouca valorização dentro da escola. De modo geral, ela permanece percebida mais como ponto de apoio de atividades eventuais do que como ambiente de leitura e aprendizagem. Essa percepção, segundo a autora, aparece também no relato do professor responsável pelo projeto “Biblioteca Dinâmica 2012”. O projeto previa sete subprojetos, mas não avançou e teve pouco impacto. Entre os motivos, cita:

[...] frustração de como é vista a sala de leitura e o profissional que nela atua pelos coordenadores da Secretaria Estadual de Educação; facilidade de remanejamento do responsável da biblioteca para a sala de aula para suprir a ausência de professores; falta de valorização da maioria dos docentes da escola para as funções da biblioteca; falta de treinamento da parte da Unidade Regional de Educação para os professores atuantes em bibliotecas (Cordeiro, 2013, p. 15).

Esse estudo mostra uma situação comum nas escolas, tendo em vista que as bibliotecas, muitas vezes, acabam virando depósitos ou são usadas como sala para outras atividades por falta de espaços adequados. Embora isso indique um problema material, como a ausência de salas, a permanência desse uso revela também problema institucional, já que a escola não reconhece a biblioteca como parte do trabalho pedagógico, implicando dificuldades de manutenção de projetos de leitura de forma contínua. O antigo responsável pela biblioteca confirma essa percepção, ao relatar que o projeto que tentou desenvolver não avançou por falta de reconhecimento, pelo desvio de função constante e pela ausência de apoio pedagógico. Somado a isso, há um aspecto cultural importante: a leitura não ocupa lugar central na cultura escolar, e a função formativa da biblioteca é pouco compreendida. Por isso, esse espaço acaba sendo facilmente subutilizado ou até mesmo desativado.

A pesquisa de Fernandes (2013) – “Biblioteca escolar: o que é? o que pode?” – retrata uma biblioteca mais ativa, por conta da atuação da professora responsável, que desenvolvia ações e projetos de leitura voltados à formação dos alunos, além de promover iniciativas para a ampliação do acervo por meio de doações. No entanto, observa a autora, sua lotação parcial da docente para esse fim limitava e comprometia o desenvolvimento e a continuidade das atividades. Assim, “embora disponha de espaço e acervo razoáveis e tenha uma liderança engajada pedagogicamente apresenta recursos precários e ainda não logrou inserção apropriada no projeto político-pedagógico da escola” (Fernandes, 2013, p. 10).

Para autora, o não reconhecimento da biblioteca como espaço de formação contribui para sua pouca integração no cotidiano escolar, o que, segundo ela “se dá pela forma como se realiza a cultura escolar que não percebe objetivamente a biblioteca como elemento central do processo formativo e dos modelos pragmáticos de estudar e de ler predominante na comunidade” (Fernandes, 2013, p. 10). Essa falta de reconhecimento também aparece na desvalorização do profissional que atuava na biblioteca. A autora mostra que até 2012 os professores podiam ser lotados com 150 horas, mas, em 2013 essa carga horária foi reduzida para 100 horas, sendo o restante cumprido em outro turno, em sala de aula.

Além dos problemas estruturais e institucionais, apontados no estudo de Cordeiro (2013), o trabalho de Fernandes (2013) traz outros dados importantes para análise. Um deles é

a centralização das atividades da biblioteca na figura de uma única pessoa, mostrando dependência da iniciativa individual. Outro é a formação do acervo por meio de campanhas de doação, o que revela visão limitada da biblioteca, vista apenas como conjunto de livros.

Essas campanhas, muitas vezes, não seguem critérios de seleção e acabam servindo de descarte de materiais que já não interessam a quem doa e lembram as famosas ações beneficentes de doação de roupa. Esses dois aspectos mostram fragilidades, principalmente de ordem institucional, e influenciam o uso cotidiano da biblioteca e a forma como é percebida na escola e na comunidade. Por isso, o espaço funcionava de forma reduzida, sem fazer parte da rotina escolar e sem ter seu papel educativo reconhecido.

A pesquisa de Silva (2016) – “Biblioteca na Escola: a leitura da EMEF Padre Manoel de Albuquerque” – inicia a análise observando que a escola possuía biblioteca, inaugurada em 2005, e que funcionou até 2012. Com o aumento das matrículas no ano seguinte, o espaço foi dividido para abrigar uma sala de aula e, três anos depois, a parte que correspondia à biblioteca tornou-se sala de aula. Essa descaracterização de função dificultou as ações pedagógicas com leitura, fazendo com que o espaço passasse a servir, na prática, como “simples depósito de livros didáticos e livros literários” (Silva, 2016, p. 2).

Pontua a autora que, de modo a minimizar os impactos causados por essa descaracterização, a professora responsável pelo acervo organizou a “casinha da leitura”, criando um pequeno espaço alternativo para que os alunos pudessem emprestar, estudar, emprestar livros e socializar as leituras. Contudo, a autora observa que, mesmo com essa iniciativa, a maioria dos alunos do 1º ao 4º ano, ao levar os livros para casa, devolvia-os no dia seguinte; “por não terem suporte em casa, acabavam devolvendo cedo os livros e se sentia tristes por não conseguir fazer a leitura” (Silva, 2016, p. 12), o que revela que os problemas relacionados à leitura estão para além do ambiente escolar.

Embora apresente problemas parecidos com os observados por Cordeiro (2013) e Fernandes (2013), o estudo de Silva (2016) traz um dado particular: a perda da funcionalidade da biblioteca. Primeiramente, o espaço foi dividido para acomodar uma sala de aula e, depois, passou a ser usado totalmente para esse fim. Como consequência, houve a descaracterização completa da biblioteca, mostrando fragilidade institucional que afeta diretamente o trabalho pedagógico, já que a falta do espaço dificulta as práticas de leitura e faz com que tudo dependesse quase só da professora.

O estudo chama a atenção para outro ponto importante: muitos alunos não contavam com apoio de leitura em casa. Essa ausência de um costume de ler no ambiente familiar aumenta as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Por isso, a escola precisaria não apenas garantir a

disponibilidade de livros, mas também criar experiências de leitura que reduzam essa distância e criem oportunidades para que ela faça parte da vida dos alunos, e não só do tempo na escola.

O trabalho de Andrade (2014), intitulado “Biblioteca Escolar na Formação de Leitores – um triste caso”, evidencia, desde o título, o descaso com a biblioteca investigada, que “é carente de recursos e pequena, não tem pessoal qualificado, enfim, funciona parcamente” (Andrade, 2014, p. 23). A autora observa que, embora houvesse uma “agente de leitura” (termo adotado na escola para essa função – que seria uma docente remanejada e lotada apenas parcialmente no espaço), a biblioteca permanecia quase sempre fechada. Isso ocorria porque a profissional se ausentava com frequência, fosse por motivos acadêmicos, já que cursava Pedagogia pelo Parfor, fosse por questões de saúde, ou mesmo por atrasos e saídas antecipadas.

A autora relata ainda que “muitas vezes a biblioteca ficou sem ninguém, pois a funcionária ficava no portão para que os alunos não ‘fugissem’, já que o vigia só chegava às 10 da manhã” (Andrade, 2014, p. 17), reforçando que a falta de reconhecimento da biblioteca incide na subutilização do espaço e, também, no desvio das funções do responsável pelo atendimento. Além disso, “a biblioteca não desenvolve nenhum projeto e não tem nenhum plano político-pedagógico de funcionamento, desenvolvimento e inserção na escola, assim como não existe política de seleção e aquisição do acervo” (Andrade, 2014, p. 18).

Essa autora chama atenção para o desvio de função que marcava o cotidiano da “agente de leitura”. Em diversas ocasiões, observou que a funcionária utilizava a biblioteca para resolver questões pessoais, como vender produtos e atender cobranças: “às vezes, parecia que a biblioteca era a extensão da casa dela” (Andrade, 2014, p. 18). A autora observa ainda que nunca a viu lendo ou realizando qualquer atividade ligada à leitura.

O estudo de Andrade (2014) distingue-se dos demais, apresentados anteriormente, por não se limitar à descrição do observado, mas por aprofundar a análise das causas da precariedade, propondo uma análise crítica das razões que tornam “tão difícil se ter uma boa biblioteca”. Elencando:

- ✓ A educação vista como algo rotineiro;
- ✓ A biblioteca como “olhar técnico” e não como espaço de promoção do conhecimento;
- ✓ A mitificação da leitura;
- ✓ A frágil formação dos professores;
- ✓ A indisponibilidade do tempo dos professores;
- ✓ A desmotivação subjetiva e o descompromisso docente;
- ✓ O descompromisso político-pedagógico;
- ✓ Os recursos (in)disponíveis na escola;
- ✓ A falta de consistência das políticas públicas de educação;
- ✓ A ausência de bibliotecário para atuar na biblioteca (Andrade, 2014, p. 12-18).

A pesquisadora conclui que tais dificuldades explicam por que a biblioteca estudada funciona de modo tão limitado e se afasta do que poderia ser uma boa biblioteca. Para ela, superar esse quadro depende de duas frentes: do Estado, que precisa garantir políticas públicas contínuas, incluindo formação adequada para os docentes e a presença de um bibliotecário, e da própria escola, que deve assumir decisão político-pedagógica com o envolvimento dos docentes, da gestão e da comunidade. Ainda assim, como afirma a autora, “é lamentável dizer, mas parece que não está embrenhado na vontade comunitária, na cultura comum, a demanda e a necessidade da biblioteca, a não ser em frases de efeito e grandeza do tipo: ‘Ler é importante’” (Andrade, 2014, p. 23).

O estudo mostra que a precariedade da biblioteca resulta de um conjunto de fragilidades materiais, institucionais, pedagógicas e culturais que impedem seu funcionamento e a afastam de seu papel formativo. Ao apontar a ausência de projetos, a desvalorização profissional, o desvio de função e a falta de políticas de gestão e de acervo, Andrade evidencia que o problema não está só na estrutura física, mas também na cultura escolar que não reconhece a biblioteca como parte do trabalho educativo.

As pesquisas de Cardoso (2013, 2015, 2018), realizadas no âmbito da graduação, da iniciação científica e do mestrado, respectivamente, permitem examinar, de modo processual, as fases que marcaram o percurso da Biblioteca Castro Alves, ao longo dos anos. A primeira corresponde ao processo de revitalização da biblioteca protagonizada pela professora. A segunda refere-se ao declínio progressivo do lugar após sua aposentadoria, evidenciando a fragilidade institucional, numa dinâmica atrelada à atuação individual. Por fim, a terceira fase diz respeito à tentativa de reativação da biblioteca, iniciada em 2025, após a reforma da escola e lotação de uma professora recém-readaptada e recém-designada para atuar na biblioteca.

Cardoso (2013), ao analisar o papel da biblioteca nas atividades educativas e na formação dos alunos, destaca que o lugar “apresenta uma boa estrutura, é amplo, climatizado e bastante convidativo, a começar pelas artes expostas nas janelas, passando pelos depoimentos dos alunos e finalizando com o entusiasmo das professoras responsáveis” (Cardoso, 2013, p. 16). Observa que o funcionamento da biblioteca não se limita aos empréstimos e devoluções de livros, envolvendo a realização de diversos projetos anuais, dentre os quais destaca “Caminhos da Leitura”, “A Poesia Invade a Escola”, “Projeto Machado”, “Cantinho Mocarongo”, “Projeto Arte na Janela” e “Caldeirão Literário”.

Com base em Frago (2011), que aponta duas funções essenciais da biblioteca escolar, a educativa e a cultural, a autora conclui que a biblioteca estudada conseguia cumprir a ambas, ao apoiar o aprendizado dos alunos e ampliar seu repertório cultural por meio de acervo

diversificado. As imagens abaixo permitem visualizar a configuração do lugar no momento da pesquisa, reforçando os aspectos destacados pela pesquisadora sobre sua estrutura física convidativa e o uso pedagógico do espaço por alunos e professores.

Figuras 1 e 2 – Visão de ângulos opostos da Biblioteca Castro Alves



Fonte: Acervo da pesquisa, registro em: 21/08/2012.

Apesar do dinamismo observado, chama atenção que o funcionamento da biblioteca dependia da atuação de pessoas específicas – no caso, da professora responsável. A autora observa que “não parece que a escola e a comunidade escolar tenham incorporado a biblioteca de forma plena, compreendendo-a como essencial ao projeto pedagógico” (Cardoso, 2013, p. 16). O estudo já apontava sinais do que culminaria, mais tarde, no fechamento do espaço: a dependência de um único sujeito e a falta de integração da biblioteca na rotina escolar.

Em 2015, com base nas concepções de biblioteca defendidas pelo Lelit, o espaço foi reorganizado pela responsável, conferindo à biblioteca nova estrutura e dinâmica de funcionamento, o que contribuiu, ainda mais para o fortalecimento da leitura, pois o novo *layout*

(como se vê na imagem abaixo) proporcionou aos alunos maior liberdade na escolha dos livros e melhores condições para atividades de estudo, leitura e pesquisa.

Figura 3 – Visão geral da biblioteca Castro Alves, pós-revitalização



Fonte: Acervo da pesquisa, registro em: 24/10/2017.

Como já mencionado, todas as iniciativas em torno da biblioteca estiveram centradas na atuação dessa docente, cuja dedicação e envolvimento foram decisivos para que o espaço se tornasse importante no itinerário formativo dos alunos. Essa situação, fortemente personalista, evidencia tanto o compromisso individual quanto a ausência de interesse e de consciência coletiva capazes de garantir o funcionamento contínuo desses espaços na ausência da profissional, fato que se concretizou, após sua aposentadoria, resultando na descaracterização da biblioteca e, posteriormente, em seu fechamento (Cardoso, 2018).

Cardoso (2018) observa que, mesmo com boa estrutura e acervo de qualidade, a biblioteca não conseguiu se firmar no cotidiano da escola. Muitas vezes, o espaço ficava fechado, porque a professora que ficara ali dividia suas horas entre a biblioteca e a sala de aula. Aos poucos, a perda de dinamismo evidenciou que, quando não há adesão da biblioteca pela comunidade escolar, ela não resiste à ausência de sujeitos específicos.

Tal constatação confirmou-se em 2025, durante visita realizada no âmbito desta pesquisa. Na ocasião, em conversa informal com a professora que permaneceu no lugar após a aposentadoria da docente que liderava as ações, ela relatou que, em 2019, optou por não permanecer na biblioteca, pois passara a ser utilizada como sala de aula por conta de uma reforma que se estendeu até 2022. A reforma contemplou a biblioteca, porém, como não havia profissional específico para responder por ela, permaneceu inativa por dois anos até lotação da atual responsável.

O novo espaço (figura 4 e 5) revela os esforços de reorganização, agora mais amplo, iluminado e acolhedor. A disposição dos móveis sugere a tentativa de articular múltiplos usos: mesas escolares organizadas em pequenos grupos favorecem tanto o estudo individual quanto o trabalho coletivo, enquanto estantes abertas e acessíveis indicam a intenção de promover autonomia dos alunos na escolha do acervo.

Ainda como demonstram as figuras, o canto de leitura, que se distingue pelo aspecto colorido e complementado por uma estante amarela de prateleiras abertas que expõe livros e revistas de forma acessível, permite o manuseio livre pelos alunos. No centro da parede, destaca-se um mural pintado com a palavra “LIVRO” em letras grandes e coloridas, ladeadas por ilustrações de olhos abertos que simbolizam atenção e curiosidade. Ao lado, a inscrição “ESPAÇO LER” acompanha o desenho de uma figura humana, sem rosto com um livro na mão. Segundo o artista que criou essas imagens – Elciclei Araújo –, essa ausência sugere que “qualquer pessoa pode ser leitora, desde que tenha oportunidade e incentivo para isso, subvertendo concepções estereotipadas sobre quem tem acesso ao livro e ao saber” (entrevista pessoal, 30 mai. 2025).

Figura 4 – Visão geral da biblioteca Castro Alves, a partir da entrada principal



Fonte: Acervo da pesquisa, registro em: 30/05/2025.

Figura 5 – Biblioteca Castro Alves – Cantinho da leitura



Fonte: Acervo da pesquisa, registro em: 30/05/2025.

Apesar da crítica, ainda se observam visões estereotipadas de leitura, tais como a expressa na parede de que “A leitura é uma porta para o conhecimento e a imaginação” pintada em destaque no mural. Apresenta ideia que não corresponde, aparentemente, ao pensamento do autor Jorge Amado, a quem frase é referida; busquei verificar a veracidade da informação, mas não encontrei nenhum registro que comprove a autoria. Ao que tudo indica, trata-se de uma frase de efeito trivialmente criada a partir da fetichização da leitura de forma acrítica nos espaços destinados à leitura.

Para além do exposto, desconstruir a ideia de que a leitura e, conseqüentemente, a biblioteca seja atribuição, apenas, do professor de Língua Portuguesa, como afirma a docente dessa disciplina “além do espaço de ler, teremos os espaços por área de conhecimento, de modo a articular o uso da biblioteca com outras áreas do conhecimento” (entrevista pessoal, 30 mai. 2025) exige o engajamento coletivo de toda a equipe pedagógica em articulação com toda a comunidade escolar.

Esse movimento, ainda em curso, é marcado pelo entusiasmo e pela dedicação dessa profissional, que busca reintegrar a biblioteca à dinâmica da escola. Segundo relata, já acompanhava e admirava o trabalho da professora Célia (protagonista inicial da biblioteca) por seu protagonismo junto ao espaço, e afirma que “a ideia é fazer a biblioteca ser novamente referência” (entrevista pessoal, 30 mai. 2025).

O caso da Biblioteca Castro Alves revela tanto os desafios estruturais quanto as potencialidades de fazer biblioteca na escola pública. A experiência demonstra que é possível construir uma biblioteca participativa e articulada ao cotidiano pedagógico, porém, quando não

incorporada, por todos, como parte integrante do fazer educativo, sua funcionalidade fica na dependência de esforços individuais, evidenciando sua fragilidade. O afastamento da professora que dinamizava a biblioteca marcou o início do declínio; a redução do funcionamento e a conversão do espaço em sala de aula durante a reforma revelam os riscos de descontinuidade.

A atual tentativa de reativação, ainda em fase inicial, reabriu caminhos e expectativas. Todavia, seu êxito depende do compromisso coletivo e da consolidação da biblioteca como parte integrante do projeto político pedagógico da escola. No processo de conclusão desta escrita, em conversa informal com a responsável, por ocasião do lançamento de um livro, tive conhecimento de que a biblioteca se encontra novamente fechada, devido ao afastamento da atual professora, por motivos de saúde. Essa situação mostra que a escola não conseguiu incorporá-la no cotidiano escolar e depende da atuação de sujeitos específicos para que funcione. Recorrência observava nos casos analisados.

Além disso, o estudo nos traz outra recorrência: a designação de servidores em readaptação funcional para gerir esses lugares, muitas vezes sob a justificativa de que o trabalho na biblioteca é mais tranquilo, com menos exigências e demandas, reforçando a ideia de um lugar pouco frequentado e de pouca importância.

Em sua especificidade, o trabalho de Cordeiro (2013) relata as múltiplas funcionalidades atribuídas à biblioteca (sala de vídeo, reuniões, palestras, distribuição de livros didáticos e cursos externos), evidenciando o desvio de função do espaço. Também aponta o desvio de função do responsável pela biblioteca. Ambos os desvios reforçam um ao outro: a biblioteca perde seu uso, porque o responsável não atua nela, e o responsável é remanejado, porque a biblioteca já não funciona como deveria.

Já o estudo de Fernandes (2013), apesar de mostrar uma biblioteca ativa, revela as dificuldades de permanência, refletidas na redução da carga horária e no consequente impacto salarial, pois o professor que assume a biblioteca deixa de receber hora-atividade, o que o desestimula, pondo em risco a continuidade da biblioteca. Outro problema apontado neste estudo são as estratégias de aquisição de acervo por meio de doações, que muitas vezes funcionam como descarte travestido de “campanha”, afastando a responsabilidade dos órgãos públicos de educação, responsáveis pela garantia do acervo de forma adequada e contínua.

Na sequência, a pesquisa de Silva (2016) retrata a descaracterização total do espaço, inicialmente dividido para acomodar uma turma e, depois, transformado integralmente em sala de aula, evidenciando a perda completa do espaço físico da biblioteca. A autora apresenta um problema significativo: a ausência de hábito e valor de leitura no ambiente familiar, que além de refletir realidade comum à grande maioria das famílias brasileiras, reforça a necessidade da

escola condições efetivas para o desenvolvimento de práticas educativas, tendo a biblioteca como parte essencial desse processo.

Andrade (2014), em um estudo mais crítico e analítico, explica as causas estruturais da precariedade e revela desvio de função extremo, no qual a funcionária usava a biblioteca como extensão de sua vida privada, evidenciando o grau de abandono institucional que faz a biblioteca deixar de cumprir sua função e se transformar em espaço sem finalidade pedagógica. Além disso, ao elencar os motivos que explicam por que é tão difícil ter uma boa biblioteca, a autora oferece apontamentos que virão a convergir com aqueles identificados nos casos empíricos.

Entre eles, destacam-se a visão da biblioteca reduzida à função técnica, e não como lugar de conhecimento; a mitificação da leitura, que ignora os modos de inserção dos sujeitos nas formas de cultura; a formação fragilizada dos professores, frequentemente marcada por processos aligeirados que pouco contribuem para a construção de experiências positivas e a falta de compromisso político-pedagógico com o trabalho da biblioteca. Somam-se a isso, dificuldades estruturais, como falta de recursos, políticas públicas inconsistentes e a ausência de bibliotecário que, em conjunto, mostram que o desafio de fazer biblioteca não depende apenas de um espaço físico, mas da forma como a escola compreende e valoriza biblioteca.

Os trabalhos de Cardoso (2013, 2015, 2018), desenvolvidos de modo processual, ajudam a compreender de forma contundente a fragilidade da biblioteca escolar no município. Eles mostram que, mesmo quando há boa estrutura, acervo e projetos que dinamizam o espaço, a ausência de políticas internas que assegurem seu funcionamento e a dependência da iniciativa de uma única pessoa impedem sua consolidação. O ciclo de criação, auge, declínio e tentativa de reativação, permeado por problemas já vistos nos outros estudos, evidencia que, sem compromisso coletivo, sem integração ao projeto pedagógico e sem políticas que garantam continuidade, a biblioteca não se sustenta.

Conforme as pesquisas verificadas, observou-se que há recorrência em relação aos limites apontados: a precariedade estrutural e material, os constantes desvios de função da biblioteca e do profissional que nela atua, falta de adesão da comunidade escolar e dependência de sujeitos específicos, realização de ações esporádicas e descontínuas e estratégias de aquisição de acervo por meio de doações, que muitas vezes funcionam como descarte travestido de “campanha”.

Por outro lado, embora de forma fragilizada, emergem iniciativas pontuais que sugerem a possibilidade de fazer biblioteca, como nos estudos de Fernandes e Cardoso, em que os espaços aparecem como mobilizadores de práticas pedagógicas criativas. Mas, mesmo nesses

casos, o funcionamento permanece condicionado à ação individualizada, o que revela a personalização de seu funcionamento a ausência de institucionalização da biblioteca.

