



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Marta Patrícia Peixoto Duarte de Deco

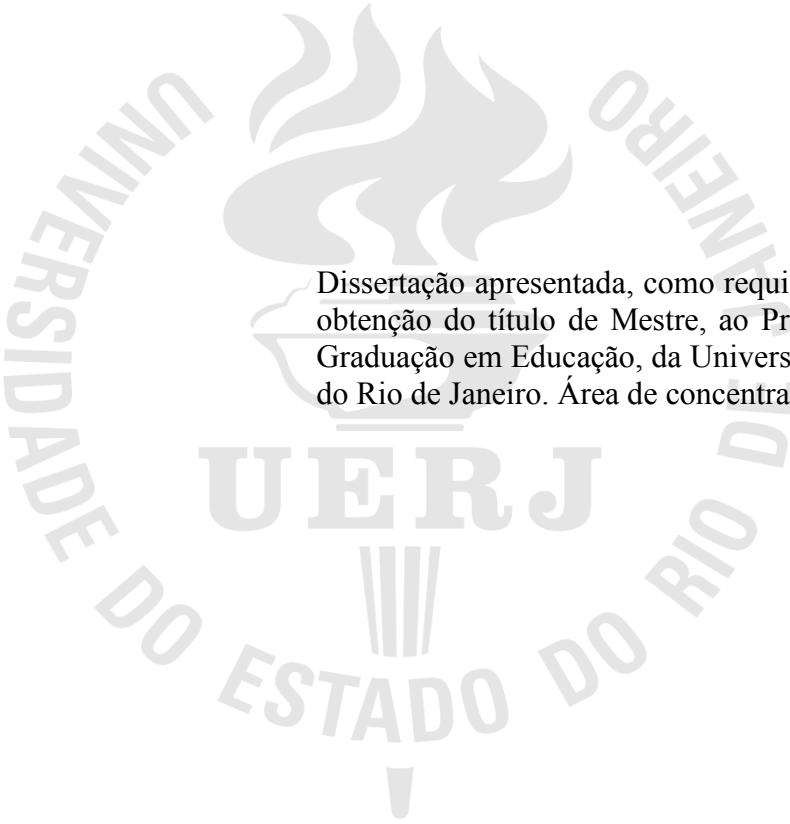
A Leitura das Salas

Rio de Janeiro

2012

Marta Patrícia Peixoto Duarte de Deco

A Leitura das Salas



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Raquel Goulart Barreto

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

D296	<p>Deco, Marta Patrícia Peixoto Duarte de. A Leitura das Salas / Marta Patrícia Peixoto Duarte de Deco. – 2012. 150 f.</p> <p>Orientador: Raquel Goulart Barreto. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Salas de Leitura – Rio de Janeiro, RJ – Teses. 2. Incentivo à leitura – Teses. 3. Competência Informacional – Teses. I. Elia, Luciano. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.</p>
es	CDU 028.6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Marta Patrícia Peixoto Duarte de Deco

A Leitura das Salas

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 17 de agosto de 2012.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª Raquel Goulart Barreto (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Gláucia Campos Guimarães
Faculdade de Educação UFFP/UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Ilka Schapper Santos
Faculdade de Educação UFJF

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

Aos professores de Sala de Leitura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo companheirismo e preocupação com minha educação e formação intelectual.

Ao meu marido, pelo carinho e incentivo constantes na minha trajetória docente e discente.

Ao meu primogênito que, mesmo estando ainda no ventre materno, me deu forças e coragem para concluí-lo.

Às minhas ex-diretoras Rosane e Fátima pela oportunidade de encontrar a Sala de Leitura e ter a possibilidade de realizar tal estudo.

À minha orientadora pela paciência, orientação séria e dedicada.

À Secretaria Municipal de Educação, Gerência de Mídia e Educação, CRE, que me propiciaram a inserção no campo da pesquisa;

Às professoras regentes das Salas de Leitura Polo pesquisadas, que abriram as portas de suas salas e me receberam com muita atenção.

Sobretudo a Deus, que deu forças para prosseguir.

Ler é saber que o sentido pode ser outro.