4.2 Tentativas de permanência e limites da continuidade: experiências concretas do levar a ler a lugares distantes

Entre as diversas iniciativas desenvolvidas pelo Lelit, destaca-se a de Zair Santos (2016) – “Entre o compromisso e a realidade: levar a ler a lugares distantes” –, voltada à construção e revitalização de lugares de leitura em escolas apartadas desse bem cultural, bem como a problematização de concepções idealizadas como “promoção da leitura” e “gosto pela leitura”, que revelam perspectiva descomprometida com os processos formativos.

Como já mencionado, este estudo tem como referência inicial a tese de doutorado de Zair Henrique Santos, que, na condição de orientador, acompanhou a criação de três espaços de leitura desenvolvidos como trabalhos de conclusão de curso (TCC) por alunos da graduação. O autor analisou esses espaços em dois momentos distintos: logo após a implementação e um ano depois. Sua tese parte da pergunta central: quais as possibilidades e condições de levar a ler na educação básica em “lugares distantes”? Santos explica que sua pesquisa possui duplo caráter: “por um lado, pretendeu contribuir para a instalação de lugares de ler com ação político-pedagógica e, por outro, examinar os efeitos que a presença estruturada de uma ação leitorizante pode ter numa comunidade em que a leitura é paca” (Santos, 2016, p. 51).

Nesse direcionamento, o autor apresenta apontamentos das possibilidades e limites de fazer biblioteca em regiões afastadas dos centros urbanos, onde há pouca circulação de bens culturais e acesso restrito à leitura. Esses aspectos serão observados a partir da análise de seu estudo e dos trabalhos desenvolvidos pelos sujeitos envolvidos: Carvalho e Garcia (2015), pela implantação do “Espaço de leitura Isanildes”; Araújo e Couto (2015), responsáveis pelo “Armário da Leitura”; e Moraes e Teles (2015), criadoras do “Cantão da Leitura” que foi retomado posteriormente por Vasconcelos (2018).

Em seu relato sobre a trajetória de vida dos seis pesquisadores, Santos (2016) mostra que a maioria não teve base sólida de leitura, pois cresceram em ambientes familiares sem livros e práticas leitoras; quando havia algum contato com a leitura, ele se restringia à bíblia ou aos livros didáticos da escola. Rita Teles se diferencia por ter se tornado a “leitora da família” no ensino fundamental, lendo folhetos de cordel e almanaques guardados pela mãe e pela avó, ambas analfabetas. Andria Araújo, por sua vez, teve seu primeiro contato com a leitura aos 16 anos, quando passou a morar e trabalhar em casa onde a família tinha o costume de ler,

observando a “matriarca lendo em voz alta para os filhos”, sendo que todos não vivenciaram experiência de leitura literária, nem na família, nem na educação básica. O contato com a literatura ocorreu de forma tardia, geralmente na graduação ou já na vida adulta, muitas vezes quando já atuavam como professores.

Os relatos mostram como a ausência de hábito de leitura no ambiente familiar pode influenciar na formação desses sujeitos e explicar as dificuldades que muitos encontram ao trabalhar a leitura com os alunos. A formação do leitor acontece aos poucos, no contato constante com livros e experiências com livros e histórias, algo que, para muitos, ocorre tardiamente.

Essa constatação, apresentada por Santos (2016), não se limita à trajetória dos seis pesquisadores, pois reflete a realidade de muitos professores em contextos amazônicos, para quem a falta de práticas de leitura no ambiente familiar e na escola compõe um cenário estrutural de dificuldade de vivência com o livro, a literatura e conhecimento formal, situação que se intensifica com os cursos aligeirados de formação docente. Por outro lado, evidencia as possibilidades de ressignificação formativa quando o sujeito é inserido em contexto acadêmico e universitário que valoriza e fortalece essa formação, gerando reflexos diretos em sua prática docente.

Com base nesse cenário, direcionamos a análise para o estudo de cada caso, o que permite ver como essas condições se materializam nas experiências concretas dos pesquisadores e nos lugares de leitura que ajudaram a implementar, evidenciando os limites e as possibilidades do fazer biblioteca no interior da Amazônia.

4.2.1 Cantão da Leitura

O Cantão da Leitura, criado por Moraes e Telles (2014), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Dátis Lima de Oliva, situada na Comunidade Agrícola Nacional do Pará (CANP), zona rural do município de Monte Alegre – PA, foi idealizado para tentar suprir a ausência de uma biblioteca e possibilitar o acesso dos estudantes ao livro literário. A iniciativa partiu da percepção de que as condições materiais precárias e a falta de um lugar de ler restringiam significativamente o contato dos alunos com os livros, prejudicando o processo de formação intelectual das crianças e jovens da comunidade. As autoras pontuam que “os professores sentem falta de uma biblioteca bem equipada para ajudar no desenvolvimento de uma prática de leitura mais expressiva e significativa em suas aulas e mesmo fora da escola” (Moraes; Teles, 2014, p. 30).

As pesquisadoras observam que, durante três meses, as ações mobilizaram a comunidade escolar, angariaram doações de materiais e construíram um pequeno ambiente com estantes, varal de livros, mesa e bancos, reunindo acervo de pouco mais de cem títulos. Relatam:

A realidade da escola com relação ao processo de ensino da leitura mudou. A existência e a manutenção do espaço possibilitaram aos professores usá-lo como extensão de suas salas de aula, para a realização de pesquisas, leitura deleite, leitura informacional etc. (Moraes; Teles, 2014, p. 35).

Santos (2016, p. 112) descreve que o espaço organizado para leitura era uma versão ampliada do modelo tradicional de cantinho de leitura. Os trabalhos de Moraes e Teles (2014) e Santos (2016) oferecem descrições e análises detalhadas das ações realizadas, mas não apresentam registros fotográficos que documentem todas as etapas de implantação e uso do Cantão, nem imagens que mostrem suas mudanças ao longo do tempo. O principal registro visual disponível é a figura abaixo, que mostra o acervo disposto sobre a mesa, com um varal de livros ao fundo.

Figura 6 – Cantão da leitura



Fonte: Santos (2016, p. 111).

Ao que tudo indica, a ação resultou na organização de um pequeno espaço de exposição do acervo, tornando-os visíveis e acessíveis aos alunos, pois

estavam espalhados no educandário porque não existia um lugar adequado para dá vida ao acervo. (...) Depois do desenvolvimento de algumas atividades, os alunos, por iniciativa própria, passaram a escolher livros para ler em casa, e a diretora dispôs de um funcionário de apoio para cada turno, o que favoreceu os empréstimos e outras práticas de leitura. O lugar que agora existia na escola passou a representar uma possibilidade de acesso e contato com a literatura (Santos, 2016, p. 112).

Relata Santos que três meses depois de criado – período que coincide com a realização da pesquisa e com o encerramento das atividades previstas – o projeto deixou de funcionar. O autor observa como as ações estavam concentradas nas pesquisadoras: o término da investigação marcou também o fim do trabalho. Santos (2016) documenta, por meio de registros fotográficos e entrevistas, a rápida descaracterização do espaço. Em visita realizada no fim de 2015, o autor encontrou todo o acervo empilhado em uma sala de fundos, misturado a produtos de limpeza, instrumentos de fanfarra e materiais sem uso, como se vê na figura, a seguir.

Figura 7 – Livro dividindo espaços com objetos diversos



Fontes: Santos (2016, p. 117).

O diagnóstico elaborado por Santos (2016) enfatiza que a escola voltou a tratar os livros como objetos acessórios, incapazes de se integrarem ao projeto educativo. Embora os professores entrevistados tenham reconhecido a importância do Cantão da Leitura, conforme apresentado por Santos (2016, p. 110), no quadro que reúne as respostas dos docentes sobre a relevância do espaço, esse reconhecimento não foi suficiente para garantir sua continuidade, pois o lugar não foi incorporado à dinâmica escolar.

O quadro comparativo, apresentado por Zair Henrique Santos (2016, p. 120) em sua tese, deixa claro que o Cantão da Leitura teve bom começo em 2014: recebeu livros, contou com apoio da escola e das famílias, realizou rodas de leitura, empréstimos e outras atividades. Porém, em 2015, nada disso continuava. As ações foram interrompidas, o acervo deixou de ser usado, não houve mais apoio da comunidade ou dos professores, e o espaço praticamente deixou de existir. O quadro mostra, de forma objetiva, como projeto que começou com avanços rápidos se diluiu e deixou de existir na mesma proporção.

A análise dos trabalhos de Santos (2016) e de Moraes e Teles (2014) permite compreender e inferir um conjunto de fragilidades que atravessam a escola e ajudam a explicar o desaparecimento do Cantão da Leitura. A começar pela própria ação, marcada pelo

entusiasmo inicial, mas limitada a iniciativas pontuais, realizadas em dias e horários específicos (às terças e quintas, durante o intervalo, conforme relatado). Como a condução das atividades estava concentrada nas pesquisadoras, o término da investigação acabou marcando o fim do trabalho. Soma-se a isso, o desligamento da pesquisadora da escola, deixando as ações sem continuidade.

A curta duração mostra ação frágil e pontual marcada pela descontinuidade, bem como pela falta de acompanhamento das pesquisadoras, após o encerramento das atividades. Essa situação evidencia que o entusiasmo se encerra com a obrigatoriedade da pesquisa. Do ponto de vista *estrutural*, o espaço surgiu em condições desfavoráveis, sem lugar próprio, com acervo mínimo e foi, posteriormente, abandonado e descaracterizado.

No âmbito institucional, a instabilidade de professores e funcionários, algo recorrente na região, colaborou para falta de continuidade do projeto, pois, como Santos, “[...] que o segundo motivo de não ter ido para frente o Cantão foi a troca de direção e transferência de professores e técnicos que tinha participado da ação de levar a ler para outros educandários. aqueles que atuaram na ação já não se encontravam mais na escola” (2016, p. 138). O fato é a própria instituição não legitimou a ação como parte de seu projeto educativo, revelando a ausência de compromisso com sua ampliação e permanência.

Na dimensão pedagógica, observa-se a centralização do trabalho docente no livro didático, conforme explicita a entrevista realizada por Moraes e Teles (2014, p. 21) com os professores: todos afirmaram usar o livro didático para leitura; apenas a minoria alternava com livros paradidáticos, reforçando a formação fragilizada, o que se refletia na falta de práticas de leituras literária capazes de sustentar o uso cotidiano do espaço.

Por fim, na dimensão cultural, a adesão da gestão e da comunidade mostrou-se circunstancial, motivada pela inércia institucional e pelo imediatismo e não pelo reconhecimento da leitura como prática formativa. Isto evidencia significativa fragilidade da cultura leitora, que não se limita aos professores, mas atravessa a instituição e alcança a comunidade escolar, cuja participação ocorre de modo circunstancial, dificultando tanto a valorização do conhecimento e da experiência como a consolidação de espaços que dependem de ações contínuas e compromisso coletivo.

Em 2017, Edvandro Vasconcelos, nesta mesma instituição, também sob orientação de Zair Henrique Santos, desenvolveu a dissertação *Para além do espaço de leitura: criação e reflexão das possibilidades de ler literatura em uma escola rural do município de Monte Alegre* (Vasconcelos, 2018). A proposta buscava criar um novo espaço de leitura e entender como esse tipo de ação poderia ajudar na formação de leitores em uma escola rural marcada por muitas

limitações: falta de estrutura, ausência de políticas para leitura e uma cultura escolar que ainda não reconhece a importância da literatura.

O projeto, denominado “Espaço de leitura professora Maricota – Minha Leitura, Minha Luta”, pode ser compreendido, a partir desta análise, como tendo se estruturado em três momentos distintos, embora o autor não faça essa divisão de maneira formal em seu relato.

No primeiro momento, foi criado o “Em Canto da Leitura”, situado em um dos cantos do pátio escolar, funcionando durante o recreio, com ações e leituras compartilhadas. Concebido de maneira simples, contava com um painel confeccionado em isopor, no qual eram fixados semanalmente textos de diferentes gêneros, com o objetivo de “despertar o interesse dos alunos pelo contato direto com a palavra impressa” (Vasconcelos, 2018, p. 53). Embora esse arranjo tenha possibilitado certa circulação espontânea, não havia acervo fixo nem sistemática de empréstimos catalogados.

O segundo momento refere-se à reorganização do acervo no canto oposto ao primeiro, resultando na criação do “Espaço de Leitura Professora Maricota”. Vasconcelos relata que, nesse ambiente, uma estante de madeira foi instalada, de modo a tornar os livros mais visíveis e acessíveis, o que se associou a um movimento de valorização coletiva da leitura.

A nomeação e a ambientação com cartazes coloridos e materiais expositivos mobilizaram estudantes e professores. O autor faz a seguinte observação, “no dia da organização, 30 livros foram emprestados, ainda antes da inauguração, mostra o quanto ‘eles’ querem ler, talvez a oportunidade não esteja sendo dada” (p. 59). Esse episódio evidenciou uma possibilidade central: quando existem condições mínimas de acesso e mediação, a demanda reprimida por leitura se manifesta de maneira expressiva.

Figuras 8 e 9 – Cantão da leitura



Fonte: Vasconcelos (2018, p. 61).

As figuras acima documentam esse período, mostrando estudantes interagindo com o acervo e utilizando o espaço para atividades de consulta e fruição. Entretanto, a experiência revelou contradições já observadas no “Cantão da Leitura”. A organização do espaço e a frequência de uso mostraram-se fortemente dependentes da presença do professor-pesquisador. Nas suas palavras, “os empréstimos eram intensos principalmente quando o mestrando estava presente no ambiente escolar e orientava as leituras” (Vasconcelos, 2018, p. 60). Essa constatação sugere que, na ausência de cultura partilhada de responsabilidade pela ação, o acervo tendia à desorganização e ao esvaziamento de sentido.

Ainda que a participação discente tenha sido significativa, conforme relatado pelo autor, sobretudo na atividade de separação e classificação dos livros realizada com a turma do 9º ano A, prevaleceram fragilidades relacionadas à ausência de acompanhamento institucional e de práticas pedagógicas sistemáticas, resultando em rápida desestruturação do espaço, tanto que em “menos de três dias após o trabalho realizado, os livros já se encontravam misturados, desorganizados e ‘largados’ de qualquer jeito” (Vasconcelos, 2018, p. 58). Essa vulnerabilidade se dá pela própria condição do lugar, aberto, à percepção persistente de que a leitura ocupa lugar secundário nas prioridades escolares. Segundo ele, havia “a concepção de que a leitura é importante, mas não prioridade” (Vasconcelos, 2018, p. 64).

O terceiro momento correspondeu à transferência do acervo e da estante para uma sala multiuso, utilizada também como sala de vídeo. Segundo Vasconcelos, a decisão teve como motivação proteger os livros e assegurar condições de conservação. Contudo, tal mudança acabou por comprometer o sentido formativo: “o convívio do espaço de leitura juntamente com a sala de vídeo e outras ações definitivamente não se constituiu como viável. Após uma aula realizada na sala, a situação resultante é de descaso e desvalorização pelo bem público” (Vasconcelos, 2018, p. 63).

Figura 10 – Cantão da leitura – sala multiuso

Fonte: Vasconcelos (2018, p. 64).

As imagens mostram estantes desordenadas, cadeiras empilhadas sobre mesas, livros didáticos e literários misturados a outros materiais de uso escolar, como papéis avulsos e objetos de apoio administrativo. Essa configuração visual sinaliza não apenas a precarização das condições materiais de preservação do acervo, mas, sobretudo, o processo gradual de descaracterização simbólica e funcional do projeto, que passou a ser percebido mais como depósito improvisado do que ação de leitura. A ocupação desordenada revela ausência de uso regular e planejado, bem como a falta de política de gestão compartilhada, elementos que, conforme destaca o autor, comprometem tanto a conservação dos livros quanto a legitimação do ambiente como *locus* privilegiado da cultura escrita.

Apesar dos limites, Vasconcelos aponta avanços pedagógicos. A vivência coletiva do processo de categorização dos livros oportunizou reflexão crítica sobre que é literatura, suas especificidades e lugar na formação. “A atividade proporcionou condição para pensarmos e refletirmos sobre o que é Literatura, o que é literário, por que e como são classificados” (Vasconcelos, 2018, p. 57). Além disso, houve momentos de mobilização significativa, como a inauguração simbólica da biblioteca, apresentações teatrais, declamações de poemas e discussões com a comunidade escolar.

A experiência mostra que, em contextos periféricos, a simples oferta de leitura, por mais bem-intencionada que seja, não assegura sua permanência. Além disso, há recorrência de promover espaços e ações de leitura, pois os problemas relacionados às dificuldades de impulsionar a leitura nesse contexto requer para além da militância individual protagonizada por Edvandro, envolve o não reconhecimento da leitura como forma de participação e intervenção social e política, a ausência de suportes institucionais duradouros, a rotatividade das gestões escolares.

A inexistência de profissionais dispostos a somar com ações dessa natureza acaba por converter projetos promissores em iniciativas episódicas e frágeis, além da falta de apoio das autoridades locais. Nesse sentido, “as ações continuam sendo planejadas e executadas com seus avanços e recuos, mas a leitura ainda tem muitos entraves e poucas possibilidades de promoção em lugares distantes dos centros culturais formais” (Vasconcelos, 2018, p. 66).

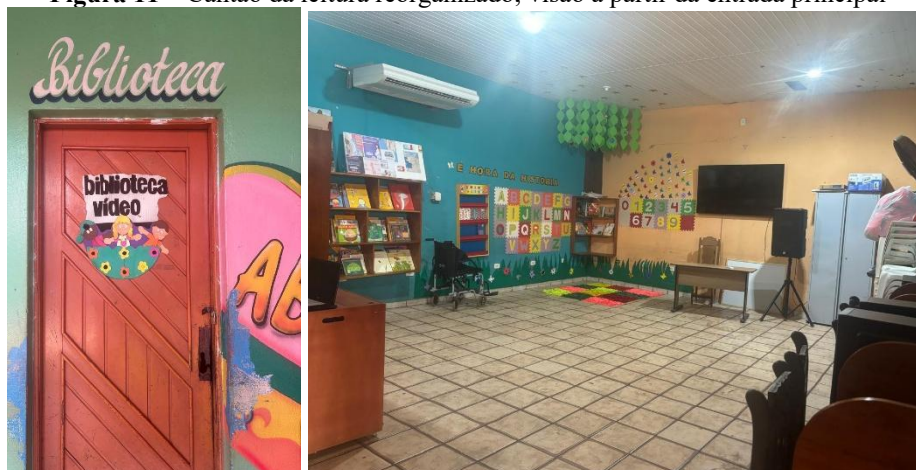
Por fim, em 2024, durante visita realizada no âmbito desta pesquisa, verificou-se nova tentativa de ressignificação, promovida principalmente pelos professores do Ensino Fundamental – anos iniciais. O ambiente recebeu pintura colorida na porta, além de sinalização de “Biblioteca – vídeo” e organização visual cuidadosa do acervo. As observações *in loco* e os registros fotográficos produzidos na ocasião evidenciam que, embora o ambiente tenha sido reorganizado de modo a torná-lo mais atrativo, permanecem elementos que indicam a sobreposição de usos e a fragilidade de sua consolidação.

Essa condição híbrida evidencia tanto a tentativa de otimizar o pouco espaço físico disponível na escola quanto a dificuldade histórica de legitimar a biblioteca como lugar de conhecimento. Na prática, a polivalência faz com que a biblioteca perca seu significado, sendo vista como espaço acessório e adaptável a qualquer necessidade. Isso, como mostra o relato do professor, revela a dificuldade de transformar a leitura em prioridade da escola e confirma que, em contextos periféricos, a biblioteca continua ocupando lugar provisório e frágil.

Ao comparar os três momentos documentados por Edvandro – a criação do espaço *Em Canto*, a reorganização no *Maricota* e sua posterior migração para sala multiuso, onde funciona atualmente –, observa-se que os esforços individuais para criação e manutenção de um lugar de leitura esbarraram na ausência de compromisso coletivo e institucionalizado que garanta práticas estáveis.

Em todos os momentos, houve forte dependência da intervenção docente: quando havia acompanhamento direto, surgiam ações pontuais de uso e organização do acervo; porém, quando não havia, prevaleciam o descaso, a desordem e a rápida descaracterização do espaço. O ciclo de entusiasmo inicial seguido de descontinuidade repetiu-se em cada etapa, evidenciando o desafio de criar um “lugar de encontro com a cultura” (Britto, 2016, p. 19), em contextos historicamente desprovidos de infraestrutura, apoio institucional e políticas de incentivo que assegurem a permanência dessas iniciativas.

Figura 11 – Cantão da leitura reorganizado; visão a partir da entrada principal



Arquivo da pesquisadora: Registro em: 12/11/2024.

Figura 12 – Cantão da leitura reorganizado – Estantes de livros



Arquivo da pesquisadora: Registro em: 12/11/2024.

Ao mesmo tempo, a análise permite reconhecer possibilidades de resistência e reinvenção. A cada nova reorganização, emergiram práticas de socialização da literatura e de outros produtos de escrita, empréstimos e murais, que, embora frágeis, mantiveram viva a memória coletiva daquilo que poderia e deveria ser um lugar de encontro com cultura. Contudo, o próprio Edvandro reflete criticamente que, no município, predomina a lógica de valorização imediata do que tem impacto, em detrimento de projetos estruturantes: “Aqui tem muita preocupação com aquilo que vai aparecer na foto: a parede pintada, a sala bonita para receber visita. O projeto de leitura não aparece na foto, então não dá retorno político” (entrevista pessoal, 12 nov. 2024).

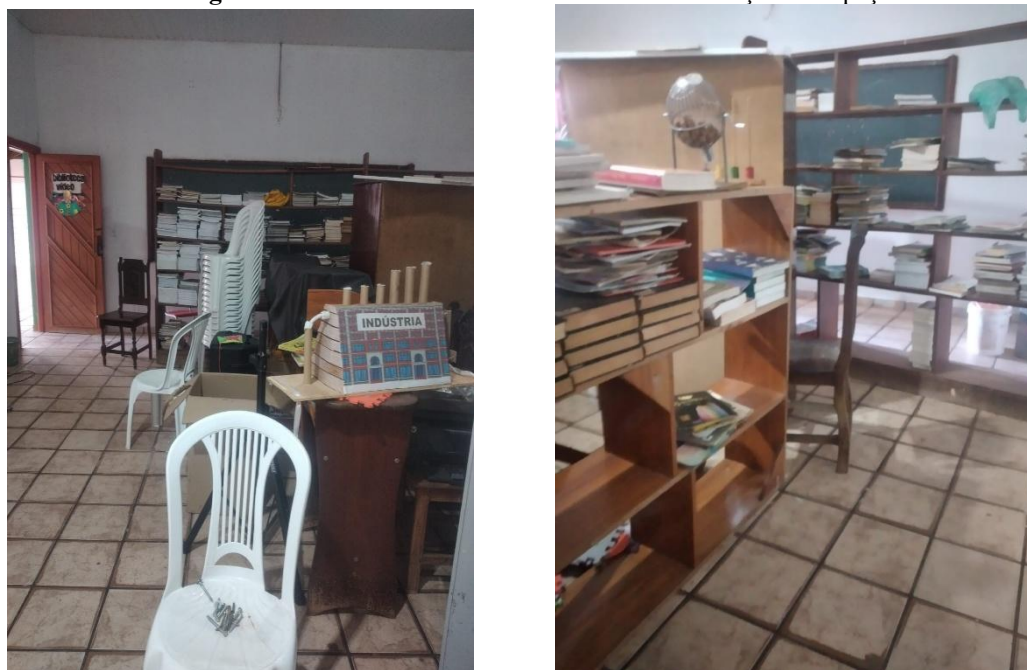
Em conversa via WhatsApp, em 5 de junho 2025, Edvandro informou que a proposta de construção da biblioteca na escola havia sido aprovada, em abril de 2025, e as obras tinham iniciadas. De acordo com o professor, a ideia era a de que a entrada estivesse voltada para a

área externa, de modo a permitir o atendimento à comunidade local, uma vez que, na região, não há outras formas de acesso à cultura de modo geral, incluindo a escrita.