Eni Orlandi

RESUMO

DECO, Marta de. *A Leitura das Salas*. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Focalizando as Salas de Leitura Polo do Município do Rio de Janeiro, este trabalho empreende uma leitura que visa a analisar as concepções que têm sustentado a configuração destes espaços e as práticas neles desenvolvidas, dialogando com as concepções de leitura em circulação na literatura específica, enfatizando a contribuição da perspectiva discursiva para o encaminhamento das questões relativas à ruptura com o modelo de ensino tradicional, baseado na administração do sentido supostamente único. Para tanto, examina os dispositivos legais que regem as Salas de Leitura e as condições concretas de realização das práticas, buscando articular os níveis macro e micro de análise através do ciclo de políticas, formulado por Stephen Ball e colaboradores, privilegiando as relações entre os contextos de influência, da produção textual e da prática. Assume a abordagem qualitativa e, nela, o estudo de caso, ciente da impossibilidade de generalizações, com o objetivo de aprofundar as observações sistemáticas cotidianas e a interlocução constante com os professores responsáveis pela implementação da proposta, em duas escolas municipais. A descrição minuciosa dos dois contextos da prática remete a considerações acerca das reconfigurações das Salas de Leitura, seus determinantes e as ressignificações produzidas pelos sujeitos envolvidos. Na medida em que o período do trabalho de campo coincidiu com mudança significativa no contexto de influência e de produção textual, a pretensão é sistematizar elementos para a análise dos modos pelos quais esta chega ao contexto da prática e das possibilidades de reconfiguração do espaço das Salas de Leitura.

Palavras-chave: Sala de Leitura. Sala de Leitura Polo. Formação do leitor.

ABSTRACT

Focusing on “Polo Reading Classes” (special spaces equipped with reading materials and multimedia features) in the city of Rio de Janeiro, this study undertakes a reading that aims at analyzing the concepts that have sustained the configuration of these spaces and the practices developed therein, dealing with the conceptions of reading in current literature and emphasizing the contribution of the discursive perspective for the referral of matters relating to the break with the traditional teaching model, based on the administration of the supposedly single direction. Therefore, it examines the legal provisions governing the “Reading Classes” and the real conditions under which such practices happen, seeking to articulate the macro and micro levels of analysis through the cycle of policies formulated by Stephen Ball and collaborators, focusing on the relationships between the contexts of influence, text production and practice. It takes a qualitative approach, within which a case study, in spite of being aware of the impossibility of generalizations, has been chosen so as to deepen the daily systematic observations and constant dialogue with the teachers responsible for implementing the proposal in two state schools. The detailed description of both contexts of practice refers to considerations about the reconfiguration of the “Reading Classes”, their determinants and the reinterpretations produced by the staff involved. As the period of fieldwork coincided with significant changes in the context of influence and text production, the intention is to systematize elements to analyze the ways it reaches the context of practice and the possibilities of reconfiguring the space of “Reading Classes”.

Keywords: Reading Classes. Polo Reading Classes. Formation of the reader.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
AD	Análise de Discurso
CE	Centro de Estudos
CESL	Centro de Estudos das Salas de Leitura
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CRE	Coordenadoria Regional de Ensino
DP	Discurso Pedagógico
E-DGE	Educação – Departamento Geral de Ensino
EDGED	Educação Departamento Geral de Educação
FAE	Fundação de Apoio ao Estudante
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantojuvenil
GED	Gerência de Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PEE	Programa Especial de Educação
PI	Professor da segunda etapa do Ensino Fundamental

PII Professor da primeira etapa do Ensino Fundamental

PNSL Plano Nacional Salas de Leitura

PUC-RJ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RCL Rio, uma Cidade de Leitores