Entretanto, no mês seguinte, a construção foi embargada por decisão administrativa, sob a justificativa informal de que haveria risco estrutural na execução. Até aquele momento, não havia qualquer documento oficial que comprovasse as razões da paralisação. Conforme relato, “foi realizada conversa com o conselho escolar e com a direção, ocasião eu deixei registrado que só seria aceita a paralisação mediante documento formal e o compromisso de construir a biblioteca em outro local” (entrevista pessoal, 12 nov. 2024). Apesar das reivindicações e das tentativas de mobilização, a obra permanece paralisada.

Indagado sobre como estava o espaço no qual funcionava a biblioteca, encaminhou registros fotográficos que evidenciam o processo de descaracterização do lugar. As imagens mostram o local parcialmente desconfigurado, com estantes desorganizadas, pilhas de livros amontoados, cadeiras empilhadas e materiais diversos armazenados de forma improvisada, compondo cenário, como mostram as figuras a seguir, que reforça o não reconhecimento da biblioteca como parte do projeto pedagógico. Nessa mesma ocasião, ele mencionou as especulações de que o espaço poderia ser transformado em um laboratório “Maker”, um indício de como a biblioteca, por não ser tratada como prioridade, cede facilmente lugar a outras demandas consideradas mais urgentes ou mais valorizadas no cotidiano escolar.

Figuras 13 e 14 – Cantão da leitura – descaracterização do espaço



Fonte: Vasconcelos, registro em: 07/07/2025.

Em outra conversa, no dia 21 de novembro, Edvandro, afastado por motivo de saúde, informou que o projeto do laboratório Maker havia sido aprovado e que a sala já estava sendo pintada. Ao perguntar sobre o destino do acervo, disse que teria de ser retirado e que ainda não havia local definido para armazená-lo. Isso mostra que o espaço onde funcionava a biblioteca, que já dividia lugar com outras funções, foi facilmente descaracterizado e acabou perdendo espaço para o laboratório Maker, enquanto a obra da futura biblioteca segue parada. Esse processo revela que, embora haja um discurso sobre a importância da leitura, observado nas entrevistas e conversas informais durante as visitas, na prática, ele não se sustenta para além de valor figurativo, evidenciando os modos como os espaços destinados à leitura não se institucionalizaram e facilmente perdem sua função.

O conjunto de trabalhos que registram as tentativas de criar um espaço de leitura, na Escola Dátis Lima, o “Cantão da Leitura” (Moraes; Teles, 2014; Santos, 2016) e, posteriormente, o “Em Canto e o espaço Maricota” e sua transferência para a sala multiuso (Vasconcelos, 2018), evidencia fragilidades do fazer biblioteca. Os espaços surgiram em condições limitadas, sem lugar próprio e foram substituídos por outras demandas.

As iniciativas dependeram exclusivamente de esforço individual e não se consolidaram como compromisso da escola; mesmo quando incluído no Projeto Político-pedagógico da escola, a biblioteca não saiu do papel, revelando institucionalização apenas no plano formal. Quanto ao aspecto pedagógico, a ausência de cultura leitora entre os docentes e suas práticas centradas no livro didático soma-se à falta de abertura para novas ressignificações da leitura.

No caso específico analisado por Vasconcelos (2018), essas fragilidades tornam-se mais evidentes. Mesmo com a reorganização do acervo e tentativas de sistematizar atividades, o espaço não se integrou ao cotidiano escolar e rapidamente voltou a ser desorganizado. A persistência do professor em criar, recriar e reorganizar o espaço, evidencia o limite do esforço individual, pois, mesmo sendo docente da escola, seu trabalho não encontrou apoio institucional.

A substituição do ambiente pelo laboratório Maker e a paralisação da obra da biblioteca revelam prioridades outras, provavelmente condicionadas às demandas institucionais. Soma-se a isso a “cultura da aparência”, apontada pelo pesquisador, que valoriza iniciativas visíveis, mas não projetos formativos de longo prazo. Apesar do empenho dos alunos para recriarem um pequeno espaço de leitura, a ausência de apoio impediu a continuidade.

4.2.2 Armário da leitura

Os problemas relacionados ao Armário da Leitura não diferem dos observados no Cantão da Leitura, uma vez que ambos pertencem ao mesmo município, Monte Alegre-PA, ainda que situados em comunidades distintas e afastadas da zona urbana. Em ambos os casos, observa-se combinação de fatores recorrentes, ausência de material de espaço, dependência de esforços individuais e falta de políticas institucionais da escola e a do próprio município, que não visualizam a biblioteca como condição para que os alunos vivenciem experiências formativas. Quando não institucionalizadas, as ações mantêm-se restritas ao campo das iniciativas pontuais e vulneráveis.

Para compreender como tais contradições se manifestaram no caso a ser analisado, revisitamos os trabalhos de Araújo e Couto (2015) e Santos (2016), que documentam as etapas de concepção, execução e os limites do projeto. A experiência de criação do Armário da Leitura, adquirido com recursos das próprias pesquisadoras e implantado em 2014, na Escola Municipal de Ensino Fundamental PA 254 km 11, evidencia como a precariedade estrutural e o descompromisso institucional acabam por determinar o formato e os alcances dos projetos pedagógicos em contextos periféricos. Como relatam Araújo e Couto (2015), “a escola não possuía biblioteca e tampouco sala disponível para implantação de um espaço fixo, fato que nos obrigou a reorganizar a proposta” (Araújo; Couto, 2015, p. 22)

A ausência de espaços levou as autoras à confecção de um armário de madeira, de 1,70m de comprimento por 1,20m de largura, com duas portas de madeira e, no centro delas, vidros transparentes, pensados como estratégia de visibilidade e de estímulo ao uso dos livros (conforme se vê na figura, a seguir), como relatam Araújo e Couto (2015, p. 26): “A visualização dos livros tinha o propósito de despertar a curiosidade dos alunos e o desejo de manuseá-los e assim favorecer o ato da leitura”.

Figura 15 – Armário da leitura



Fonte: Araújo e Couto (2015, p. 42).

Araújo e Couto (2015) relatam que o Armário da Leitura foi organizado a partir dos poucos exemplares espalhados pela escola, na secretaria, na sala dos professores e na direção, e de livros encaixotados provenientes de programas governamentais. O acervo foi ampliado por doações e campanhas realizadas junto à comunidade, e sua organização contou com a participação dos alunos, que realizaram atividades de classificação, etiquetagem e identificação dos livros.

O projeto foi desenvolvido com a turma do 6º ano B, e as atividades de leitura ocorreram às quintas-feiras, durante as aulas de Língua Portuguesa da professora Andria Araújo. Conforme destacam as autoras, o armário permanecia disponível “[...] para qualquer pessoa da comunidade escolar: alunos, pais, professores, auxiliares e quem mais tivesse vontade de ler um livro” (Araújo; Couto, 2015, p. 97).

As autoras destacam que “a realização das atividades propostas contribuiu de forma significativa para o interesse dos alunos, que passaram a frequentar o armário e solicitar livros para levar para casa” (Araújo; Couto, 2015, p. 24). As imagens e os relatos registrados revelam recepção positiva e, em muitos momentos, entusiasmo dos estudantes diante da possibilidade de manusear livros e interagir com o acervo.

Embora o projeto não tenha alcançado a meta de instituir uma biblioteca escolar, o Armário da Leitura se tornou “um importante recurso didático e motivador para a formação de leitores, mesmo com todas as limitações enfrentadas” (Araújo; Couto, 2015, p. 25). Contudo, permaneceu vulnerável, sustentado quase exclusivamente pelo protagonismo da professora Andria e pelo envolvimento de poucas pessoas, sem respaldo institucional que assegurasse sua consolidação como espaço efetivo de promoção da leitura. Atualmente, o armário está a sob os cuidados de outra professora, a qual, tendo iniciado o mestrado em Educação na Ufopa, fez dele seu objeto de estudo, seguindo o padrão de pesquisa do Lelit.

Figura 16 – Armário da leitura – estudantes lendo



Fonte: Araújo e Meireles (2015, p. 42).

O relato das autoras evidencia que as fragilidades estruturais e o pequeno compromisso coletivo limitaram o alcance e a sustentabilidade da iniciativa. Araújo e Couto (2015, p. 25) reconhecem que “não foi possível envolver todos os professores na proposta, pois alguns alegavam que já realizavam atividades de leitura em sala de aula e não viam necessidade de utilizar o armário”. Além disso, as dificuldades de infraestrutura, como a inexistência de espaço apropriado e a limitação de recursos se somaram à falta de adesão coletiva da comunidade escolar, reforçando um contexto de fragilidade que manteve o projeto restrito ao âmbito de uma ação pontual e dependente do envolvimento individual.

No ano seguinte, ao retornar para avaliar os impactos da ação, Santos (2016) observou que a iniciativa havia avançado após a fase inicial de implementação. Segundo o autor, diferentemente de muitas experiências similares, o Armário apresentou certa capacidade de permanência e crescimento: ao final de 2015, o acervo inicial, que contava com 986 livros, ultrapassara 1.500 exemplares, resultado de novas doações e do envio de materiais pelo Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ainda conforme observado por Santos (2016, p. 117), “a chegada de novos livros e a continuidade do uso do Armário pelas professoras contribuíram para manter a prática de empréstimos, ainda que em condições precárias”.

Além disso, constatou-se que o uso do acervo permanecia ativo, sobretudo entre os estudantes dos anos iniciais, que continuavam a frequentá-lo e a emprestar livros. Parte desse resultado se deu por conta da adesão de uma nova professora de português e à incorporação parcial do Armário às rotinas pedagógicas: “A professora Maria da Conceição também abraçou a ideia e passou a incentivar seus alunos a utilizarem o Armário da Leitura, realizando atividades de leitura, empréstimo e devolução de livros, o que manteve certa vitalidade do espaço, embora de forma esporádica” (2016, p. 117).

Apesar desses indícios de continuidade, o relato indica que o projeto se manteve em condições de precariedade e improvisado. “O Armário continuava sendo apenas um móvel isolado no pátio da escola, sem nenhuma estrutura que garantisse sua institucionalização como biblioteca” (Santos, 2016, p. 118). O controle dos empréstimos permanecia restrito a registros manuais, e toda a gestão do acervo recaía sobre duas docentes que acumulavam múltiplas funções. Embora se observe certa vitalidade ao longo de 2015, essa permanência está apoiada, sobretudo, na dedicação das professoras envolvidas e não em políticas escolares que reconheçam a biblioteca como parte do projeto pedagógico. “Apesar do crescimento do acervo, o Armário permanecia vulnerável e sem garantias de continuidade, pois dependia exclusivamente do esforço voluntário de poucas pessoas” (Santos, 2016, p. 119).

Já na visita realizada por esta pesquisadora, em novembro de 2024, observou-se que o Armário da Leitura permanecia fisicamente estável no pátio da escola, funcionando como a principal possibilidade de os estudantes poderem ter livros à sua disposição. No entanto, sem avanços significativos. Em conversas informais com os alunos, muitos relataram que já haviam lido quase todos os títulos disponíveis e continuavam a recorrer ao armário por ser a única fonte de leitura da escola. Como sintetizou a professora de língua portuguesa que assumiu a coordenação do projeto: “Ainda é a única referência de acesso aos livros pelos alunos” (entrevista pessoal, 11 nov. 2024).

O diagnóstico se confirma na fala da gestora, que reconhece que o Armário da Leitura trouxe contribuições significativas, sobretudo no estímulo ao hábito de leitura: “Aguçou, né? A curiosidade, a vontade de ler. Porque a gente não tinha realmente um armário... Por menor que seja, é um incentivo para eles lerem” (entrevista pessoal, 11 nov. 2024).

Contudo, a gestora observou que a adesão não ocorre de forma homogênea entre os docentes e que as práticas de leitura permanecem concentradas nos professores de Língua Portuguesa. No diálogo com a professora Andria e com diretora, relatou-se que, em 2017, a comunidade escolar adquiriu um terreno com apoio de professores, comerciantes e famílias, com o objetivo de ter um espaço definitivo para a construção de uma biblioteca.

A mobilização foi motivada por compromissos políticos informais de que, caso houvesse o terreno, haveria apoio do município para a edificação da estrutura física. Entretanto, essa expectativa permaneceu no campo das promessas, feitas por mais de dois prefeitos, ao longo dos últimos anos, e não se concretizou até o momento, em razão da alternância na gestão municipal.

Figura 17 – Armário da leitura – livros desorganizados



Arquivo da pesquisadora: Registro em: 11/11/2024.

Em conversa realizada em 2025, com as professoras Andria e Miriã, foi informado que o armário permanece como a única possibilidade de relação dos alunos com os livros. Ao ser questionada sobre a ampliação do acervo, tendo em vista que, na primeira visita, os estudantes já haviam relatado ter lido todos os exemplares, a professora Miriã relatou que:

em reunião no ano anterior, ficou acordado de conseguirmos, 35 sacolas de leitura para que os alunos levassem livros para casa. Entretanto, só conseguiram obter 10 sacolas foram obtidas, ficando sob responsabilidade dos professores organizar os empréstimos por turma (comunicação pessoal, jul. 2025).

Outra dimensão relevante apontada pela professora diz respeito ao enfraquecimento do controle sistemático de empréstimos. Andria Araújo informou que, naquele momento, “não está conseguindo fazer o controle dos livros”, de modo que a utilização do acervo ocorre de forma descentralizada, ficando a cargo de cada docente administrar os empréstimos.

Complementando essas informações, a professora relatou que o uso do acervo permanece constante, sobretudo entre os estudantes dos anos iniciais, que se aproximam espontaneamente do armário nos intervalos e ao final do turno, enquanto aguardam o transporte escolar: “Os alunos vão ao armário e pegam para lerem, principalmente os alunos do fundamental menor, nos horários antes da entrada e no final, no horário que ficam esperando o carro para retornarem para casa” (comunicação pessoal, jul. 2025). Quanto à ampliação do acervo, informou que não houve novos acréscimos, embora o atual prefeito tivesse se comprometido a ampliar o espaço escolar, contemplando, entre outras demandas, ações de leitura.

Destaca a professora, que tais promessas não se concretizaram em ações efetivas. “Há, no entanto, a expectativa de atualização do projeto em parceria com a professora Miriã, que iniciou estudos de mestrado sobre a temática” (comunicação pessoal, jul. 2025).

A escola foi contemplada com recursos do programa PDDE Interativo Brasil na Escola, por meio de um plano de ação voltado ao Armário da Leitura, o que possibilitou melhorias no material pedagógico. Além disso, Este ano fiz uma solicitação por ofício para o deputado X, para que ele pudesse olhar quando fosse destinar suas emendas parlamentares aqui para a escola do km 11. Se mostrou interessado. Vamos correndo em volta de outros. Somos educadores e não podemos perder a esperança de mudanças em nossa sociedade e sabemos que podemos fazer a diferença e que tudo em nosso limite conseguiremos com dedicação (professora Miriã – comunicação pessoal, jul. 2025).

Apesar dos esforços de formalização do projeto e a busca por apoio político, a materialização da biblioteca na escola permanece indefinida. Como a ação segue restrita ao Armário da Leitura, sem ampliação do espaço físico ou reconhecimento desse lugar como

biblioteca, o projeto não alcança legitimidade institucional. Tais relatos e registros reforçam a percepção de que, embora o Armário e as atividades de leitura associadas a ele tenham produzido efeitos positivos, a fragilidade da infraestrutura e a instabilidade administrativa mantêm a iniciativa no nível de ações isoladas, dependentes da dedicação de alguns agentes escolares e sem respaldo que assegure sua consolidação.

O conjunto de registros sobre a implementação e o acompanhamento do Armário da Leitura na Escola Municipal PA 254 km 11 (Araújo; Couto, 2015; Santos, 2016; entrevistas, 2024–2025) confirma o que já se evidenciou no caso anterior: a dificuldade de fazer biblioteca em contexto rural. Os dados mostram, de forma recorrente, a falta de condições materiais, em que a escola não tinha espaço para biblioteca: os livros estavam espalhados em caixas, o armário foi feito com recursos das pesquisadoras e, mesmo com terreno comprado para construir a biblioteca, nada avançou por falta de apoio da gestão pública.

No que tange ao aspecto institucional, o projeto nunca foi assumido de forma efetiva pela escola; continuou existindo pelo empenho e esforço individual de algumas professoras; quanto aspecto ao pedagógico, os alunos demonstram interesse, mas as atividades limitadas ao trabalho de Língua Portuguesa, em dias e horários específicos, sem envolver o corpo docente ou integrar o armário ao currículo da escola.

Por fim, no que tange ao aspecto cultural, embora a leitura seja considerada importante e os alunos demonstrem curiosidade, tal valorização não se tornou prática constante. O Armário continua funcionando, mas de modo muito limitado, sem que isso se converta em prática compartilhada por toda a comunidade, somada à ausência de ações efetivas da Secretaria Municipal de Educação e da prefeitura para garantir um espaço de leitura permanente na escola.

A síntese comparativa das ações desenvolvidas no mesmo município, porém em comunidades distintas – o Armário da Leitura e os espaços criados na Escola Dátis Lima – evidencia que essas experiências apresentam pontos em comum. Ambas surgiram como iniciativas acadêmicas de curta duração e dependeram fortemente da dedicação e da força de vontade dos professores de criar condições mínimas de acesso ao livro em ambientes com poucos recursos.

Também expõem a ausência de espaço físico adequado para uma biblioteca: na Escola Dátis Lima, a obra iniciada foi paralisada; e, na PA 254 km 11, mesmo com terreno adquirido pela comunidade, a construção nunca saiu do papel. Esses elementos revelam não apenas limitações materiais, mas a falta de interesse das autoridades locais. Em ambos os casos, é possível inferir que a continuidade mínima das ações se mantém em virtude do vínculo docente

de pelo menos um dos pesquisadores envolvidos, assim como sua saída pode fazer com que deixem de existir.

De modo geral, as duas experiências mostram que a promoção da leitura em comunidades rurais amazônicas continua marcada por ações pontuais, improvisadas e transitórias. Ao mesmo tempo em que revelam possibilidades de mobilização e de ampliação de leitura, os relatos evidenciam falta de ações estruturantes que integrem a biblioteca escolar ao cotidiano formativo. Iniciativas, como o Armário da Leitura e o Cantão da Leitura, seguem dependentes do voluntarismo e de campanhas de doação, mostrando a fragilidade dessas experiências que, sem respaldo institucional, acabam vulneráveis ao desaparecimento.

4.2.3 Espaço de Leitura Isanildes Silva das Neves

O terceiro estudo de caso analisado por Santos (2016) refere-se ao Espaço de Leitura Isanildes Silva das Neves, criado em 2014, na comunidade de Ipanema, no município de Prainha, por Alzenora Neves e Jonadabe Garcia. A proposta tinha como objetivo implantar um espaço de leitura em uma escola de várzea; embora o projeto tenha sido apresentado à Secretaria Municipal de Educação, “não recebeu a devida atenção” (Santos, 2016, p. 85).

Ainda assim, conforme Santos (2016), a forte mobilização dos sujeitos escolares e comunitários, professores, alunos, pais e moradores impulsionou a implantação do espaço, organizando um acervo inicial de 998 livros provenientes de doações de professores, familiares, moradores da comunidade, do PNAIC e de exemplares já existentes na escola, ainda misturados a livros didáticos. Embora a Secretaria de Educação não tenha aderido ao projeto em seu momento inicial, em momento posterior contribuiu com a cessão de uma funcionária de apoio e passou a enviar acervos de forma esporádica, ainda que em quantidade reduzida.

Figura 18 – Espaço de Leitura Isanildes Silva das Neves, visão Panorâmica, em 2014



Fonte: Santos (2016, p. 87).

As atividades de catalogação e seleção dos livros, bem como a montagem das prateleiras, foram feitas coletivamente por pais, alunos e professores que estruturaram o ambiente, inaugurado em 30 de abril de 2014. Como relata Santos (2016, p. 89), a vontade da comunidade de ter uma biblioteca e ver seus filhos estudando era mobilizadora: “pescadores, coletores, caçadores, agricultores, a maioria analfabeta, empenhados em criar um Espaço para a formação de seus filhos e das futuras gerações”.

O trabalho pedagógico destinou-se às turmas do 8º ano e envolveu leitura, produção textual e rodas de conversa, sendo a atuação da professora Alzenora Carvalho elemento de sustentação fundamental. Santos (2016, p. 86) observa que os pesquisadores concentraram suas ações nessa turma, porque um dos envolvidos no projeto lecionava Língua Portuguesa e Educação Artística no 8º ano, o que facilitou a inserção das atividades no cotidiano da escola e ampliou a participação dos estudantes.

Santos (2016, p. 131) destaca que “[...] apenas a professora Alzenora Carvalho leciona na Escola em que criou o lugar de ler e tem desenvolvido e mantido as atividades de levar a ler, mas a impressão que se tem é que a existência do espaço é da responsabilidade única da professora”. Ainda assim, aponta como condição necessária de consolidação do espaço aquilo que também é defendido por Carvalho e Garcia (2015, p. 27): “todos os professores [devem] colocar em seus planos de aula a ‘biblioteca’ como suporte do conhecimento”, de modo a ampliar o projeto e garantir sua permanência.

Essa centralidade, embora significativa, revela problema recorrente nos projetos de biblioteca escolar: o trabalho concentrado em uma única pessoa; e, quando não é incorporado pela escola como prática institucional, a continuidade das ações depende da presença desse profissional, tornando o projeto vulnerável à sua ausência ou às mudanças em suas condições de trabalho.

O acompanhamento realizado por Santos em 2015 revela tanto os avanços quanto os recuos no processo. Houve aumento do acervo (que chegou a cerca de 1.500 exemplares), cessão de funcionária pela Secretaria de Educação e manutenção do controle de empréstimos. Por outro lado, houve perda da ambientação estética, redução das ações coletivas e transformação do espaço em sala de aula da EJA. De acordo com o autor,

não resta dúvida de que a vitalidade plena do Espaço foi alcançada em 2014, quando as práticas de leitura e de escrita foram desenvolvidas com mais intensidade pelos dois alunos-professores-pesquisadores responsáveis pelo projeto. Contudo, passado o entusiasmo inicial, o lugar de ler foi definhando, não só fisicamente foi dividido para a instalação de uma sala de aula, como teve parte de seu acervo realocado (Santos, 2016, p. 133).

A transformação da biblioteca em sala de aula da EJA, sem qualquer resistência da escola ou da comunidade, mostra como a leitura é percebida como de pouca importância. Quando surgem outras demandas “mais urgentes”, a biblioteca tende a ser deixada de lado. Essa mudança de uso evidencia as dificuldades estruturais que marcam a educação em contextos de vulnerabilidade: “as instabilidades políticas promovem mudanças constantes no corpo docente das escolas da região, o que impede que os professores consigam desenvolver um trabalho pedagógico eficaz” (Santos, 2016, p. 131).

Figura 19 – Espaço de Leitura Isanildes Silva das Neves, visão Panorâmica, em 2015



Fonte: Santos (2016, p. 91).

Em entrevista ao professor Zair Santos, quando da elaboração de sua tese, Alzenora Carvalho manifestava preocupação com a continuidade da biblioteca e de seu funcionamento, uma vez que sua permanência na escola não era garantida e era ela quem protagonizava as ações de leitura na condição de professora de Língua Portuguesa. Segundo Santos (2016, p. 134), parte da comunidade que outrora se envolveu intensamente na construção da biblioteca, não demonstrava força para reivindicar infraestrutura adequada: “não encontra força para propugnar pela construção de uma nova sala de aula”, o que levou à ocupação da biblioteca por turmas do EJA rural.

Nesse sentido, os autores do projeto alertam para a negligência institucional. Carvalho e Garcia (2015, p. 15), ao relatarem a apresentação do projeto à Secretaria Municipal de Educação de Prainha, sublinham que “infelizmente não conta nada quando se trata da implementação de uma biblioteca escolar que seja tão essencial para a comunidade como é a quadra de esporte, o refeitório e o banheiro”.

A ausência de compromisso institucional aparece como fator decisivo para a descontinuidade do projeto, ainda que o espaço fisicamente permaneça na escola. Esse quadro se intensifica quando se observa que parte da comunidade, que antes participou ativamente da construção da biblioteca, já não demonstrava força política para reivindicar melhorias de infraestrutura, “não encontra força para propugnar pela construção de uma nova sala de aula” (Santos, 2016, p. 134).

O espaço, existindo como monumento, de nada adianta. Para se tornar efetivamente um lugar de formação, há a necessidade de os professores movimentarem o local, transformando-o em lugar de conhecimento, de estudo, ambiente de leitura, espaço de declamação de poemas, lugar de escrita de textos, lugar de consulta de novidades (Santos, 2016, p. 133).

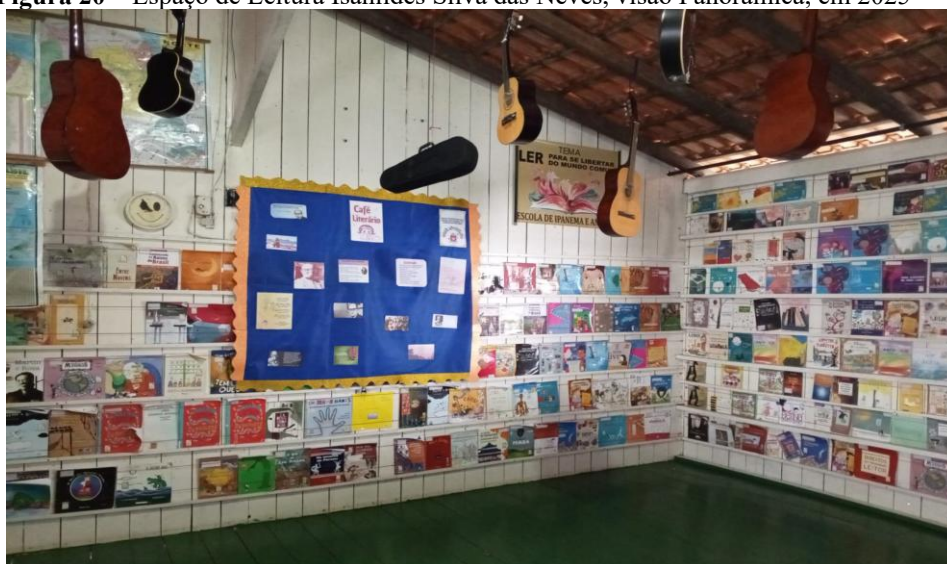
Por informação por telefone, em 03 de julho de 2025, a professora Alzenora, que permanece atuando na escola, assim se expressou: “a gente ainda tem o espaço de leitura, sim. A gente tem encontros diariamente nesse espaço. A nossa escola está com uma pedagoga este ano, e ela está desempenhando o seu trabalho lá nessa sala”.

A continuidade de uso, ainda que limitada, e a presença de uma pedagoga atuando no local apontam possível permanência, mesmo que frágil. Alzenora reconhece as limitações do acervo: “A gente tem poucos exemplares, porque alguns danificaram e a gente pede da Semed de Prainha, vem em partes, uma caixa, aí a gente vai inovando, né, as prateleiras”. Apesar das perdas, há esforço de renovação, ainda que parcial e esporádico. O lugar, segundo ela, “está

ativo, mas funcionando parcialmente lento”, e expressa o desejo de fortalecê-lo: “eu queria investir mais ações lá dentro”.

As imagens atuais (a seguir) confirmam a existência do acervo e a preservação da estrutura física, com disposição acessível dos livros, cartazes educativos, prateleiras bem organizadas, instrumentos musicais pendurados e ambientação acolhedora. Contudo, não há evidência visual de atividades recentes de mediação pedagógica – o que, considerando o período de recesso escolar, pode estar relacionado à ausência temporária dos alunos. Ainda assim, a falta de registros de leitura orientada, rodas de conversa ou eventos formativos sugere que a função educativa do espaço tem sido pouco explorada ou não sistematicamente documentada.

Figura 20 – Espaço de Leitura Isanildes Silva das Neves, visão Panorâmica, em 2025



Fonte: Silva, registro em: 01/07/2025.

A trajetória do Espaço Isanildes Silva das Neves permite visualizar, de forma emblemática, as tensões entre mobilização inicial e sustentação institucional. O entusiasmo de 2014, marcado por participação comunitária, envolvimento docente, práticas formativas consistentes e apropriação simbólica do lugar, revelou possibilidades do fazer biblioteca quando há envolvimento coletivo. A presença da professora Alzenora Carvalho como mediadora, a construção comunitária do acervo e o vínculo da professora com a comunidade e a escola contribuíram para que a leitura ganhasse espaço no cotidiano escolar.

Contudo, como demonstra Santos (2016), já em 2015, observavam-se sinais de arrefecimento. Embora o acervo tenha aumentado e uma funcionária tenha sido designada pela Secretaria Municipal de Educação, o espaço foi transformado em sala de aula da EJA, perdendo parte de sua ambientação e experimentando redução significativa nas ações coletivas e no

engajamento docente. Os dados analisados pelo autor evidenciam que, entre 2014 e 2015, diminuíram as rodas de leitura, a participação dos professores e a realização de eventos, configurando processo de esvaziamento, ainda que a estrutura física e o controle de empréstimos tenham sido parcialmente mantidos.

Por fim, sua permanência depende de reconhecimento institucional mais profundo:

Outro passo é fazer com que a Secretaria de Educação do Município de Prainha assuma o lugar de ler como algo indissociável da escola e que é de sua responsabilidade a manutenção do lugar com livros novos, informatizando-o e disponibilizando uma bibliotecária para trabalhar com os alunos ou um responsável que trabalhe com promoção de leituras (Santos, 2016, p. 134).

Nesse sentido, o caso de Ipanema reafirma que, sem estrutura, política e continuidade, a biblioteca escolar permanece à mercê das sobras do sistema, impossibilitando sua função formativa. Essa constatação se torna mais perceptível quando analisamos o “Espaço de Leitura Isanildes Silva das Neves” com base nos padrões de análise adotados neste trabalho.

No início, o espaço reuniu condições materiais – acervo construído coletivamente, ambientação adequada e estrutura preservada – que permitiram seu funcionamento como lugar de leitura. Com o tempo, essas condições se fragilizaram, seja pela incorporação de livros didáticos ao acervo, seja pela perda da ambientação e pela transformação da sala em espaço do EJA.

No aspecto institucional, o caso revela a falta de apoio consistente da Secretaria Municipal de Educação e da própria escola. O projeto, embora apresentado, não foi assumido como responsabilidade, resultando em ausência de políticas de manutenção, ocupação da sala por outras finalidades e perda da capacidade da comunidade de reivindicar melhorias; quanto ao aspecto pedagógico, as fragilidades aparecem de forma mais contundente: o período de maior vitalidade ocorreu em 2014, quando práticas de leitura e mediação ativa eram rotineiras.

Já em 2015, essas ações diminuíram significativamente, revelando que a continuidade do espaço dependia quase exclusivamente da atuação da professora Alzenora Carvalho. Sua presença sustentava as atividades de leitura e sua eventual mudança de lotação colocava em risco o funcionamento da biblioteca. Essa dependência de uma profissional evidencia a precariedade das ações, impedindo que o espaço se consolidasse como parte do trabalho pedagógico.

Por fim, a dimensão cultural se destacou, no início, pelo forte vínculo comunitário: moradores, pais e professores se mobilizaram para criar o espaço e reconheceram simbolicamente seu valor. Entretanto, a perda de apoio institucional e a redução das práticas

pedagógicas enfraqueceram esse sentimento de pertencimento, diminuindo o papel da biblioteca na vida da comunidade.

Nesse sentido, os três estudos mostram que, sem estrutura, políticas e continuidade, os lugares de ler permanecem vulneráveis, sujeitos à descontinuidade e incapazes de se afirmar como parte do trabalho educativo da escola.

Esse diagnóstico dialoga diretamente com os demais casos analisados nesta pesquisa, que, embora situados em escolas e municípios diferentes, enfrentam desafios semelhantes: dependência de sujeitos específicos, falta de institucionalização e oscilações no apoio das secretarias de educação. Nos estudos que se seguem, observaremos como outras iniciativas do Lelit lidaram com essas tensões e que caminhos percorreram na busca por manter práticas de leitura e criar lugares de ler.

4.2.4 Biblioteca Willian Gabriel

Entre os trabalhos desenvolvidos pelo Lelit, o de Rosilene Farias (2019) teve como finalidade revitalizar a biblioteca da escola de ensino fundamental “A Mão Cooperadora”, localizada no município de Itaituba-PA. Segundo a pesquisadora, foi uma alegria saber que “existia” uma biblioteca ali, mas, ao adentrar o espaço pela primeira vez, constatou que se tratava de um depósito de livros velhos e lixo. Com apoio da comunidade escolar e da Secretaria Municipal de Educação, que aportou cerca de R\$ 22.000,00 para a reforma (dados não oficiais), deu-se início ao projeto.

O trabalho partiu do enfrentamento de um problema concreto: a presença simbólica de uma “biblioteca” contrastava com a ausência de condições materiais, organizacionais e pedagógicas para que cumprisse sua função formativa, conforme registro abaixo:

Figura 21 – Sala denominada biblioteca antes da revitalização



Fonte: Farias (2019, p. 50).

Farias (2019) relata que, diante da impossibilidade de uso da antiga sala, deteriorada, desorganizada e utilizada como depósito, decidiu-se transferir a biblioteca para um espaço maior – um laboratório de informática desativado, sugerindo que o problema da permanência não se limita a questão de projetos de leitura. A reorganização envolveu esforços coletivos da equipe escolar, desde a limpeza e a redistribuição do acervo até a criação de um espaço acolhedor.

Explica a autora que a biblioteca foi organizada, de modo a atender diferentes usos, contemplando áreas de leitura individual, espaços de atividades coletivas e circulação do acervo. Essa configuração visava não apenas restaurar a biblioteca fisicamente, mas também ressignificar seu lugar dentro da escola, conferindo-lhe visibilidade e condições básicas para que pudesse cumprir sua função educativa.

A Biblioteca Willian Gabriel teve inauguração festiva em 29 de novembro de 2018, com um acervo de, aproximadamente, três mil livros, em sua maioria literários. Farias (2019) relata que, logo nos primeiros meses de funcionamento, tornou-se perceptível o interesse dos alunos pelo espaço. A professora pondera que “pintar e mobiliar uma sala, não é difícil; difícil mesmo é fazer o outro entender que o espaço sem uso não sobrevive, ele precisa de ‘fôlego’” (Farias, 2019, p. 95).

A integração do corpo docente, ainda que por período delimitado, contribuiu para o dinamismo da ação, tornando este um dos casos que, aparentemente, alcançara resultados positivos a curto prazo. A figura, a seguir, apresenta uma visão panorâmica da biblioteca após a revitalização, demonstrando a reorganização do espaço e a disposição do acervo.

Figura 22 – Biblioteca Willian Gabriel – visão panorâmica



Fonte: Farias (2018, p. 72).

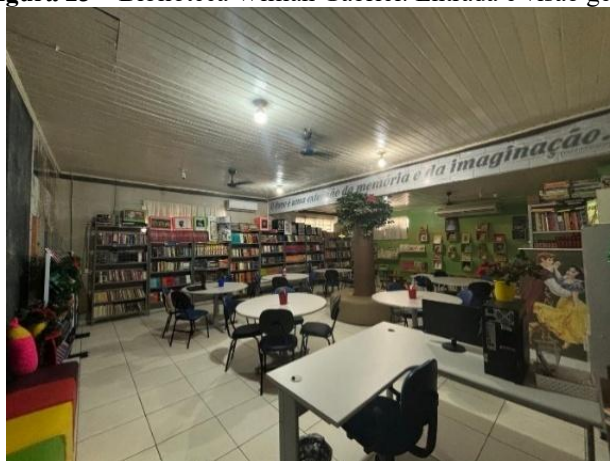
Em visita realizada para esta pesquisa, em 2024, observa-se que a Biblioteca Willian Gabriel mantinha, em grande medida, a organização estrutural alcançada após a revitalização de 2018. As imagens evidenciam espaço visualmente cuidado, com mobiliário preservado, estantes completas e ambientações temáticas que continuam compondo a identidade do lugar – como o painel de escritores na parede lateral, a decoração lúdica e os recursos de leitura expostos de forma acessível.

Uma faixa central exibe a frase “O livro é uma extensão da memória e da imaginação”, elemento que reforça concepção ingênua de leitura, frequentemente difundido por projetos dessa natureza, reforçando o entretenimento, o fácil, divertido e prazeroso com características essenciais do incentivo à leitura (Britto, 2016). As estantes laterais encontram-se abastecidas com acervo diversificado e categorizado, com destaque para ‘atrair’ leitores para os gêneros poéticos organizados por temáticas como “poesia humaniza”, “poesia emociona” e “poesia salva”, o que denota com ênfase o que é predominantemente no senso comum sobre leitura, leitores e bibliotecas.

Além disso, considerando que a professora advém de um grupo de pesquisa que tece profundas críticas a tais concepções, demonstra-se que o aspecto reflexivo e transformador fruto das indagações e contradições inerentes à constituição do próprio professor-pesquisador não é alcançado, transparecendo o que não é novidade: o ativismo dissociado da reflexão.

Tais questões são complementadas pelos modos como visivelmente se apresenta o espaço, com imagens de personagens de desenhos infantis, de consumo imediatista produzidos pela indústria cultural. O “lúdico” – exaustivamente propagado dentro das escolas e nas campanhas de leitura – sobrepõe-se ao esforço e dedicação que as experiências com textos requerem, como se pode constatar nas figuras, a seguir.

Figura 23 – Biblioteca Willian Gabriel: Entrada e visão geral



Fonte: Arquivo da pesquisa, registro em: 19/11/2024.

Figura 24 – Detalhe da ambientação e do painel de escritores

Fonte: Arquivo da pesquisa, registro em: 19/11/2024.

Figura 25 – Biblioteca Willian Gabriel – área infantil

Fonte: Arquivo da pesquisa, registro em: 19/11/2024.

Apesar da boa conservação do espaço, não foi possível identificar elementos que indiquem a existência de trabalho sistemático ou de projetos contínuos de leitura, necessários para que a biblioteca funcione como espaço formativo. Em entrevista, a professora responsável confirma que as ações promovidas ao longo dos anos, embora importantes e criativas, ocorreram de forma esporádica e dependeram quase exclusivamente de sua iniciativa, não se consolidando como práticas permanentes da escola. Como sustenta Britto (2015, p. 68), o saber cotidiano, baseado em experiências imediatas, tende ao automatismo e ao improvisado, e só se transforma em formação quando articulado a práticas intencionais que introduzem o estudante

no “senso comum complexo” produzido em outras esferas. Assim, embora a estrutura física da biblioteca se mantenha organizada, isso não garante, por si só, a vida do espaço.

As frases de enaltecimento da leitura nas paredes e a decoração chamam atenção, mas não substituem ações de leitura, nem criam rotinas capazes de envolver alunos e professores. Como aponta Britto (2015), a aprendizagem não se sustenta em vivências espontâneas, exigindo orientação leitora, continuidade e circulação de saberes sistematizados – elementos ausentes na dinâmica atual da biblioteca.

A vitalidade pedagógica do espaço depende de condições institucionais que vão além do mobiliário e da aparência: depende de uso, continuidade e de práticas que deem sentido àquilo que está exposto. Tais classificações, embora demonstrem a intenção de aproximar o público do universo literário, também revelam concepção idealizada e simplificadora da leitura. Ao atribuir à poesia funções terapêuticas ou edificantes, reforça-se o uso utilitarista e emocional da literatura, ignorando a complexidade dos processos de pensamento e suas articulações com dimensões críticas, históricas e políticas. Essa perspectiva esvazia o potencial formativo da literatura, reduzindo-a a instrumento de sensibilização, desvinculado das contradições sociais e do exercício da reflexão crítica.

Outro aspecto observado é que a permanência da biblioteca está condicionada à atuação direta da professora responsável, que, mesmo após concluir a dissertação, continuou desenvolvendo ações de leitura enquanto docente da escola. Tal cenário evidencia, ao mesmo tempo, o potencial transformador e a fragilidade, porque dependem de sujeitos específicos para se manter. Apesar da aparência de estabilidade, as visitas e os relatos dos frequentadores revelam realidade marcada pela tensão entre a trajetória construída e a vulnerabilidade que ameaça sua continuidade.

Em entrevista concedida à pesquisadora, a professora responsável reconhece que, embora o projeto tenha deixado frutos, sua sustentabilidade depende de uma cultura institucional que valorize a biblioteca como parte central da formação dos estudantes: “a biblioteca permanece organizada, está como deixei, mas sem mediação perde sentido. Eu continuo porque acredito que ainda é possível manter esse espaço vivo, mas sei que, se eu sair, tudo pode mudar” (entrevista pessoal, 19 nov. 2024).

Com a saída da professora Rosilene da função de coordenação, o espaço passou a ser gerido por outra profissional – uma técnica lotada por readaptação funcional. Essa profissional, atualmente responsável pelo espaço, relata que a biblioteca tem recebido maior movimentação de alunos do 6º e 7º ano, que demonstram interesse pela leitura e realizam empréstimos com frequência. Durante o período em que atuava nos turnos da manhã, a presença dos estudantes

do 1º ao 5º ano era ainda mais expressiva. Segundo ela, os alunos manifestavam entusiasmo ao notar sua chegada: “Eles vinham pra fazer leitura e pra emprestar também” (entrevista pessoal, 19 nov. 2024).

Embora sua lotação esteja vinculada a questões de saúde, a profissional se identifica como leitora e demonstra envolvimento com o universo da literatura. Esse posicionamento aparece em sua percepção sobre os estudantes: “Eles gostam. Eu pergunto: E aí, como foi a leitura? Eles vêm e comentam comigo sobre os livros” (entrevista pessoal, 19 nov. 2024).

No que se refere aos docentes, a professora relata baixa adesão e subutilização da biblioteca, observando que “alguns professores comparecem ao local apenas para corrigir provas ou ministrar aulas eventuais, quando as salas se mostram inadequadas” (entrevista pessoal, 19 nov. 2024). Ela destaca uma exceção importante: “a professora Rosilene é a única a realizar atividades sistemáticas, como rodas de leitura, piqueniques e eventos como a Noite Literária e a Mostra Literária. Os alunos todos se envolvem e ficam bem encantados” (entrevista pessoal, 19 nov. 2024).

O relato indica alguma movimentação na biblioteca quando há a presença e a atuação direta da profissional responsável, mas também evidencia o esvaziamento das atividades na ausência dessa atuação. Embora o espaço esteja preservado e apresente boa organização, isso não tem sido suficiente para garantir seu uso pedagógico. A centralização das ações em torno de uma única pessoa mantém a biblioteca em situação de subutilização, sujeita à descontinuidade. A falta de inserção no cotidiano escolar, a baixa participação docente e a inexistência de políticas de valorização da leitura limitam o potencial formativo e impedem que cumpra suas funções como parte do trabalho educativo da escola.

Na prática, um trabalho que deveria envolver toda a escola acabou sustentado quase exclusivamente por uma professora. Apesar de seu empenho, não houve adesão consistente da comunidade escolar. Quando as ações dependem de uma única pessoa, qualquer mudança de rotina, afastamento ou redistribuição de tarefas tendem a reduzir o uso da biblioteca e comprometem sua continuidade. Essa situação revela a falta de integração da biblioteca ao cotidiano pedagógico da escola. Sem adesão coletiva, iniciativas relevantes tendem a perder força com o tempo e encontram dificuldade para se consolidar como parte do trabalho educativo.

A fala do diretor da escola corrobora esse diagnóstico: “As atividades não são contínuas, dependem muito da iniciativa de quem está lá no momento. A professora Rosilene é muito engajada, mas se não tiver alguém com esse perfil, o espaço acaba sendo subutilizado” (entrevista pessoal, 19 nov. 2024). A observação reforça a constatação de que projetos bem-

sucedidos não se mantêm quando não há institucionalização. O caso da escola “A Mão Cooperadora” evidencia tanto os avanços quanto os limites de iniciativas conduzidas por sujeitos engajados, mas isolados diante da indisposição coletiva. A biblioteca resiste, mas sua continuidade depende de uma cultura escolar que a compreenda como parte integrante do processo formativo, superando a lógica de ações personalizadas e vulneráveis.

O caso da Escola “A Mão Cooperadora” revela que, embora seja possível transformar a biblioteca em espaço formativo e significativo para a comunidade, essa transformação depende fortemente de sujeitos engajados, que dispõem de tempo e disposição para fazê-la acontecer. A dinâmica do espaço permanece condicionada a projetos esporádicos, de caráter festivo, o que impede que a biblioteca se consolide como parte permanente do trabalho pedagógico. Tal fator torna-se entrave num contexto em que o tempo de permanência do professor na escola restringe-se, em grande medida, ao cumprimento de sua carga horária em sala de aula.

A biblioteca revitalizada ganhou dinamismo por um período, mobilizou alunos, famílias e professores e chegou a influenciar outras escolas do município. Contudo, sua valorização permaneceu restrita ao plano discursivo e a ações de pouco impacto. Embora conste formalmente no projeto pedagógico, seu funcionamento continua superficial: a baixa participação do corpo docente e a centralização das atividades em uma única profissional evidenciam os limites de uma prática que não se consolidou como trabalho coletivo da escola.