SUMÁRIO

	O OLHAR INICIAL: DAS INQUIETAÇÕES AO OBJETO DA PESQUISA.....	11
1	AMPLIANDO O OLHAR: O DIÁLOGO COM A TEORIA.....	35
1.1	Leitura e ensino.....	35
1.2	A leitura enquanto produção.....	43
1.3	O discurso pedagógico do/no ensino da leitura.....	48
2	AS SALAS DE LEITURA POLO ENQUANTO ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO.....	59
2.1	Olhando e indagando: que espaços são esses?	63
2.1.1	<u>A Sala de Leitura Polo Sintonia.....</u>	63
2.1.2	<u>A Sala de Leitura Polo Alegria.....</u>	71
2.2	A Leitura das Salas.....	79
2.2.1	<u>Ano novo (2012), Sala de Leitura nova?.....</u>	92
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
	REFERÊNCIAS.....	117
	ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	122
	ANEXO B – E/SUBE/CED. Produção de texto sobre leitura do livro.....	124
	ANEXO C – SME-RJ Sala de Leitura-Polo/Núcleo de Mídia-Educação um espaço em transformação.....	128
	ANEXO D - Departamento Geral de Ensino. Portaria nº12/90/E-DGE.....	133
	ANEXO E - Departamento Geral de Ensino. Portaria nº36/92/E-DGE.....	135
	ANEXO F - Resolução SME-RJ nº560/96.....	137
	ANEXO G - Resolução SME-RJ nº1072/10.....	142

O OLHAR INICIAL: DAS INQUIETAÇÕES AO OBJETO DA PESQUISA

Recordando o passado e ressignificando o presente: a Sala de Leitura – de espaço de trabalho a espaço de investigação.

O que importa é que as vidas não servem como modelos. Só as histórias servem. E é difícil tecer histórias através das quais possamos viver. Só podemos viver nas histórias que lemos ou ouvimos. Vivemos nossas próprias vidas através de textos. Podem ser textos lidos, cantados, experimentados eletronicamente, ou podem ser textos que chegam até nós através dos murmúrios de nossa mãe, dizendo aquilo que as convenções exigem. Qualquer que seja a forma ou o meio, essas histórias formaram a todos nós; e são essas histórias que devemos usar para fabricar novas ficções, novas narrativas (HEILBRUN, 1988, p.37).¹

Incentivada pelas palavras de Heilbrun a respeito da constituição do sujeito por intermédio das narrativas lidas, ouvidas e vividas, inicio este capítulo apresentando aos meus interlocutores um pouco de minha história enquanto professora da Rede pública municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro e os desafios da prática docente na constituição da pesquisa no campo da leitura. Por que “A Leitura das Salas”?

Meu ingresso no magistério se deu através da realização do Ensino Médio na modalidade Normal. Assim, a aventura de lecionar e seus desafios começaram a fazer parte de minha vida. Entretanto, foi com a conquista do primeiro emprego; minha admissão numa escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, no bairro de Vigário Geral, que comecei a me formar professora. Digo isso porque foi a partir dessa experiência que, arduamente, fui aprendendo o meu ofício, que naquele ano era alfabetizar, ou melhor, letrar os alunos do primeiro ano do Ciclo de Formação. Não foi fácil, dado que não tinha experiência para tal e as questões externas (família, violência etc.) e internas (estrutura da escola, alunos com problemas cognitivos, de comportamento etc.) também não favoreciam. Foi nesse contexto que a leitura e a escrita passaram a fazer parte, constantemente, de minhas ações e reflexões. Como fazer para ensiná-los a ler e a escrever? Que método usar? A quem pedir ajuda? Usar a cartilha ou não? Instigada por tais apontamentos, fui escolhendo aquilo que era mais fácil e prático para mim: alfabetizar pelo método fônico.

No rol dessas atribuições, no segundo semestre daquele ano, iniciei a graduação na faculdade de Letras (Português/Inglês) e mais uma vez estava eu face à temática da leitura e

¹ “Writing a woman’s life”, em Jorge Larrosa et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes, 1995, p.11 (tradução de Ezequiel Theodoro da Silva).

da escrita, porém numa perspectiva distinta do trabalho, ou seja, enquanto aluna. Como o curso não era destinado à formação para lidar com o Fundamental I, as disciplinas pouco me ajudaram a suprir as angústias e dificuldades do fazer pedagógico. A grande verdade é que a partir dessas vivências o par leitura/escrita passou a ser o alvo de minha vida docente.

Depois daquela primeira turma, tive a oportunidade de trabalhar com classes de Educação Infantil e assim mediar a aquisição da linguagem oral e escrita de forma menos sistemática; mais lúdica. Assim me encantei com as peculiaridades desse segmento, especialmente, após a realização de um curso de extensão oferecido pela SME-RJ em parceria com a PUC-RJ². Tal estudo trouxe à tona a importância do trabalho através de projetos nos quais as crianças fossem descobrindo nas situações de sala de aula, via utilização das múltiplas linguagens, a função da escrita e conseqüentemente da leitura. Ou seja, que era possível cultivar a escrita e a leitura ao invés de impor.