Em conversa via WhatsApp, realizada em 16 de junho de 2024, a professora Rosilene – que continuou colaborando com a biblioteca mesmo após concluir seu projeto – informou que, neste ano, optou por se afastar das ações cotidianas no espaço, ressaltando que agora há duas servidoras lotadas na biblioteca e que as atividades devem ser assumidas por elas. Sua fala evidencia a percepção de que já havia contribuído além do que lhe competia e o entendimento de que não pode sustentar sozinha um trabalho que deveria ser coletivo. Ao reconhecer que seu vínculo com a biblioteca foi interrompido, reforça a necessidade de que novas iniciativas se desenvolvam sem depender de sua presença.

Esse afastamento coloca uma questão relevante para a pesquisa: como a biblioteca se manterá sem a atuação direta da professora que, ao longo dos anos, garantiu grande parte de seu funcionamento? Diante da centralidade que seu trabalho exerceu no passado, será necessário, em momento oportuno, retornar ao espaço para verificar se a escola conseguiu assumir a biblioteca como responsabilidade coletiva ou se a redução das atividades confirma a dependência estrutural de sujeitos específicos.

Em resumo, o caso da Biblioteca Willian Gabriel reafirma o quanto fazer biblioteca continua atravessado por contradições profundas. Embora o espaço apresente boa organização

e estética cuidadosa, resultado de um movimento inicial de mobilização, essa dimensão convive com práticas pedagógicas protocolares, revelando a distância entre a existência material da biblioteca e sua efetiva inserção no trabalho educativo. O projeto se concretizou como possibilidade real de transformação, mas sua continuidade permaneceu atrelada à atuação de uma única professora, o que fez com que os avanços dependessem do voluntarismo e da dedicação individual, e não de uma ação coletiva nem de uma política institucional.

Essa situação revela um ponto central: para que a biblioteca se torne, de fato, instrumento de formação, é preciso ir além do cotidiano imediato e das ações motivadas pelo encantamento. Exige organização pedagógica, continuidade e concepção de leitura que ultrapasse o discurso do fácil, prazeroso e de entretenimento. Sem institucionalização e sem práticas regulares, o trabalho tende a ficar restrito ao impacto inicial, sem gerar mudanças duradouras na relação dos estudantes com a leitura.

4.2.5 Biblioteca Prof^a Iza Ramos

A análise da Biblioteca Prof^a Iza Ramos tem como base os trabalhos desenvolvidos por Nogueira e Pessoa (2014) e, posteriormente, por uma professora da escola que é integrante do Lelit, ambos voltados à melhoria das condições de leitura na escola. A intervenção realizada nessa escola da rede pública estadual de ensino do município de Santarém aconteceu em 2014; foi a primeira de um conjunto de 17 iniciativas do Lelit voltadas à criação ou revitalização de bibliotecas na região, destacando-se pela dimensão estética e simbólica, o que lhe conferiu caráter inspirador para as ações que se seguiram.

Sobre a intervenção realizada, as autoras observam que “por parte dos alunos houve grande interesse, desde ajudar na realização dos trabalhos ao uso do espaço, do acervo e principalmente na valorização do espaço que antes não tinham acesso” (Nogueira; Pessoa, 2014, p. 14). Ressaltam ser “imprescindível que esse professor seja o mediador e, principalmente, um leitor que busque despertar o interesse nos alunos através de suas experiências de leituras” (Nogueira; Pessoa, 2014, p. 23).

Diferentemente dos casos anteriores, nos quais havia a figura do professor protagonizando o andamento da biblioteca, este projeto contou com a atuação direta de duas estudantes universitárias, sem que houvesse, naquele momento, o protagonismo docente na mediação do espaço. Ainda que a escola contasse com profissionais lotados na biblioteca, a ausência de um projeto pedagógico articulado e de sujeitos engajados, internamente à

instituição, limitou o alcance formativo da intervenção, tornando-a ação pontual, de forte impacto visual, mas de baixa institucionalização.

Figuras 26 e 27 – Biblioteca Profª Iza Ramos, antes e depois de revitalizada



Fonte: Nogueira e Pessoa (2014, p. 12).

As autoras já apontavam possíveis riscos e ameaças: “a começar pelo descaso existente por parte das autoridades competentes, desde a gestão escolar às instâncias governamentais” (Nogueira; Pessoa, 2014, p. 15). Além disso, “há por parte das professoras lotadas no espaço um discurso de desmotivação que busca justificar a ausência de atividades no ambiente” (Nogueira; Pessoa, 2014, p. 15). Essa constatação evidencia combinação de fatores estruturais e subjetivos que comprometem a consolidação da biblioteca formativa.

De um lado, o descaso da gestão escolar e do corpo docente indica a ausência de consciência e de institucionalização da ação (profissional destacado e remunerado para a ação) que garantam suporte, continuidade e valorização da leitura. De outro, o discurso de desmotivação manifestado pelas profissionais revela falta de envolvimento e de compromisso pedagógico, possivelmente relacionada à carência de formação específica e às limitações das condições de trabalho. Essa convergência de fatores ajuda a compreender por que iniciativas pontuais, ainda que visualmente impactantes, não se sustentam como prática cotidiana e coletiva na escola.

Dois anos mais tarde, Cardoso (2018, p. 82), ao realizar o mapeamento das bibliotecas da rede estadual de ensino de Santarém, relata sobre as condições do espaço: “encontramos a biblioteca desorganizada, empilhadas de livros didáticos e outros materiais que não são da biblioteca, tais como materiais utilizados em feira de ciências e apresentações”. A pesquisadora observa que, embora a revitalização tenha proporcionado à escola uma biblioteca organizada, com acervo catalogado e condições adequadas de uso, a ausência de cultura institucional que incorporasse a biblioteca ao cotidiano pedagógico acabou por inviabilizar sua permanência como ambiente formativo. Acrescenta que, em diálogo com a professora responsável, que se

encontrava afastada por licença-maternidade, ficou evidente que a apropriação da biblioteca era frágil: “quando eu saí de férias, a biblioteca estava organizada; quando voltei, já estava desse jeito cheia de livros e de tudo quanto é material” (Cardoso, 2018, p. 82).

Em 2022, uma professora docente na instituição, integrante do Lelit, realizou nova tentativa de intervenção. Conforme registros disponibilizados por ela, o cenário era o mesmo relatado por Cardoso (2018), ou seja, por cinco anos praticamente nada havia sido feito na biblioteca. Havia grande quantidade de livros empilhados em diferentes pontos do ambiente, materiais didáticos acumulados sem organização e móveis desgastados, configurando panorama de subutilização e abandono, como se vê, na figura, a seguir.

Figura 28 – Biblioteca Profª Iza Ramos em 2022



Fonte: Silva, registro em: 17/01/2022.

Após esse longo período de abandono, a professora empreendeu nova iniciativa de revitalização da biblioteca, resgatando sua função formativa e a transformou em ambiente, minimamente, acolhedor. O registro fotográfico ao término dessa intervenção, disposto na figura, a seguir, evidencia mudanças significativas na organização espacial: as pilhas de livros foram removidas, as estantes recompostas e categorizadas e mesas coloridas passaram a compor o cenário, conferindo ao ambiente aspecto convidativo e funcional. Destaca a professora que “a biblioteca voltou a contar com significativa adesão dos alunos” (entrevista pessoal, 19 jan. 2025).

Figura 29 – Biblioteca Profª Iza Ramos – visão geral pós revitalização, ângulo a partir da entrada



Fonte: Silva, registro em 20/12/2022.

Ainda que a reorganização represente avanço diante do quadro anterior, a permanência dessas melhorias depende, como nas experiências anteriores, de uma cultura escolar que reconheça a biblioteca como parte viva do projeto educativo, e não apenas como cenário temporário de projetos pontuais intervenção, o que não aconteceu.

Em maio de 2023, com o afastamento da docente por licença médica e, posteriormente, licença-maternidade, foram constatados indícios de desorganização e subutilização da biblioteca escolar. A observação foi feita pela docente durante uma de suas visitas à unidade, evidenciando a fragilidade de sua institucionalização e a dependência a sujeitos específicos para o funcionamento regular. Conforme seu relato: “Em maio de 2023, com minha licença saúde/maternidade, tudo desandou” (entrevista pessoal, 19 jan. 2025).

Na visita realizada em 2025, no âmbito desta pesquisa, foi possível constatar que a Biblioteca permanecia em condições de precariedade e subutilização, prateleiras sobrecarregadas, grandes pilhas de livros didáticos sobre mesas e empilhados de forma desordenada nos cantos e entre as estantes, materiais diversos acumulados e poucos sinais de uso ativo por parte da comunidade escolar.

Os diferentes períodos de revitalização da Biblioteca Profª Iza Ramos evidenciam dinâmica recorrente e paradoxal: a cada reorganização, observa-se imediato aumento na adesão dos alunos, que passam a frequentar a biblioteca, usufruir do acervo e atribuir sentido positivo ao ambiente. No entanto, essas fases de efervescência são sistematicamente interrompidas pela ausência de profissional protagonista, capaz de mediar usos, estimular práticas leitoras e integrar a biblioteca ao cotidiano pedagógico da escola. Sem a presença comprometida e

continua de um profissional responsável, a biblioteca rapidamente retorna à condição de “espaço de coisas”, depósito improvisado de livros didáticos, materiais avulsos e mobiliário inutilizado, perdendo não apenas sua organização física, mas, sobretudo, sua função formativa, como se vê nas figuras, a seguir.

Figura 31 – Biblioteca Profª Iza Ramos – Visão geral



Figura 30 – Biblioteca Profª Iza Ramos – excesso de livro didático entre as estantes



Fonte: Acervo da pesquisa, registro em: 23/05/2025.

O cenário registrado durante a pesquisa de campo evidencia que grande parte dos exemplares literários foram distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, destinados a estudantes do 6º ao 9º ano e do Ensino Médio encontra-se esquecida ou subutilizada, empilhada entre livros didáticos e materiais diversos. Obras como “A Cama”, de Lygia Bojunga, “Insubmissas Lágrimas de Mulheres”, de Conceição Evaristo, “Contos Peculiares”, de Ransom Riggs, e “O Ladrão Honesto”, de Fiódor Dostoiévski, permaneciam praticamente intactas, conservando o aspecto de livros novos, privados de circulação efetiva.

Essa constatação reitera que o direito ao livro não se cumpre apenas pela sua presença física, pois sem mediação intencional, planejamento pedagógico e compromisso coletivo, os potenciais literários permanecem reduzidos a objetos sem uso, incapazes de cumprir seu papel formativo. No caso dessa escola, havia acervo amplo, constituído das constantes remessas de livro pela MEC e pelo estado do Pará.

Figuras 32 e 33 – Biblioteca Profª Iza Ramos em 2025

Fonte: Acervo da pesquisa, registro em: 23/05/2025.

O estudo do caso da Biblioteca Profª Iza Ramos mostra ciclo persistente de revitalização e decadência que revela, ao mesmo tempo, o alcance e os limites das intervenções realizadas na escola pública. A cada reorganização – 2014, 2022 –, observa-se a adesão dos alunos, que se reapropriam do espaço, utilizam o acervo e atribuem novo sentido à biblioteca.

Contudo, esse movimento de efervescência é sistematicamente interrompido pela ausência de ação institucional consistente, falta de mediação contínua e descompromisso do corpo docente e da gestão, que relegam a biblioteca à condição de depósito improvisado sempre que a pessoa protagonista se afasta. Esse ciclo evidencia que intervenções esteticamente potentes, embora necessárias, são insuficientes quando não acompanhadas de processo coletivo de reconhecimento do valor da biblioteca.

Por mais bem-intencionadas que sejam, ações isoladas dificilmente se sustentam quando não se enraízam no projeto pedagógico, quando não produzem pertencimento e quando não geram cultura escolar da leitura. A revitalização visual e material, por si só, não garante permanência: sem enraizamento simbólico e funcional, sem profissional protagonista e sem institucionalização, a biblioteca retorna rapidamente à precariedade, a condição de depósito, reafirmando sua vulnerabilidade estrutural e a dificuldade de consolidá-la como espaço formativo permanente.

4.2.6 Biblioteca Jeremias Cardoso

A experiência vivenciada durante a implantação da biblioteca na Aldeia Nova Vista, situada às margens do rio Arapiuns, no período em que atuou como bolsista do Projeto de

Extensão Pibex/Ufopa (2017–2018), motivou Jamile Castro dos Santos, quilombola, a idealizar a criação de iniciativa semelhante em sua própria comunidade, o Quilombo Saracura. Conforme relata a autora, “passarei a desenvolver um projeto de extensão com as mesmas características na minha própria comunidade, que é o quilombo Saracura” (Santos, 2018, p. 21).

A proposta consistiu na implantação de uma biblioteca na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nossa Senhora do Livramento, localizada na zona de várzea do município de Santarém. A experiência é analisada com base nos estudos de Santos (2018), produzidos no âmbito da extensão universitária; no trabalho de conclusão de curso (Santos, 2021); no texto preliminar da dissertação em andamento (Santos, 2025) e no trabalho de Rabelo (2024).

O projeto teve início formal em 1º de outubro de 2018 e encerrou-se oficialmente em 31 de janeiro de 2020. Entretanto, sua continuidade se manteve até o presente, sustentada pelo protagonismo da pesquisadora, que, mesmo após o encerramento formal, seguiu com ações de mobilização, organização do acervo e mediação da leitura no território.

Desde as primeiras visitas, a precariedade estrutural da escola tornou-se evidente.

Ali, observei duas estantes de madeira, com aproximadamente 35 cm de altura e 1,70 m de comprimento. Nelas, estavam dispostos poucos livros de literatura, sendo a maior parte composta por obras teóricas. As quatro prateleiras disponíveis estavam, predominantemente, ocupadas por livros didáticos, o que evidenciava a falta de um acervo diversificado voltado à ampliação do repertório literário dos alunos. Essa situação reforçou a necessidade de repensar a função daquele espaço e os desafios para tornar a biblioteca um espaço de desenvolvimento intelectual da comunidade escolar (Santos, 2025, s/n).

O relato evidencia as condições precárias que caracterizam o acesso à educação básica e ao ensino médio em comunidades quilombolas e ribeirinhas, marcadas pela histórica ausência infraestrutura escolar adequada.

Saracura sofre com a falta de investimentos por parte do Estado no que se refere a um ambiente escolar adequado para que os alunos do ensino médio tenham acesso a uma educação de qualidade. A situação deixa muito a desejar, pois os estudantes são obrigados a buscar, constantemente, um local com sombra para estudar e, quando conseguem, muitas vezes se trata apenas de um simples barracão, a sombra de uma árvore ou uma maloca, como ocorre com os alunos do ensino modular de Nova Vista. Isso é muito triste! (Santos, 2018, p. 21).

A criação da biblioteca constituiu-se, portanto, como esforço de devolver à comunidade o conhecimento adquirido pela autora ao longo de sua trajetória acadêmica e, ao mesmo tempo, como estratégia de enfrentamento das desigualdades estruturais que limitam o acesso à leitura

e à cultura letrada. Desde o início, a iniciativa buscou articular-se à dimensão histórica, política e simbólica do território quilombola, considerando que, como destaca a autora, “Saracura tem, aproximadamente, cerca de 300 anos. Ao longo desse tempo, consolidou-se como espaço de luta, memória e reinvenção da vida coletiva” (Santos, 2025, em andamento).

Apesar do ideal coletivo que orientou sua concepção, a pesquisadora reconhece que “a maioria das ações partiu da acadêmica e não dos comunitários, sobretudo a iniciativa de realizar o projeto não foi uma necessidade vinda do lugar, mas que vinha/vem sendo consultada e debatida em reuniões comunitárias” (Santos, 2021, p. 18). Essa constatação revela tanto a potência quanto a contradição do processo: embora tivesse respaldo de parte da comunidade e diálogo com lideranças, as atividades não alcançaram todas as famílias, permanecendo mais concentradas no ambiente escolar.

Outro aspecto singular da experiência foi a relação com o território de várzea:

A estrutura da escola não valorizava as especificidades locais, uma vez que Saracura segue dois ciclos distintos: o inverno, período em que a comunidade fica submersa por cerca de quatro meses, e o verão, quando a terra reaparece. Essa condição faz com que o calendário escolar seja diferente do urbano, com aulas que se iniciam em agosto e seguem até meados de abril (Santos, 2021, p. 15).

Tais singularidades impõem desafios adicionais à manutenção de qualquer aparelho escolar, incluindo a biblioteca, frequentemente exposta à umidade, à dificuldade de deslocamento e à necessidade de adaptações constantes. Mesmo em meio a essas condições adversas, a pesquisadora desenvolveu atividades formativas com professores, buscando ampliar a compreensão sobre a leitura como prática social, cultural e política. Realizaram-se encontros de formação com educadores, além da mobilização de estudantes voluntários na classificação do acervo, que chegou a reunir 250 livros na fase do projeto “Literatura em Movimento” (Santos, 2021).

Apesar dos avanços, as limitações permaneceram evidentes. “Assim como a maioria dos alunos das escolas no interior da Amazônia, os alunos quilombolas de Saracura ainda não possuem uma educação formal de qualidade” (Santos, 2021, p. 15). Já nas primeiras reuniões, ficou evidente que a consolidação de uma biblioteca não se sustentaria apenas com o entusiasmo.

A reunião ocorreu de forma breve. Percebi certo clima de desinteresse que pairava sobre as pessoas presentes, nem todos estavam dispostos a prestar atenção no que estava sendo apresentado, o que prejudicou o andamento da conversa (Santos, 2025, s/n).

Tal percepção revelou a necessidade de vínculos de confiança e superar o ceticismo da comunidade em relação a iniciativas externas. A experiência de projetos que “coletaram informações para suas pesquisas, mas nunca retornaram à comunidade com uma devolutiva das ações realizadas” (Santos, 2025, em andamento) contribuiu para esse distanciamento.

Outro aspecto que marcou a experiência foi a precariedade da infraestrutura escolar, agravada após o desabamento de um dos pavilhões, em 2019. O episódio, além de inviabilizar a consolidação, evidenciou o abandono histórico por parte do poder público:

O desabamento do pavilhão da escola torna-se emblemático da negligência institucional que perpassa a educação em lugares distantes. O problema não se limita à falta de infraestrutura escolar, trata-se de um apagamento sistemático do direito ao conhecimento (Santos, 2025, s/n).

Ainda assim, entre 2018 e 2023, diversos movimentos foram realizados com o objetivo de criar e manter um acervo literário acessível à comunidade. A iniciativa resultou na classificação de, aproximadamente, 250 livros e na inauguração da Biblioteca Jeremias Cardoso, processo marcado tanto por conquistas simbólicas quanto por limites concretos.

O estudo desenvolvido por Rabelo (2024) investiga, de maneira aprofundada, as razões que tornam tão difícil consolidar a biblioteca escolar no Quilombo Saracura. A autora destaca que “a biblioteca, como promessa institucional, esteve presente em diversas políticas, programas e projetos, mas permaneceu ausente no cotidiano escolar e comunitário” (Rabelo, 2024, p. 21).

Para compor esse quadro, ela realizou uma “arqueologia da leitura no território”, mapeando iniciativas ali desenvolvidas: Programa Nacional Biblioteca da Escola; Arca das Letras; Casinha de Leitura; Minibibliotecas Quilombolas; Sacola Viajante e projetos de extensão universitária. Em todos esses casos, embora se reconheçam esforços pontuais, predominou um padrão de descontinuidade e ausência de acompanhamento pedagógico, fazendo com que cada nova ação começasse do zero.

Esse levantamento revela a lógica assistencialista que restringe a distribuição de livros a um ato alegórico, dissociado de processos formativos e de compromissos institucionais. Muitos professores sequer conheciam o funcionamento do PNBE: “Já ouvi falar, mas não sei exatamente como funciona” (Diário de Campo, 2024). No caso da Casinha de Leitura, “os professores não receberam formação sobre leitura e trabalhavam aleatoriamente” (Rabelo, 2024, p. 105), uma vez que o projeto foi “criado para a escola”, sem diálogo com a comunidade. Esse padrão revela a fragilidade de políticas que se limitam a entregar materiais que não constroem condições efetivas para transformar as práticas de leitura no cotidiano escolar.

As observações realizadas durante a visita de campo, em agosto de 2024, e as informações coletadas em 2025 confirmam e ampliam a análise realizada por Rabelo. A Biblioteca Jeremias Cardoso, assim nomeada em homenagem a um aluno que encontrou na leitura a possibilidade de ressignificar sua trajetória, permanece marcada por contradições: embora simbolize potência formativa e pertencimento cultural, enfrenta problemas estruturais e institucionais que limitam sua efetivação no cotidiano escolar.

As figuras, a seguir, registradas em 2023 e 2025, ilustram aspectos relevantes do ambiente e do uso da biblioteca. A primeira mostra um momento de mediação com crianças e adultos durante atividades de leitura, revelando a apropriação da biblioteca como lugar de encontro. A segunda evidencia a reorganização estética do ambiente, com intervenções visuais que dialogam com a identidade afro-amazônica, além da disposição do acervo e de mobiliários adequados ao público infantil. Juntas, essas imagens reafirmam a centralidade da biblioteca como espaço potencial de formação, mas também remetem aos desafios de continuidade e institucionalização das ações formativas.

Figura 34 – Biblioteca Jeremias Cardoso, em 2023



Fonte: Rabelo (2024, p. 94).

Apesar das melhorias na ambientação da biblioteca, como mostram as imagens, constatou-se, na visita de 2024, que o acervo permanecia reduzido, com 201 exemplares e, em 2025, ampliado parcialmente, com o recebimento de 25 livros por doação de uma professora. Grande parte do acervo é composta por múltiplos exemplares das mesmas obras. Apesar do número expressivo de projetos realizados, não há um fundo bibliográfico diversificado que dialogue com os diferentes níveis de leitura e os variados interesses da comunidade escolar.

Figura 35 – Biblioteca Jeremias Cardoso, em 2025

Arquivo da pesquisadora: Registro em: 16/05/2025.

O projeto Afroteca Bucala, inaugurado em 2025, representa iniciativa de ampliação do acesso a acervos e brinquedos afrocentrados, reafirmando o direito das crianças quilombolas ao reconhecimento de suas identidades e culturas por meio de práticas educativas antirracistas. Renova-se a expectativa de que a escola possa incorporar novas referências estéticas, históricas e políticas ao cotidiano pedagógico, valorizando a diversidade étnico-racial e promova educação plural e inclusiva.

Figura 36 – Inauguração da Afroteca Bucala, no Quilombo Saracura (2025)

Fonte: G1 Santarém. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2025/05/30/santarem-e-mais-quatro-municipios-ganham-novas-afrotecas-para-aco-es-de-educacao-antirracista.ghtml>

Desde sua gênese, observa-se o risco de fragmentação, pois a proposta de integração com a biblioteca central enfrenta resistências. Divisões políticas e disputas por protagonismo na escola contribuem para que ações não sejam assumidas como compromisso coletivo,

permanecendo isoladas e, portanto, vulneráveis ao esvaziamento diante de possíveis mudanças de gestão ou de responsáveis diretos.

Esse conjunto de elementos reforça a necessidade de ações que transcendam o viés assistencialista e consolidem processos educativos focados na participação comunitária e no compromisso institucional duradouro. Enquanto a biblioteca for tratada como iniciativa e responsabilidade de um pequeno grupo, sua permanência seguirá vulnerável à descontinuidade e à lógica de projetos episódicos.

A experiência do Quilombo Saracura mostra os paradoxos que atravessam a tentativa de consolidar a biblioteca escolar em territórios atravessados por desigualdades estruturais. De um lado, evidencia-se o entusiasmo das ações protagonizadas por sujeitos engajados, como Jamile Castro, cuja trajetória articula extensão universitária, compromisso comunitário e resistência cultural. De outro, revelam-se limites impostos por estruturas institucionais frágeis, ausência de formação docente e disputas internas que fragmentam os esforços coletivos. O caso mostra que “fazer biblioteca” não é só ter livros ou realizar atividades e ações pontuais. Envolve disputas de ideias, escolhas e compromissos dentro da escola e da comunidade. É um processo que exige prioridade e responsabilidade compartilhada.

O estudo de Rabelo (2024) que investigou as razões pelas quais é tão difícil a permanência de uma biblioteca na escola Nossa Senhora do Livramento, no quilombo Saracura, mostra uma recorrência de projetos que passaram por esta instituição e que não se efetivaram. Entre eles, destacam-se: o Casinha de Leitura “que buscava promover atividades leitoras por meio de uma caixa itinerante”; o Arca das Letras que “que visava à construção de uma biblioteca”; as Minibibliotecas Quilombolas, que “buscou a estimular a leitura das pessoas de comunidades rurais”; e, por último, o Projeto de extensão Levar a ler em lugares distantes “que tinha como objetivo principal a construção coletiva de uma biblioteca escolar na comunidade”. Com base na análise do trabalho, é possível inferir que todas essas iniciativas levaram acervos para a escola do quilombo Saracura, incluindo aqueles oriundos do PNBE e outros por iniciativas locais.

Há memórias de projetos desenvolvidos por duas professoras do quilombo, um deles foi o projeto Sacola Viajante, realizado de 2018 a 2020, que almejou promover a leitura por meio de uma sacola. Outro projeto foi o “Lendo com a Família”, criado em 2020 que tinha como propósito incluir a família no ambiente escolar, a fim de melhorar a leitura dos alunos, e, por último, o projeto “Bote da Leitura”, criado em 2022, buscou fomentar a leitura na escola. De acordo com registros no Saracura, parece que a maioria não se efetivou (Rabelo, 2024, p. 17).

Além disso, ao relatar que “encontramos livros na biblioteca do ano de 2003” (Rabelo, 2024, p. 17), é possível afirmar que o contato do quilombo de Saracura com a leitura vem de muito tempo”, revela que os problemas que atravessam o fazer biblioteca nesta escola não se limitam à precariedade estrutural ou à falta de recursos, mas à descontinuidade das ações, as quais, em sua maioria são de cunho beneficente, em que há entregas de livros, atividades de leitura e algumas ações pontuais, mas nada disso se consolidou na rotina da escola.

Ao fazer a arqueologia da leitura no quilombo, Rabelo (2024) mostra que não conseguiram se efetivar na escola. O Casinha de Leitura teve “pouca movimentação” e se deteriorou (p. 76), enquanto o Arca das Letras “não tem registros de quando parou de funcionar”, permanecendo guardado na casa do professor responsável.

A autora mostra que a descontinuidade também tem relação com a fragilidade da formação dos professores. Ela explica que “a maioria teve formação aligeirada, muitos estudaram na própria comunidade, sem as condições básicas para ter um ensino de qualidade” (p. 103). Em seguida, acrescenta que “o ensino superior de muitos foi no formato à distância, pois, devido morarem longe da cidade, as idas e vindas não eram e ainda não são simples” (p. 103).

No Casinha de Leitura, por exemplo, “as práticas de leitura não eram de forma direcionada, os professores não receberam formação sobre leitura, trabalhavam aleatoriamente, pois não tinham orientações para fazer o projeto acontecer” (p. 105). Essa fragilidade reforça o caráter assistencialista das políticas, pois “os livros não chegam para as escolas com a intensidade que deveriam” (p. 71). Some-se a isso, a deterioração e a dependência de poucas pessoas para manter as ações, não havendo compromisso coletivo capaz de institucionalizá-la.

Por outro lado, também observa que os vários projetos e programas de leitura que já passaram pelo quilombo Saracura, ainda que não tenham alcançado os resultados esperados na época, não foram totalmente inúteis. A autora comenta que “os projetos têm deixado frutos, as reflexões estão sendo aguçadas, têm impulsionado estudantes a buscarem explicações para as dificuldades e barreiras que a comunidade enfrenta” (Rabelo, 2024, p. 69).

Isso mostra que, apesar das falhas e da falta de continuidade, essas iniciativas surtiram, em alguma medida, efeito significativo, criaram momentos de leitura e despertaram o interesse de alguns estudantes. Ao mesmo tempo reconhece que ainda se sustenta uma visão equivocada de leitura, pois “muitos acham que a leitura é um dom, pois a ideia de que ler deve ser algo fácil e prazeroso ainda é ouvida por alguns do lugar” (Rabelo, 2024, p. 69). Isso talvez justifique o porquê de os projetos chegarem à escola e surtirem pouco efeito. Dentro dessa lógica, a leitura

assume caráter pragmático e encontra alicerce dentro de sala de aula, tornando insignificante e, em muitos casos, desnecessária a biblioteca na escola.

O que se vê no caso do Saracura não se difere de outras experiências, o protagonismo individual de sujeitos, no caso, de Jamile Santos: a força de quem tenta sustentar um espaço de leitura em meio a tantas fragilidades. Há movimento, há desejo, há pessoas que insistem, e isso conta muito, mas enquanto não houver compreensão, por parte da comunidade em geral, do valor da leitura como prática social, a biblioteca continuará seguindo sem espaço na escola.

4.2.7 Biblioteca Benedicto Monteiro

O trabalho desenvolvido por Paixão (2024), Biblioteca escolar: criação de um lugar de ler e as reflexões sobre as possibilidades e os limites de levar a ler em uma comunidade rural do município de Alenquer, desenvolvido na Dulcinéia Campos dos Santos Sá, em Alenquer/PA, buscou não apenas criar uma biblioteca, mas também investigar as transformações culturais decorrentes desse processo.

Segundo Paixão (2024), a ideia inicial era transformar um prédio abandonado, a antiga morada de professores do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME –, em uma biblioteca comunitária. Havia, segundo a autora, “um movimento de tomar posse daquele espaço, o que originou um abaixo-assinado requerendo o espaço para a biblioteca – uma biblioteca comunitária como um lugar de ler e irradiar leitura” (Paixão, 2024, p. 50), entretanto a proposta inicial não recebeu autorização da prefeitura, o que evidencia que a demanda partiu diretamente da comunidade, ainda que não tenha sido acolhida pela autoridade local.

Então, surgiu a ideia de criar a biblioteca dentro da própria instituição. Assim, a Biblioteca “Benedicto Monteiro” foi inaugurada em 31 de agosto de 2023, na sala anteriormente destinada ao arquivo permanente. Após a inauguração, iniciaram-se as atividades previstas, como a “Hora da leitura”, voltada ao público escolar, com leituras públicas de literatura infantojuvenil realizadas pela equipe da biblioteca – incluindo a autora – com rodízio de turmas. Com o tempo, a leitura passou a ser realizada entre os próprios estudantes e, em alguns momentos, com professores acompanhando suas turmas, lendo com e para elas (Paixão, 2024, p. 65).

Paixão destaca que a criação da biblioteca buscou promover condições para que crianças, jovens e adultos pudessem experimentar outras formas de relação com o texto escrito, superando o uso restrito ao livro didático e ampliando o contato com a literatura infantil e juvenil. Essa ação não se limitou à escola-sede: “depois da confecção das Caixas Literárias (...),

teve início as atividades da Caixa de Leitura Literária voltadas aos alunos das escolas integrantes, que, se não fosse essa ação, dificilmente teriam acesso aos livros” (Paixão, 2024, p. 76). Tal iniciativa evidencia que ações de leitura podem e devem ultrapassar os muros escolares e alcançar outras comunidades.

Figura 37 – Espaço de leitura atual



Fonte Paixão (2024, p. 64).

Apesar de a biblioteca ter sido criada como iniciativa mobilizadora e coletivamente desejada, sua permanência depende de condições que ultrapassam o esforço individual da pesquisadora. Entre os desafios, a autora menciona: “o espaço, o mobiliário, a perda de uma das atendentes, ainda que por pouco tempo, a pouca adesão dos professores, onde alguns quando participavam de alguma atividade ou ação era de maneira individualizada, sem trabalhar com o coletivo” (Paixão, 2024, p. 85). Esse ponto revela que os limites não são apenas estruturais, mas também atravessam a dinâmica escolar e a cultura docente, especialmente quando o envolvimento dos professores ocorre de forma esporádica e pouco articulada.

Além disso, a autora observa: “são tantos os programas na escola com ‘urgências cotidianas’” (Paixão, 2024, p. 85) que acabam restringindo o tempo dedicado ao trabalho formativo mais amplo. Essa tensão revela uma contradição central: embora se reconheça que a biblioteca tem papel essencial na formação dos estudantes, a rotina escolar sobrecarregada impede que ela cumpra plenamente essa função.

O estudo evidencia que possibilidades e limites não se apresentam como polos opostos, mas como dimensões entrelaçadas da realidade escolar amazônica. As ações de levar a ler criam experiências formativas significativas, porém são constantemente tensionadas pela ausência de políticas públicas, pela precariedade das condições educativas e pela dependência de sujeitos específicos para sua continuidade. Do mesmo modo, o entusiasmo inicial gerado pela

inauguração da biblioteca contrasta com sua vulnerabilidade institucional, já que sua permanência depende da incorporação das práticas de leitura ao projeto político-pedagógico da escola e do compromisso coletivo da equipe escolar.

4.3 Outras iniciativas

Dada a abrangência da pesquisa e os limites temporais e logísticos de sua execução, nem todos os casos mapeados puderam ser analisados em profundidade.

Os relatos apresentados, a seguir, baseiam-se em trabalhos anteriormente desenvolvidos e, embora a maioria tenha sido acompanhada, ao menos em parte, por esta pesquisa, não reúnem o mesmo grau de detalhamento dos estudos de casos principais. Ainda assim, a análise dos demais casos vinculados ao Lelit revela panorama interessante, que corrobora as hipóteses centrais desta investigação: fazer biblioteca, em territórios atravessados por desigualdades sociais, geográficas e histórica é desafiador, um gesto permanentemente tensionado entre a potência das ações localizadas e a fragilidade das condições estruturais que limitam sua consolidação.

4.3.1 Biblioteca Aldeia Nova Vista

A implantação da biblioteca escolar e comunitária na Aldeia Nova Vista, localizada na região do rio Arapiuns, configura-se como uma das experiências mais emblemáticas entre os projetos desenvolvidos pelo Lelit. Iniciado por Luanna Oliveira (2018), o projeto tinha como objetivo contribuir para o incentivo à leitura e à escrita na comunidade indígena Nova Vista, por meio da implementação de uma biblioteca comunitária escolar. Para os moradores da aldeia, “livros e leitura podem contribuir para a formação intelectual, para maior comprometimento social e para uma visão aberta de mundo” (Oliveira, 2018, p. 18). Mesmo diante de adversidades estruturais e a dificuldade de reunir acervo, a autora conduziu um processo de mobilização que articulava a biblioteca ao cotidiano escolar, às práticas culturais e à formação das crianças.

A força da mediação configurou-se como elemento central na experiência. O reconhecimento da comunidade em torno da figura da autora evidência tanto o impacto de sua atuação quanto a fragilidade da apropriação coletiva: “há que mencionar a problemática em torno do assunto: ainda prevalece na localidade a concepção de que ‘a biblioteca pertence à pesquisadora’” (Oliveira, 2020, p. 79). Tal observação revela um processo de identificação da biblioteca com a agente, e não como um bem comum. Ainda assim, os registros apontam para

a constituição de um ambiente dinâmico, marcado por intensa circulação de livros, atividades de leitura e ampla participação estudantil, um lugar vivo, atravessado por ações formativas e significativas.

Figuras 38 e 39 – Inauguração Biblioteca Aldeia Nova Vista –
visão externa//visão interna



Fonte: Oliveira (2020, p. 75).

Figura 40 – Rodas de leitura



Fonte: Oliveira (2020, p. 85).

Jamile Santos, que colaborou com o projeto de extensão Pibex/Ufopa (2017–2018), revisitou a biblioteca e constatou avanços e limitações. Entre os progressos, destacou a ampliação do acervo e a realização de rodas de leitura; entretanto, persistiam obstáculos à consolidação do espaço.

Ao chegar no espaço, encontrei os livros dispersos, fora das prateleiras, o que me fez refletir sobre dois aspectos: os alunos, aos poucos, estão reconhecendo a importância do ato de ler, mas, vindo de outra ótica, podemos concluir que estes não estão tendo a responsabilidade de devolver os livros ao lugar de onde foi retirado (Santos, 2018, p. 19).

A pesquisadora identificou disputas internas na gestão da biblioteca e dificuldades de engajamento docente, observando que “ainda não há uma preocupação de todo corpo docente com o espaço” (Santos, 2018, p. 20). Tais constatações sugerem que, embora institucionalizado, o espaço carecia de apropriação coletiva consistente para garantir sua continuidade.

Em 2020, Cássio Arapiun, bolsista Pibic-AF/Ufopa, deu prosseguimento ao acompanhamento da experiência, com o objetivo de examinar as condições de possibilidade e os limites das atividades de leitura desenvolvidas na biblioteca. Contudo, o trabalho foi impactado pelo contexto da pandemia de Covid-19, que paralisou as atividades escolares e interrompeu as ações presenciais.

Após esse período de suspensão, o autor participou da reorganização física da biblioteca e observou que “ocorreram muitas perdas no acervo entre 2019 e março de 2020” (Arapiun, 2020, p. 5). Em seu relato, destacou a permanência do vínculo de Luanna com o projeto, mesmo após a conclusão de sua pesquisa: “Observei sua participação em vários momentos de planejamento e reuniões com os moradores e lideranças [...]; continua presente, articulando ações na comunidade e ajudando na mediação com os estudantes” (Arapiun, 2020, p. 16). Essa constatação reforça a centralidade da mediação docente e da escuta ativa na manutenção da biblioteca como ambiente formativo.

Apesar dos avanços registrados ao longo dos três acompanhamentos, como a continuidade da circulação de livros, o envolvimento de estudantes e a reestruturação física da biblioteca, persistem limites importantes. A falta de adesão coletiva, a centralização das ações em sujeitos específicos e a ausência de suporte institucional comprometem a consolidação do lugar como instância formativa permanente.

A experiência da Aldeia Nova Vista expressa tanto a potência da atuação docente engajada quanto os entraves consequentes das condições materiais e de apoio institucional, pela baixa adesão coletiva e pelas disputas internas. Como observa Jamile Santos (2018, p. 28), “a biblioteca se configura como um espaço de resistência, mas ainda vulnerável”, revelando que a permanência desses lugares se condiciona não apenas à iniciativa de seus idealizadores, mas à capacidade de gerar envolvimento duradouro da comunidade e apoio institucional efetivo.

Oliveira e Santos (2020, p. 433) apontam que “há significativa circulação de leitura e livros na aldeia a partir da organização da biblioteca escolar”, o que demonstra o potencial formativo. No entanto, os autores registram que “a participação da comunidade ainda é tímida e indireta, assim como de parte do corpo docente”, indicando que a apropriação coletiva permanece como desafio. Além disso, lastimam a ausência de suporte institucional: “Mesmo sabendo da realidade – foram comunicados através de ofícios –, não houve suporte da secretaria,

com exceção de algumas caixas de livros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” (Oliveira; Santos, 2020, p. 433).

4.3.2 Biblioteca comunitária “Ler é Preciso”

A experiência da biblioteca comunitária “Ler é Preciso”, no município de Belterra, destaca-se entre os casos analisados por reunir, ao mesmo tempo, amplo apoio institucional e expressivas fragilidades na consolidação de uma ação de leitura e formação. Conduzida por Raiana Ribeiro, Lourivânia Evaristo e Simone Carmo, no âmbito de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (2014), a intervenção promovida pelo grupo Lelit articulou diferentes atores, prefeitura municipal, Instituto Ecofuturo, Projeto Saúde e Alegria e comunidade local, na tentativa de revitalizar a biblioteca e resgatar seu papel sociocultural.

Pontua Evaristo que “as coisas foram bem alinhadas para que a biblioteca se firmasse enquanto espaço de leitura e atingisse esses objetivos. Infelizmente, uma sequência de fatos reduziu a ruínas o grandioso projeto de Biblioteca Comunitária” (Evaristo, 2014, p. 22); teve curto tempo de funcionamento, de novembro de 2008 a abril de 2009.

Figura 41 e 42 – Biblioteca comunitária “Ler é Preciso em funcionamento, pós-inauguração – visão externa//visão interna



Fonte: Evaristo (2024, p. 20).

Figuras 43 e 44 – A decadência

Fonte: Evaristo (2024, p. 24).

Para autora, o processo de decadência teve início com a incorporação da Biblioteca Pública Municipal Henry Ford pela Biblioteca Comunitária e continuou de forma veloz em razão da falta de liderança e de objetivos.

Os registros apontam que a biblioteca funcionava em ambiente marcado por sobreposição de finalidades e descaracterização institucional. O acervo da Biblioteca Comunitária “Ler é Preciso” havia sido incorporado ao da Biblioteca Pública Henry Ford e ao de uma terceira estrutura ligada aos telecentros, formando um conjunto heterogêneo e desorganizado. “Foi possível perceber a existência de um segundo acervo pertencente à biblioteca pública Henry Ford, a identificação só foi realizada porque os livros possuíam carimbos referentes à biblioteca” (Carmo, 2014, p. 2). A fusão entre as bibliotecas, segundo depoimentos, foi justificada pela falta de espaço, queda no número de leitores e pela ideia de que a junção facilitaria o acesso ao acervo (Carmo, 2014, p. 14).

Apesar das boas intenções, essa junção revelou-se contraproducente. A biblioteca comunitária passou a ocupar salas improvisadas no Centro de Memória de Belterra, sem estrutura adequada, mobiliário ou mediação qualificada. Como diagnosticou Lourivânia Evaristo, “uma sequência de fatos reduziu a ruínas o grandioso projeto de Biblioteca Comunitária” (Evaristo, 2014, p. 27). A ausência de manutenção e a negligência quanto às condições físicas agravaram o processo de degradação: “A biblioteca chega ao estado mais inóspito e degradante! (...) Os leitores desapareceram! [...] tem-se a ‘quase morte’ da Biblioteca Comunitária” (Evaristo, 2014, p. 21).

A revitalização promovida pelo grupo Lelit reabriu caminhos para o uso social daquele acervo (era o que restava). Contudo, “a biblioteca não contava mais com um prédio exclusivo, funcionando em duas salas emprestadas pelo Centro de Memória de Belterra” e o “acervo da Biblioteca “Ler é Preciso” foi interposto com o acervo da biblioteca Municipal Henry Ford,

sufocados por uma imensa quantidade de livros didáticos ultrapassados e dispensados pelas escolas” (Ribeiro, 2014, p. 3).

Figuras 45, 46 e 47 – Centro de Memória de Belterra

Parte externa

Parte Interna: revitalizada de ângulos opostos



Fonte: Ribeiro (2024, p. 10).

A reorganização, a oferta de atividades de leitura e a escuta da comunidade sinalizaram retomada possível. “Desde que o espaço foi reorganizado, ganhou mais vida e trouxe consigo indivíduos dispostos a valorizar e dispor do acervo” (Ribeiro, 2014, p. 13).

Figuras 48, 49 e 50 – Ações de leitura



Fonte: Ribeiro (2014, p. 9).

Contudo, como observou Carmo (2014), reconstituir a história da biblioteca pública Henry Ford, “soterrada sob os escombros do presente”, exigia mais do que boa vontade: era necessário compromisso duradouro, tempo histórico e articulação institucional real.

Ao se perguntar por que o projeto fracassou, Evaristo (2014, p. 28) foi categórica: a ausência de cultura leitora, o distanciamento da comunidade e a fragilidade do apoio

institucional inviabilizaram a permanência do espaço. Mesmo diante de apoio externo e financiamento, a biblioteca não foi localmente legitimada, nem apoiada por políticas públicas consistentes.

Durante a fase de revitalização, chegou-se a cogitar a transferência da biblioteca para a escola da comunidade, o que poderia ter favorecido sua continuidade como instância formativa articulada ao cotidiano escolar. “Espera-se que permaneça a Biblioteca Comunitária de Belterra trocando ou não de espaço, inovando o acervo e dispondo de qualidade e conforto” (Evaristo, 2014, p. 29). No entanto, limitações de tempo e de recursos impossibilitaram a continuidade do acompanhamento e, por isso, não foi possível verificar se essa transição se efetivou.

A impossibilidade de revisitar a biblioteca representa um dado relevante para a tese: indica que, mesmo com esforços significativos de mediação e articulação institucional, a ausência de compromisso institucional e de apropriação comunitária pode levar à descontinuidade e ao esquecimento.

4.3.3 Biblioteca Escolar Professora Rosália Simões Barbosa

A experiência desenvolvida por Alessandra Mesquita, entre 2017 e 2018, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Rosália Simões Barbosa, localizada em Monte Alegre-PA, evidencia com nitidez as contradições que atravessam o fazer biblioteca em contextos marcados por desigualdades estruturais e desvalorização da leitura nas escolas públicas.

A escolha da instituição como campo de intervenção foi motivada por fatores, como sua localização em bairro periférico, a existência de sala destinada aos livros, embora pequena e insuficiente, e o fato de não ter recebido projetos universitários. A intervenção buscou revitalizar a biblioteca e promover ações sistemáticas de mediação de leitura, reorganização do acervo, dinamização pedagógica e articulação com os professores e estudantes, com o objetivo de democratizar o acesso ao livro e reconhecer a leitura como um direito formativo.

Apesar da ausência de adesão coletiva, por parte da gestão, dos professores e das autoridades locais, as ações geraram efeitos no cotidiano escolar. “Num plano externo, a escola se tornou uma referência quanto à promoção de leitura no município” (Mesquita, 2015, p. 94). Contudo, os limites estruturais e institucionais se impuseram ao longo do processo. A ausência de apoio da Secretaria Municipal de Educação foi decisiva: “Organizamos a sala apenas com esforços individuais e internos da escola. Não houve participação da Secretaria de Educação quanto às questões estruturais” (Mesquita, 2015, p. 94).

Sem profissional lotado, a biblioteca funcionou com base no esforço da professora-pesquisadora, que acumulava funções e enfrentou o dilema ético entre se afastar ou permanecer. “Preferi ficar na escola por mais um mês [...] incentivei os professores, motivei os alunos e quando eles resolveram aderir à ideia eu recuaria?” (Mesquita, 2015, p. 95).

Essa sobreposição de papéis entre pesquisadora e professora, por um lado, expôs os limites da atuação individual frente às omissões institucionais e, por outro, reafirmou a potência das ações docentes comprometidas com a formação. A intervenção foi nomeada com o princípio que a sustenta: Porque a literatura humaniza.

Para autora, a formação docente é um dos caminhos mais promissores para a transformação da prática pedagógica: “Trata-se do primeiro passo no incentivo à leitura: para isso é preciso formar o professor” (Mesquita, 2015, p. 97). Longe de discursos espetaculares ou iniciativas isoladas, o que se afirma é a necessidade de uma política de leitura comprometida com a formação omnilateral dos sujeitos. Para além da democratização do acesso ao livro, trata-se de formar intelectuais comprometidos com a emancipação humana.

Na análise crítica da experiência, Mesquita enfatiza que, apesar dos avanços, persistem desafios relacionados à valorização da leitura no interior das escolas, à presença de profissionais qualificados na biblioteca e à formação continuada dos docentes. Sua reflexão final ressoa com o argumento de que a literatura humaniza e de que a escola precisa se fortalecer como lugar de formação crítica, ultrapassando o uso instrumental do livro didático e as campanhas performáticas de incentivo à leitura.

A impossibilidade de visita presencial à escola durante a pesquisa de campo – em virtude das reformas em andamento no prédio escolar, que segue funcionando provisoriamente em outra instituição do município – não inviabilizou a análise da experiência. A documentação sistematizada fornece elementos suficientes para compreender a dinâmica do projeto e suas implicações pedagógicas e políticas.

A análise dos projetos Armário da Leitura, Cantão da Leitura, Espaço Maricota e Biblioteca Rosália Simões Barbosa revela um conjunto de obstáculos recorrentes que dificultam a consolidação da biblioteca escolar como lugar formativo e compartilham a marca da insistência de agentes locais, como professoras e pesquisadoras, em criar e manter ações de leitura em contextos adversos.

Apesar da potência das ações desenvolvidas, nenhuma delas contou com apoio institucional efetivo ou respaldo das autoridades locais, o que comprometeu sua continuidade e estabilidade. O Armário da Leitura permaneceu atrelado à permanência da professora responsável; o Cantão da Leitura oscilou entre fases de ativação e abandono; o Espaço Maricota

surgiu como nova tentativa de reativação, mas enfrentou os mesmos impasses. Já a experiência da Biblioteca Rosália Simões Barbosa, embora tenha alcançado repercussão externa, esbarrou na falta de estrutura física, na ausência de reconhecimento institucional e na limitada adesão docente.

4.3.4 Biblioteca da escola São João

A pesquisa, em andamento, de Márcia Andréa dos Santos Machado, “Biblioteca escolar: um espaço de formação no Quilombo Tiningu”, propõe-se a instituir e organizar uma biblioteca escolar articulando-a a práticas de leitura que possibilitem analisar sua contribuição para a aprendizagem dos estudantes e para a participação comunitária, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São João.

Assim como observado por Rabelo (2024), Machado (2025) descreve um conjunto de projetos e programas que já passaram pela escola – Arca das Letras, PNAIC, PNBE e outras iniciativas locais. A autora explica que “os programas de incentivo à leitura advindos do governo federal têm desempenhado um papel importante no fortalecimento das práticas pedagógicas da escola” (s/n), mas pondera que eles “não foram suficientes para que práticas de leitura se tornem constantes no ambiente escolar e permitissem que a biblioteca escolar tenha força de continuar desenvolvendo atividades atrativas no âmbito da leitura” (s/n). O que demonstra que, embora as iniciativas tenham provocado movimento de leitura, elas não conseguiram se consolidar no cotidiano escolar.

Figuras 51 e 52 – Biblioteca da escola São João – Quilombo Tiningu



Fonte Machado (2025, s/n).

Entre os fatores que ajudam a explicar esse quadro, a autora aponta “que tanto professores quanto alunos não possuem, em sua maioria, o hábito da leitura”, o que acaba

dificultando “a continuidade das ações, que muitas vezes se esvaziam com o tempo e acabam sendo esquecidas, tanto por falta de acompanhamento governamental quanto pela ausência de mobilização interna na própria escola” (Machado, 2025, s/n). Além disso, acrescenta “Apesar de algumas práticas de leitura serem realizadas na escola, sua eficácia torna-se limitada quando restrita à iniciativa isolada de um ou dois professores” (s/n), evidenciando a ausência de uma política interna que garanta permanência e compartilhamento do trabalho

O estudo de Machado (2025), ainda em desenvolvimento, confirma que muitos dos problemas já identificados em outras pesquisas: as ações não têm continuidade, a formação leitora dos professores é frágil, as iniciativas costumam ficar concentradas em poucas pessoas e as condições estruturais dos espaços de leitura seguem bastante limitadas. A biblioteca é reconhecida como um espaço formativo importante para a educação quilombola, mas ainda não está organizada nem incorporada de forma efetiva ao cotidiano pedagógico. Mesmo tendo sido incluída no PPP da escola desde 2014, tudo indica que ainda não se encontraram caminhos para sua efetivação prática, o que desponta como um dos desafios centrais da pesquisa.

4.4 Relatos Documentais de Intervenção Pontual

O trabalho de pesquisa-extensão “Sobre as possibilidades e limites de formação e leitura em lugares distantes – a criação de um lugar de ler na aldeia Muruci/Rio Arapiuns”, desenvolvido por Anjos (2020), na comunidade de São Pedro, teve dois objetivos principais: criar, de forma coletiva com a aldeia, uma biblioteca e compreender as dificuldades e possibilidades de desenvolver uma educação leitora crítica e significativa para os indígenas. Contudo, suas ações foram profundamente limitadas pela pandemia de Covid-19, e somente em agosto, por ocasião do primeiro ano de implantação da biblioteca, foi possível realizar algumas atividades presenciais.

Em conversa informal, no dia 29 de outubro, Michele relata que a demanda pela criação do espaço partiu da própria comunidade, especialmente após o intercâmbio com a Aldeia Nova Vista, que havia implantado uma biblioteca naquele território. A partir dessa experiência, a comunidade de São Pedro expressou o desejo de constituir um lugar de leitura para crianças e jovens. A iniciativa mobilizou professores, lideranças comunitárias e a cacique da aldeia, que convidaram o grupo de pesquisa para construir o projeto de forma conjunta.

As imagens da inauguração da biblioteca revelam o caráter profundamente coletivo do processo de criação do espaço, evidenciado tanto na construção física realizada pela comunidade quanto na ornamentação com grafismos e artesanatos tradicionais que reafirmam

a identidade cultural do território. A circulação de crianças, jovens e adultos explorando o acervo sugere que a biblioteca passou a desempenhar um papel de convivência e afirmação cultural na aldeia. Sua inauguração materializa um projeto demandado pela própria comunidade e construído em parceria com o grupo de pesquisa, evidenciando o protagonismo indígena na criação de um espaço formativo que articula cultura, memória e práticas de leitura.

Figuras 53 e 54 – Registro da inauguração



Fonte: Anjos (2019, s/n).

O espaço contou com a parceria de três doadoras externas ao município, que se sensibilizaram com a ação e realizaram a doação de um conjunto significativo de livros literários. Relata Michele que processo não foi imediato: iniciou-se por meio de um contato por e-mail em que a pesquisadora relatou a inexistência de acervo e a necessidade urgente de livros para que a biblioteca pudesse funcionar, posteriormente seguiram via whatsapp. A campanha levou tempo para se consolidar e, após um período sem retorno, as doadoras retomaram o contato informando que haviam conseguido reunir um número expressivo de títulos e manifestando o desejo de entregá-los pessoalmente.

O momento foi registrado por Michele: os livros doados chegaram em caixas empilhadas, e os títulos já espalhados sobre a mesa mostram o quanto essa doação foi importante para iniciar o acervo. A presença das doadoras e de membros da comunidade reforça que a ação foi coletiva e solidária, contribuindo diretamente para tornar possível o funcionamento do espaço de leitura na aldeia.

A adesão da comunidade aparece não apenas na disposição em construir o espaço de leitura, mas também no protagonismo dos mais velhos. Como relata Anjos (2020), os idosos tiveram papel fundamental no projeto, ao “repassar de forma oral os seus conhecimentos” (Anjos, 2020, p. 2), reforçando a centralidade da tradição oral na vida da aldeia.

Figura 55 – Registro do momento da doação do acervo

Fonte: Anjos (2019, s/n).

A foto mostra moradores da aldeia – crianças, jovens e adultos – reunidos ao ar livre lendo e manuseando livros durante a inauguração. As pessoas sentadas em cadeiras improvisadas e a circulação dos livros no espaço aberto revelam que a atividade envolveu diferentes gerações e que a leitura passou a fazer parte da rotina comunitária, mesmo fora da biblioteca.

Figura 56 – Participação da comunidade na inauguração: de leitura ao ar livre

Fonte: Anjos (2019, s/n).

A experiência da aldeia Muruci mostra que fazer biblioteca em territórios indígenas é um processo cheio de possibilidades, mas também atravessado por muitas dificuldades. De um lado, a forte adesão comunitária, a construção coletiva do espaço, o protagonismo dos idosos e

o envolvimento de diferentes gerações revelam a potência que a leitura pode ganhar quando nasce do desejo da própria comunidade. Por outro lado, a dependência de voluntários externos e de doações de acervo evidenciam tanto o potencial quanto as limitações de iniciativas que não fazem parte de políticas contínuas, especialmente porque essas políticas raramente chegam até essas comunidades. A distância, a ausência inicial de livros e a dificuldade de manter responsáveis fixos revelam como iniciativas desse tipo permanecem frágeis e vulneráveis.

Na conversa, perguntei sobre a condição atual do espaço, e ela me enviou uma fotografia que revela sinais claros de abandono e reconversão do ambiente, com paredes desgastadas, pintura descascada e ausência de qualquer indício de uso recente. A presença da placa indicando “8º ano” sugere que o local foi transformado em sala de aula, deixando de funcionar como biblioteca, o que demonstra a fragilidade da ação e evidencia sua descontinuidade.

Outra experiência de Luciana Nogueira (2021), na EEEFM São José, localizada às margens da BR-163, evidencia que o esforço pessoal da pesquisadora e o diálogo entre universidade e escola foram determinantes para revitalizar uma biblioteca que havia se transformado em depósito. A reorganização gerou aumento expressivo no uso do acervo e no interesse dos alunos, além de reconhecimento público da importância da biblioteca. Ainda assim, mesmo em um cenário considerado exitoso, a continuidade das ações dependia da consolidação de compromissos institucionais permanentes que, na maioria das vezes, não se efetivam.

O trabalho “Sobre as possibilidades e limites de formação e leitura em lugares distantes – a criação de um lugar de ler no Quilombo do Arapemã”, desenvolvido por Santos (2019), no âmbito do Pibic/Ufopa, investigou de forma articulada a criação e a manutenção coletiva de um espaço de leitura em território quilombola. A pesquisa-ação assumiu caráter comunitário e colaborativo, integrando organização do espaço, constituição do acervo, mobilização local e formação docente, com o objetivo de compreender como práticas leitoras podem se consolidar em contextos historicamente marcados pela tradição oral, pela desigualdade e pela ausência de políticas públicas continuadas.

A fotografia, a seguir, referida em Santos (2019) do momento de reconhecimento do espaço, evidencia que o ambiente não funcionava como uma biblioteca estruturada, mas como uma sala multifuncional que reunia livros, instrumentos musicais, mobiliário escolar e diversos materiais pedagógicos.

Figura 57 – Registro do “Reconhecimento do espaço”

Santos (2019, p. 4).

Observa-se, a partir do registro, um espaço multifuncional que não foi criado nem pensado originalmente para a leitura. Esse tipo de configuração é comum em comunidades que enfrentam forte ausência de infraestrutura: em muitos casos, não há salas de aula suficientes para suprir a demanda, e um mesmo ambiente acaba acumulando diferentes usos. Embora o autor não descreva diretamente essa situação, a imagem sugere que a falta de outros espaços levou o local a assumir várias funções simultâneas e, entre elas, também a de abrigar provisoriamente o espaço de leitura organizado pelo projeto.

O caso de Arapemã mostra a busca por alternativas em criar um espaço de leitura como ato político de afirmação cultural, mesmo em contexto de precariedade estrutural, reconhecendo o papel social da leitura na formação da comunidade. Como sintetiza Santos (2019, p. 2), “ter um espaço de leitura dentro da comunidade quilombola Arapemã é mais que entretenimento; é um passo para a consolidação do direito de buscar conhecimento e formação”, especialmente em contextos historicamente marcados pela exploração, pela miséria e pela desumanização.

Apesar do engajamento inicial da comunidade e das ações formativas realizadas, o estudo evidenciou limites estruturais que dificultam a sustentabilidade do espaço de leitura, revelando tanto o desejo dos pesquisadores, Santos (2019) e Anjos (2020), de levar a leitura para suas comunidades quanto a vulnerabilidade dessas iniciativas diante das condições materiais e institucionais do território. Esse quadro, associado à dificuldade de mobilização continuada, aponta para um padrão recorrente em comunidades afastadas dos grandes centros urbanos, onde a precariedade da infraestrutura compromete a consolidação de ambientes dedicados à formação leitora.

Em todos esses casos, mesmo sem análise aprofundada, torna-se evidente que a criação de lugares de leitura não garante sua permanência nem sua apropriação coletiva. Em territórios

historicamente negligenciados, como os investigados, a ausência dessas condições transforma experiências formativas de ações de leitura em iniciativas vulneráveis, cuja continuidade depende de fatores que estão além do esforço dos sujeitos envolvidos. Ainda assim, tais experiências revelam que, mesmo em meio às limitações, é possível encontrar portas abertas e possibilidades que se fortalecem quando há mediação, apoio institucional e participação comunitária.

4.5 Por que é tão difícil fazer biblioteca?

A análise dos casos estudados demonstra que a dificuldade de “fazer biblioteca” está para além da falta de espaço físico ou de acervo: trata-se de um problema estrutural, vinculado à forma como a escola concebe a leitura e reconhece, ou não, a biblioteca como parte constitutiva do trabalho educativo, em diálogo com as condições socioculturais das famílias e das comunidades em que essas escolas se inserem.

Embora haja um discurso recorrente que afirma a importância da leitura, esse reconhecimento permanece, na maioria das vezes, preso a uma lógica utilitarista de uso imediato, semelhante ao que ocorre com a própria educação nas camadas populares. Para que isso aconteça, a leitura precisa ser vista como uma necessidade dentro da escola, sendo incorporada de forma contínua até que seu valor social seja plenamente reconhecido.

Sem essa mudança de concepção, a biblioteca escolar segue relegada a um papel acessório, desprovida de centralidade pedagógica e dependente da iniciativa isolada de sujeitos específicos. A efetivação da biblioteca, portanto, exige romper com essa visão limitada e afirmar a leitura como direito e como prática de formação crítica, humana e emancipadora, o que implica um compromisso coletivo e político da escola e do sistema educacional.

A biblioteca não pode ser mero recurso de apoio pedagógico, muito menos depósito de livros e de outros materiais; ela deve ser instância de socialização da cultura escrita e de garantia de bens materiais e simbólicos produzidos pela humanidade. Assim, a dificuldade em concretizá-la decorre não apenas de carências estruturais, mas também de disputas em torno do sentido da educação e do lugar da leitura no processo formativo.

É necessário reconhecer que as práticas educativas e culturais não ocorrem no vazio. Elas são determinadas pelas condições objetivas e pelas contradições materiais que estruturam a sociedade. A efetivação reflete disputas ideológicas em torno do papel da escola, do conhecimento e da formação humana no interior de uma sociedade desigual. Essa concepção se mostra especialmente desafiadora quando analisada em contextos amazônicos, como os do

Oeste do Pará. Os casos analisados evidenciam que, mesmo quando espaços de leituras são criadas ou reestruturadas, sua permanência costuma ser circunstancial; e, em pouco tempo, deixam de existir.

Os estudos de observação mostram que, embora todas as escolas disponham de espaço físico destinado à biblioteca e de acervos razoáveis, ainda que reduzidos, sua consolidação como ambiente de leitura e aprendizagem ainda não é uma realidade concreta. Em algumas experiências, como as descritas por Fernandes (2013) e Cardoso (2013), a biblioteca chegou a funcionar, porque havia docentes engajadas em fazer o espaço acontecer no cotidiano escolar. Contudo, essa dinâmica, marcada pela personalização e pela dependência de sujeitos específicos, mostrou-se temporária. No caso analisado por Cardoso, por exemplo, o afastamento da professora responsável resultou no fechamento do espaço, evidenciando que seu funcionamento não decorria de uma decisão coletiva da escola, mas da iniciativa individual dessa profissional.

Além disso, observa-se subutilização contínua desses espaços, o que evidencia que a biblioteca não tem sido tratada como prioridade na escola. Esse quadro se agrava pelo desvio das funções do responsável, geralmente um profissional não especializado, muitas vezes em readaptação funcional, cuja presença no espaço não é garantida de forma contínua, o que compromete diretamente o atendimento no espaço, ocasionando seu fechamento recorrente ou um funcionamento apenas parcial.

Nos demais casos, a biblioteca, embora existente, aparece abandonada, mal utilizada ou funcionado precariamente, o que compromete significativamente o contato com a literatura e outras formas de conhecimento elaborado. Assim, a comparação entre os estudos revela um denominador comum: a biblioteca não se mantém, porque não é assumida como responsabilidade da escola nem integrada ao conjunto das ações pedagógicas; depende de esforços individuais e sofre com a falta de políticas públicas que garantam condições reais de funcionamento.

Em suma, é difícil fazer biblioteca, porque a instituição escolar ainda não a reconhece como parte estruturante de sua prática formativa, e porque o sistema de ensino não garante as condições materiais, profissionais e institucionais necessárias para que ela funcione de forma contínua e duradoura.

Situação contrária aparece nos casos de intervenção. Com exceção do caso de Nogueira e Pessoa (2014), que já contava com um espaço definido, os demais projetos surgem justamente da necessidade de criar um lugar de leitura, de constituir um espaço que não existia ou que não cumpria sua função na escola. Os casos acompanhados e analisados por Santos (2016) permitem

reconhecer que as iniciativas de criação de espaços de leitura nas escolas rurais amazônicas nasceram, antes de tudo, da ação comprometida de professores e pesquisadores que, mesmo tendo vivido trajetórias marcadas pela ausência quase total de práticas leitoras na infância e adolescência, ousaram criar ambientes que eles mesmos não tiveram. Assumiram, quase sempre de modo intuitivo e solitário, uma responsabilidade coletiva que a escola e o sistema educacional não assumiram.

Essa força inicial permitiu criar ambientes de leitura, organizar acervos e promover atividades significativas, mostrando que a formação universitária e a participação em projetos de pesquisa podem transformar trajetórias leitoras e gerar práticas docentes mais qualificadas. Mas essa centralidade também revela os limites das experiências: sem recursos, sem apoio institucional, sem trabalho pedagógico compartilhado e sem uma cultura leitora consolidada, os espaços de leitura continuam frágeis e facilmente desfeitos. Assim, os casos mostram que, apesar do empenho e da criatividade dos professores, a permanência desses espaços depende de decisões estruturais que incluam a biblioteca no projeto pedagógico da escola e garantam as condições para que funcione de forma contínua.

Outros casos, que não integram a análise de Santos, retratam problemas semelhantes: um padrão recorrente em que a criação ou revitalização das bibliotecas decorre da atuação de sujeitos específicos, capazes de mobilizar comunidades, reorganizar acervos, criar ambientes acolhedores e promover momentos significativos de leitura, mesmo em contextos de precariedade.

Em todos esses casos, a ausência de políticas institucionais permanentes, de planejamento coletivo e de mediação pedagógica contínua impediu que tais iniciativas se transformassem em práticas estáveis. A baixa adesão docente, o uso eventual dos espaços, a sobreposição de funções atribuídas às bibliotecas e a dependência da presença de seus idealizadores evidenciam que, diante do afastamento ou da sobrecarga desses sujeitos, os espaços rapidamente retornam a condições de desorganização, abandono ou uso secundário.

Esses casos demonstram, portanto, que, embora seja possível instaurar experiências de leitura significativas, sua permanência exige ações que ultrapassem o voluntarismo e se consolidem como parte do projeto pedagógico da escola: formação consistente do professor-leitor, tempo institucionalizado para a mediação, compromisso coletivo e reconhecimento da biblioteca como elemento estruturante do direito à educação.

Sem esses fatores, as ações de levar a ler, assim como tantas outras que já ocorreram ou que vierem a ocorrer, tendem a permanecer como iniciativas episódicas, de impacto imediato, mas que não se enraízam na rotina escolar nem se convertem em prática formativa contínua.

Em síntese, os casos analisados demonstram que fazer biblioteca é possível, mas sua sustentabilidade requer mais do que boa vontade. Exige institucionalização, tempo, compromisso coletivo e formação crítica que reconheça a leitura como direito social e condição de formação. Enquanto a biblioteca escolar permanecer concebida como projeto transitório ou dependente de sujeitos isolados, continuará apenas promessa frágil ou descontínua.

Fazer biblioteca é, portanto, mais do que uma ação educativa: é um gesto político de resistência que desafia as lógicas de exclusão e afirma a leitura como direito inalienável. Significa disputar sentidos na escola e reafirmar, de modo categórico, que o acesso ao livro e à leitura não pode ser aspecto acessório, demandando dimensão estruturante. Como pontua Britto (2016), para que o sujeito se constitua como leitor, são necessárias tanto condições objetivas, espaço, acervo, materiais, quanto subjetivas, mediações, vínculos e experiências significativas.

Os lugares de ler investigados, ao emergirem como espaços de resistência em municípios carentes de políticas culturais e de equipamentos públicos, como cinemas ou teatros, reafirmam sua relevância como territórios de disputa em defesa do direito à leitura. Trata-se de afirmar uma política cultural comprometida com a cidadania, entendida não como consumo ou entretenimento, mas como exercício pleno de direitos.

A biblioteca, nesse sentido, configura-se como um espaço no qual os sujeitos se diferenciam, entram em conflito, criam, recusam e reelaboram sentidos, ativando a cultura como prática social e como instância de transformação e formação. Trata-se de instaurar uma cultura de pertencimento, circulação e diálogo, na qual a palavra seja reconhecida como condição de humanização e de consciência crítica.

É uma tarefa difícil, pois exige enfrentar o descaso institucional, as rupturas de continuidade e as formas naturalizadas de exclusão, além de confrontar concepções restritivas que reduzem a função da escola à formação utilitária. E é, ao mesmo tempo, uma tarefa necessária, porque somente quando se afirmar como lugar de formação a biblioteca cumprirá sua promessa histórica: contribuir para que cada sujeito possa ler o mundo e, assim, fazer sua própria história.

Esses elementos permitem compreender que a dificuldade de fazer biblioteca não se restringe a aspectos técnicos ou administrativos, mas se inscreve em disputas de natureza política, relacionadas a um projeto social que, historicamente, desinveste na formação crítica da população, restringe o acesso ao saber; e, pela negação da leitura, contribui para a reprodução das desigualdades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE O ABANDONO ESTRUTURAL E A PERSISTÊNCIA COMO RESISTÊNCIA NO FAZER BIBLIOTECA ESCOLAR

A busca por responder à pergunta que inquieta o grupo de estudo e pesquisa Lelit – **por que é tão difícil fazer biblioteca?** – tornou-se o eixo orientador desta tese. O acompanhamento dos trabalhos de intervenção, criação e revitalização de espaços de leitura em “lugares distantes” revelou um padrão que se repetia: iniciativas que surgiam com adesão inicial da comunidade escolar, mas que, em curto tempo, fragilizavam-se, descaracterizavam-se ou simplesmente deixavam de existir. Dos 16 casos examinados, quatro permanecem funcionando com responsáveis indicados para este fim, nove funcionam precariamente e três deixaram de existir.

A essa percepção coletiva, soma-se a memória de uma trajetória escolar marcada pela ausência de bibliotecas e de práticas sistemáticas de leitura, experiência que também me inquieta e que reforçou a compreensão de que a leitura ajuda a entender o mundo e a si mesmo e que a biblioteca é essencial para que essa leitura aconteça, em grande medida, é antes uma tese do que um fato.

E de tudo isso, o que restou?

No percurso, ficou evidente o abismo entre os discursos idealizados e a realidade concreta das escolas. A experiência – de arte, de ciência, filosofia, política – entendida como embrião ou possibilidade de desenvolvimento crítico, não se realiza ou se realiza minimamente quando a biblioteca é reduzida a uma dimensão técnico-instrumental, sendo usada apenas como apoio ao cotidiano escolar. Sua existência depende da criação de condições que permitam a apropriação dos bens culturais. Diante dessa distância entre teoria e prática, restou-nos a certeza de que a biblioteca precisa ser reconhecida e assumida como espaço pedagógico e político na e pela escola, sobretudo em contextos de desigualdade, nos quais ela se apresenta, ainda, como única possibilidade mais próxima de acesso à cultura escrita.

Diante desse quadro, o que se evidencia é o diagnóstico de que a biblioteca escolar, embora anunciada, raramente se concretiza na realidade das escolas públicas brasileiras. Examinando-se as concepções prevalecentes nos documentos oficiais, especialmente a legislação atual, verificamos que, apesar de haver o reconhecimento normativo do valor da biblioteca, a ponto de se estabelecerem metas e prazos de implantação, sua presença nos projetos pedagógicos é frágil e rara no cotidiano das escolas públicas. Essa contradição entre a valorização discursiva e abandono material ajuda a compreender a dificuldade de sua efetivação na escola.

A seção que abordou o distanciamento entre discurso e realidade evidenciou a precariedade estrutural das bibliotecas no país. Poucas escolas públicas possuem esse espaço e, quando possuem, enfrentam carências de espaço físico adequado ou sua subutilização, acervo precário, ausência de profissional e falta de integração pedagógica. A dificuldade de fazer biblioteca, portanto, não decorre de falhas individuais, mas de um conjunto de condições históricas e políticas que limitam sua existência. E, diante desse cenário de ausência, a biblioteca acaba não se institucionalizando na escola.

Neste estudo, consideramos duas perspectivas de compreender a biblioteca na escola: uma trazendo visão técnico-funcional, que restringe a biblioteca a funções operacionais, e outra, de caráter formativo, que pretende sua articulação com o trabalho educativo. Essa análise, embora panorâmica, permite afirmar que a prevalência do modelo técnico-operacional é um dos fatores que limita a consolidação da biblioteca como espaço formativo: sem se integrar ao trabalho educativo, a biblioteca permanece à margem da escola e vulnerável a acontecimentos aleatórios.

Mas, cabe avançar e dizer que, mesmo as propostas mais consistentes de biblioteca na escola sofrem do problema de serem compreendidas num movimento pedagógico mais amplo. A partir da crítica à escola tradicional, inspiram-se num modelo de educação não formal, constituem-se na forma de “projetos” paralelos ou adicionais à dinâmica propriamente de ensino, quase sempre com um responsável ocasional e periférico, sem ser incorporada ao projeto político-pedagógico (sirvam de exemplo os inúmeros projetos de horta, ambientais, ciências, informática etc., que parecem padecer das mesmas dificuldades da biblioteca escolar).

É relevante a percepção de que, assim como ocorre com a leitura, encontram-se muitos trabalhos acadêmicos que propõem o relato bem-sucedido de experiências no campo (apresentando-se como modelos alternativos) e pouco questionamento de suas dificuldades. Se essa percepção estiver fundamento – e parece uma linha investigativa interessante a ser seguida –, a questão parece ser mais profunda e diz respeito à compreensão mesma de organização da escola e do trabalho pedagógico.

A análise dos trabalhos de observação realizados pelo Lelit permitiu observar o descaso e a somatória de problemas apontados em pesquisas que retratam as condições das bibliotecas em diversos estados brasileiros: precariedade de espaço, acervos insuficientes, ausência de profissionais, falta de integração pedagógica e uso inadequado dos ambientes. Não por acaso, a visibilidade dessas iniciativas (“projetos”) depende de eventos de ocasião (semanas de...; encontro de..., dia de...) que se encerram tão logo são concluídos.

É verdade que, em alguns casos, apesar dessas limitações, a biblioteca chega a funcionar por períodos mais longos, mas sempre devido ao esforço individual de docentes que assumiram a responsabilidade de manter o espaço ativo. Esses elementos mostram que não se trata de um problema local, mas de uma realidade que se repete em diferentes regiões do país, revelando que a dificuldade de fazer biblioteca é estrutural e atravessa a escola pública como um todo. Ademais, parece que a ideia de que há uma educação que dá certo a ser demonstrada sobrepõe-se às iniciativas (e se manifestam nos trabalhos que as relatam e analisam) em detrimento da indagação das dificuldades de sua efetiva realização.

Já a análise dos estudos dos casos empíricos, mostrou que os espaços de leitura surgiram de forma precária, muitas vezes fruto do voluntarismo e do empenho de particulares, e são estabelecidos em local improvisado (facilmente transformado em outra coisa, conforme necessidades imediatas que apareçam – especialmente a falta de sala de aula), além de serem facilmente substituídos por outras demandas da escola.

As iniciativas mostram o entusiasmo coletivo em fazer biblioteca, mas dependentes da iniciativa de alguns sujeitos, sem se transformarem em compromisso institucional; mesmo quando previstas nos documentos da escola, não chegaram a se concretizar no cotidiano. Mostrando que, mesmo quando existem iniciativas de criação, mediação ou revitalização de bibliotecas, a falta de ações estruturais e de integração ao cotidiano pedagógico da escola faz com que essas práticas não se sustentem e desapareçam com facilidade.

A análise dos trabalhos do Lelit permitiu organizar o estudo em quatro dimensões que evidenciam os problemas relacionados ao fazer biblioteca. Na dimensão material, evidenciou-se a inexistência de espaços para a biblioteca e, quando existem, contam com o descaso, a precariedade e a subutilização desses ambientes, bem como com a insuficiência dos acervos. Mesmo quando há livros – que chegam, em grande parte, por meio de doações desordenadas ou de envios públicos –, os acervos parecem desproporcionais, descontextualizados ou inadequados às necessidades da escola.

No plano institucional, confirmaram-se padrões igualmente recorrentes: dependência de sujeitos específicos, ausência de políticas permanentes de funcionamento e inexistência da biblioteca no projeto pedagógico da escola ou a existência apenas no plano formal – quando existem, mas não se põem em prática. E não há como esquecer a própria arquitetura escolar que quase nunca projeta o lugar da biblioteca ou a põe num lugar de dimensões mínimas. A continuidade das ações, quando existe, ficar condicionada à dedicação de professores circunstancialmente destacados para a função ou a aspectos puramente técnicos, o que torna os espaços altamente vulneráveis à rotatividade de pessoal. A falta de profissionais qualificados,

os desvios de função, o acúmulo de tarefas e a ausência de apoio dos órgãos públicos reforçam o caráter instável e provisório dessas iniciativas.

No campo pedagógico, a análise mostrou que predomina compreensão restrita da leitura, estudo e formação associada à instrumentação pragmática e a um aprender sem reflexo, o que se conforma ao que projetam livros didáticos, tarefas escolares e demandas avaliativas. As ações de leitura, quando ocorrem, são episódicas e voltadas para o lúdico (numa apropriação estreita de literatura), que em pouco ou nada contribuem no processo formativo. Soma-se a isso, a fragilidade da formação estética, política e científica de muitos docentes e a ausência de planejamento, fatores que restringem a biblioteca a funções instrumentais. Em contextos marcados pela desigualdade, a compreensão reduzida da experiência e formação pela leitura contribui para que a biblioteca seja um espaço de guardar materiais, realizar empréstimos ou cumprir tarefas, quando não está totalmente ausente do cotidiano escolar.

No âmbito cultural, observou-se que a ausência de uma cultura transcendente amplamente partilhada, tanto entre as famílias quanto no próprio ambiente escolar, é um dos fatores que mais dificulta a efetivação da biblioteca. Embora exista um discurso que reconhece a importância da leitura, esse reconhecimento raramente se traduz em práticas concretas. A adesão da comunidade, quando ocorre, costuma ser circunstancial e motivada por eventos pontuais, não pela valorização consolidada da leitura como experiência formativa. Esse cenário evidencia que a biblioteca não se sustenta na presença física de livros, mas na criação de vínculos culturais que legitimem a ação intelectual.

Diante de tudo isso, reafirma-se que levar a ler no interior da Amazônia não se reduz à organização de espaços com livros, tampouco à implementação pontual de projetos de leitura. Compreende-se, assim, que levar a ler no interior da Amazônia implica enfrentar limites materiais, sociais, culturais e institucionais que atravessam as escolas e as comunidades, o que ajuda a entender por que é tão difícil fazer biblioteca, sem que isso signifique naturalizar essa dificuldade ou isentar o Estado de sua responsabilidade na garantia do direito à leitura, à educação e à cultura. Trata-se de um processo atravessado por contradições estruturais que incidem diretamente sobre a escola pública, conformando um cenário no qual a biblioteca escolar, embora reiteradamente valorizada no discurso, permanece fragilizada na prática.

Ainda assim, seguiremos, com bases nas experiências analisadas, teimosamente sustentando que, mesmo em condições adversas, há que insistir, criar lugares de ler, mobilizar a comunidade e fazer circular o livro onde quase nada da cultura escrita chega. Não se trata de impossibilidade, mas de persistência, construção coletiva e luta cotidiana. Cada espaço de

leitura criado com esforço e compromisso é, por si só, um gesto de resistência e de afirmação da escola pública como lugar de formação e de humanidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, Anna Cláudia Gouvêa. **Panorama da produção acadêmica sobre biblioteca escolar no Brasil (1991–2016)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Belo Horizonte, 2021.
- ANDRADE, Valdiane Costa. **Biblioteca escolar na formação de leitores: um triste caso**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras), Santarém: UFOPA, 2014.
- ANJOS, Suzan Michelle Nogueira dos. **Relatório técnico-científico PIBIC/PIBITI – As possibilidades e limites de formação e leitura em lugares distantes – A criação de um lugar de ler na Aldeia Muruci/Rio Arapiuns**. Santarém: UFOPA, 2020.
- ARAÚJO, Andria Arcanjo da Silva; COUTO, Sandra Elena Melgaço. **Criando um espaço para promover a formação de leitores na Escola Municipal de Ensino Fundamental PA 254 KM 11**. 2015. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Monte Alegre, PA, 2014.
- ATRICON. Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil. **Apenas 31% das escolas públicas brasileiras possuem biblioteca** – análise a partir do Censo Escolar 2022. Atricon, 2024. Disponível em: <https://atrimon.org.br/apenas-31-das-escolas-publicas-brasileiras-possuem-biblioteca/>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- 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, 25 maio 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014–2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Conhecer e agir para transformar – a leitura e o mundo em Paulo Freire. **Cadernos Paulo Freire**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 114–124, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.icesp.br/index.php/CPF/article/view/2733/1620>. Acesso em: 12 mar. 2024.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Ler para não se esquecer (de si). Entrevista. **Blog da Companhia das Letras**, 2022. Disponível em:

<https://www.companhiadasletras.com.br/blogDaLetrinhas/Post/3531/ler-para-nao-se-esquecer-de-si>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **No lugar da leitura:** biblioteca e formação [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2016. Disponível em: https://www.uece.br/profletas/wp-content/uploads/sites/72/2016/07/nolugardaleitura_FSMPDFDIGITALnaoespelhadas_alteracaojunho16AF10.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRITTO, Luiz Percival Leme; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. “Leitura do mundo” e educação em Paulo Freire. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e0258577, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.258577>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QZBhvBTZYjsjJTpgm3Tbgzs/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CAMPELLO, Bernadete. **Biblioteca escolar:** conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAMPELLO, Bernadete *et al.* **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento:** parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-190.

CARDOSO, Juçara dos Santos. **A biblioteca na formação escolar**. 2013. 18 f. Artigo (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2013.

CARDOSO, Juçara dos Santos. **Bibliotecas escolares:** uma cartografia. 2018. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018. Disponível em: https://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2016/JucaraCardoso.pdf. Acesso em: 25 nov. 2023.

CARMO, Simone Inêz Correa. **Resgate histórico da biblioteca pública Henry Ford**. 2014. 19 f. Artigo (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2014.

CORDEIRO, Keliane Sousa. **A biblioteca escolar na formação do leitor** – Análise de um descaso. 2013. 108 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Língua, Cultura e Sociedade) Instituto de Ciência da Educação. Santarém: UFOPA, 2013.

CASTRILLÓN, Silvia. **Biblioteca escolar**. São Paulo: Pulo do Gato, 2024.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CASTRILLÓN, Silvia. Biblioteca escolar, qual o sentido? **Revista Emília**, 20 jan. 2014. Disponível em: <https://emilia.org.br/biblioteca-escolar-qual-o-sentido/>. Acesso em: 26 nov. 2025.

CASSTRILLÓN, Silvia. Prefácio. In: FERNANDEZ, Cida; MACHADO, Elisa; ROSA, Ester (org.). **O Brasil que lê: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores** [recurso eletrônico]. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire, 2018, p. 6-9. Disponível em: <https://bit.ly/2WXn5YA>. Acesso em: 3 maio 2025.

CASTRILLÓN, Silvia. Qual é o lugar da leitura e da biblioteca na sociedade atual? **Revista Emília**, ago. 2012. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=230>. Acesso em: 3 maio 2025.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECOLOGIA. Resolução CFB nº 220, de 25 de março de 2020. **Dispõe sobre os requisitos para o funcionamento das bibliotecas**. Brasília, DF: CFB, 2020. Disponível em: <http://cfb.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Resolucao-220.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

DAVIS, Angela. “Não aceito mais as coisas que não posso mudar. Estou mudando as coisas que não posso aceitar” In: 80 anos de Angela Davis com ciclo de debates. **Blog da Boitempo**, 23 jan. 2024. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2024/01/23/80-anos-de-angela-davis-com-ciclo-de-debates/>. Acesso em: 15 mar. 2025.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19–29, jan./abr. 2013. DOI: 10.14572/nuances.v24i1.2150. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2150>. Acesso em: 26 nov. 2024

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **A information literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

EVARISTO, Lourivânia da Silva. **Biblioteca e formação: uma análise de caso**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2014.

FARIAS, Fabíola Ribeiro; BRITTO, Luiz Percival Leme. A Lei n. 12.244 e sua concepção de biblioteca escolar: uma análise. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, v. 12, n. 3, p. 826–836, 2019. DOI: 10.26512/rici.v12.n3.2019.19155. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/19155>. Acesso em: 4 dez. 2023.

FARIAS, Fabíola; BRITTO, Luiz; SANTOS, Zair. A biblioteca e a construção do trabalho educativo na escola. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, e13464, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/13464>. Acesso em: 4 dez. 2023.

FARIAS, Rosilene de Araújo. **O protagonismo da biblioteca escolar: ratificando (ou não) a importância do espaço para a promoção da cultura letrada**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

FERNANDES, Tamara Glauce da Silva. **Biblioteca escolar: o que é? O que pode?** Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2016, p. 49-90.

IFLA. International Federation of Library Associations and Institutions. **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar.** São Paulo: IFLA/UNESCO, 2015.

FERREIRA, Mary. Bibliotecas escolares, realidade e desafios para transformá-las em espaços de leitura, pesquisa e informação. In: PIMENTA, Jussara Santos; BALÇA, Ângela; SILVA, Márcio Ferreira da (Orgs.). **Biblioteca escolar, livros, leitura:** interações e diálogos. Porto Velho, RO: Edufro, 2022, p. 38-58. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/33195/1/Livro%2BCap%C3%ADtulo_BE_Rondonia.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

MACHADO, Márcia Andréa dos Santos. **Biblioteca escolar:** um espaço de formação no Quilombo Tingu. Dissertação (Mestrado em educação) — Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2025 (em andamento).

MARSIGLIA, Ana Arlinda Barbosa. A atualidade histórica da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Arlinda Barbosa; MARTINS, Lígia Márcia; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica:** 40 anos. Campinas: Autores Associados, 2017, p. 99-118.

MORAES, Eliana Nascimento; TELES, Maria Rita Alexandre de Lima. **Escola sem biblioteca:** Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Dátis de Lima de Oliva na Vila de CANP no município de Monte Alegre-PA. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Monte Alegre, PA, 2015.

MELO, José Marques de. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. In: BARZOTTO, Valdir. Heitor. (org.). **Estado de leitura.** Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 74-75.

MESQUISTA, Alessandra Maria de. **Leitura e biblioteca escolar: uma proposta de levar a ler em “lugares distantes”**. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/511/1/DissertacaoLeituraeBibliotecaEscolar.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

NASCIMENTO, Vitória. A importância da função pedagógica na biblioteca escolar brasileira. **Ensaio Geral**, v. 2, p. 69-96, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensaiogeral/article/view/50737>. Acesso em: 18 jun. 2023.

NEVES, Alzenora Ferreira Carvalho das; GARCIA, Jonadabe de Araújo. **Relato de - experiência Espaço Isanildes Silva das Neves: formando leitores na várzea**. 2014. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Monte Alegre, PA, 2014.

NOGUEIRA, Geane Rocha; PESSOA, Rosania da Cruz. **A revitalização da biblioteca da EEEFM Madre Imaculada**. 2014. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2014.

NOGUEIRA, Luciana Ludgerio. **Biblioteca escolar, leitura e formação: a revitalização da Biblioteca da EEEFM São José**. 2019. 16 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

NUNES, Maria Cléa; GONÇALVES, Maria Manuela Bento. Concepção da biblioteca na escola: representações construídas a partir das suas diretrizes. **ConCI: Convergências em Ciência da Informação**, Aracaju, v. 2, n. 3, p. 69-83, set./dez. 2019. DOI: 10.33467/coemci13671. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/conci/article/view/13671>. Acesso em: 30 nov. 2023.

OLIVEIRA, Luanna Cardoso. **Espaço de leitura Aldeia Nova Vista: leitura, educação escolar indígena e identidade**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

OLIVEIRA, Luanna Cardoso. **Leitura e formação: contribuições da biblioteca no Rio Arapiuns – Aldeia Nova Vista**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.

PAIXÃO, Renilza Fonseca da. **Biblioteca escolar: criação de um lugar de ler e as reflexões sobre as possibilidades e os limites de levar a ler em uma comunidade rural do município de Alenquer/PA**. 2024. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2024.

PAULA, Vilma Evangelista de. **Um olhar diagnóstico sobre bibliotecas escolares municipais e estaduais de Inhumas**. 2014. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Informação e Comunicação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

RABELO, Gleicinará Oliveira. **Biblioteca escolar, leitura e educação no Quilombo de Saracura**. 2024. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2024.

RIBEIRO, Raiana Tavares. **Refazendo os sonhos: a revitalização do projeto de biblioteca comunitária em Belterra**. 2015. 14 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Português) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.

SANTOS, Gilson Vasconcelos dos. **Relatório técnico-científico PIBIC/PIBITI – As possibilidades e limites de formação e leitura em lugares distantes – A criação de um lugar de ler no Quilombo de Arapemã**. Santarém: UFOPA, 2019.

SANTOS, Jamile Castro dos. **Levar a ler em lugares distantes: os limites e as possibilidades de instituir uma biblioteca em uma comunidade quilombola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Português) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021.

SANTOS, Jamile Castro dos; SANTOS, Zair Henrique. **Levar a ler em lugares distantes: criação de uma biblioteca na comunidade quilombola Saracura**. *In*: Artigo apresentado à Pró-Reitoria da Cultura, Comunidade e Extensão como Relatório Final do Plano de Trabalho “Ler literatura, viver e aprender” – Lelit, contemplado com bolsa no EDITAL CONJUNTO PROENSINO/PROPPIT/PIBEX Nº 001/2019, do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX, com vigência no período de 01/10/2019 a 30/12/2020, 2021.

SANTOS, Vanusia Amorim Pereira dos. **Biblioteca na Escola: um retrato das bibliotecas escolares da cidade de Palmeira dos Índios – Alagoas / Library at School: a portrait of the school libraries of the city of Palmeira dos Índios – Alagoas**. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 11, p. 89486–89499, 2020.
Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n11-392>. Acesso em: 10, jan. 2023.

SANTOS, Zair Henrique. **Entre o compromisso e a realidade: relato e análise de uma ação de levar a ler no Oeste do Pará**. 2016. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 13 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.p.31

SILVA, Cássio Sousa da. **As possibilidades e limites de formação e leitura em lugares distantes – a circulação de leitura na Aldeia Nova Vista/Rio Arapiuns**. Relatório técnico-científico PIBIC/PIBITI. Santarém: UFOPA, 2020.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SILVA, Cristyanne Uhlmann da Costa e; BARBALHO, Célia Regina Simonetti. **Bibliotecas escolares da zona leste da cidade de Manaus: diagnóstico da rede pública**. *In*: Congresso

Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação – CBBD, 25, 2013, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: FEBAB, 2013.

SILVA, Ana Júlia Quinto Alves da. **Diagnóstico das bibliotecas escolares da rede pública do município de Caucaia/Ceará**. 2019. 59f. - Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Graduação em Biblioteconomia, Fortaleza (CE), 2019.

TODD, Ross J. School librarianship and evidence based practice: progress, perspectives, and challenges. **Evidence Based Library and Information Practice**, v. 4, n. 2, p. 78–96, 2009. Disponível em: <https://journals.library.ualberta.ca/ebliip/index.php/EBLIP/article/view/4637> Acesso em: 06 nov. 2023.

TRINDADE, Thaís Lima; TORRES, Phamela Lima. Biblioteca escolar e sala de leitura: diferenças, competências e contribuições no ambiente escolar brasileiro. **Biblionline**, João Pessoa, v. 19, n. 2, p. 35-48, 2023. DOI: 10.22478/ufpb.1809-4775.2023v19n2.67200. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/67200>. Acesso em: 27 nov. 2023.

VASCONCELOS, Raimundo Edivandro Alves de. **Para além dos espaços de leitura: criação e reflexão das possibilidades de ler literatura em uma escola rural do município de Monte Alegre**. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Santarém. Universidade Federal do Oeste do Pará, 2018.