Após esse curso ainda trabalhei mais dois anos com esse grupamento e instigada pelas questões da prática docente e vontade de ampliar meus conhecimentos iniciei o curso de Pós-Graduação em Educação Infantil. As dinâmicas das aulas, as leituras e as reflexões propostas por cada professor ajudaram a melhor redirecionar o meu fazer pedagógico e favorecer à formação dos educandos da minha turma da pré-escola. As questões em torno da leitura e da escrita, ou melhor, do letramento, foram cruciais nesse estudo e na dinâmica do meu trabalho. Em suma, ao aliar teoria e prática foi possível compreender, um pouco mais, sobre aquele nível de escolaridade e suas necessidades, como também me atualizar e progredir na carreira do magistério.

Porém, ao acabar o curso já não estava mais lecionando na Educação Infantil e sim, em outra escola da Rede pública, lidando com turmas do Ciclo de Formação. Isto é, focalizando a função social da leitura e da escrita a fim de favorecer a formação de leitores autônomos.

Enfim, desde a primeira turma que lecionei os desdobramentos com a leitura e a escrita passaram a fazer parte de minhas preocupações e ações, dado que, percebi que mais do que alfabetizar, eu precisava democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita e ajudar o corpo discente a, ativamente, (re)construir a escrita alfabética. Esse foi o primeiro encontro com a leitura dentro da profissão. Porém, depois de seis anos de atuação na Rede municipal, um segundo encontro com a leitura me ocorreu: a Sala de Leitura da unidade

² Curso de extensão em Educação Infantil – A criança e a cultura, as crianças e as culturas, promovido pela SME-RJ, realizado entre abril e agosto de 2004, no total de oitenta horas de duração, ministrado pelo corpo docente do Curso de Especialização em Educação Infantil da PUC-RJ.

escolar na qual estava lotada. A partir de então, comecei a proceder de forma sucinta a “Leitura da Sala”; a leitura da Sala de Leitura onde me encontrava.

Para melhor contextualizar, naquele momento³, as Salas de Leitura eram no discurso oficial:

espaços privilegiados de desenvolvimento de práticas voltadas para a promoção da leitura e formação do leitor na perspectiva da leitura de mundo e para a instalação de estruturas, tecnologias e metodologias mídia - educativas. [...] um convite à leitura do rádio, do jornal, da TV, do computador, entendendo o exercício da leitura e da produção textual como práticas que se dão dentro e fora da escola⁴. (SME-RJ, [19--?])

Tal encontro se deu por ocasião da ausência de um profissional para a Sala de Leitura da unidade escolar. Assim, a diretora lançou, em um Centro de Estudos⁵(CE), o convite. Inicialmente fiquei incitada, todavia, por questões de horário não me encorajei. O momento passou e ninguém se disponibilizou, porém, posteriormente, uma companheira de profissão argumentou junto à equipe gestora que eu demonstrava, na visão dela, ter o perfil “adequado” para o trabalho em tal espaço. Dessa forma, após tal “indicação”, por ter a formação conveniente (Graduação Letras – Português/ Inglês) e compromisso com o meu ofício, fui convidada pessoalmente pela diretora a assumir a regência da sala. Apesar da problemática do horário, aceitei o compromisso de zelar pela formação dos leitores da unidade escolar de minha origem. Esse foi um encontro inesperado que fez com que a leitura mais do que nunca se fizesse presente em minha prática pedagógica.

Ressalto que apesar de ter aceitado o convite, não conhecia com propriedade a função que estava me disponibilizando a executar. A diretora explicou brevemente que era para trabalhar com projetos de incentivo à leitura, emprestar livros, contar histórias, não trabalhar em grade fechada, assumir turmas quando necessário e ajudar a direção no que fosse possível. Fiquei motivada com a novidade, mas concretamente não tinha um parâmetro a seguir, pois não havia esse profissional atuando na escola. Assim, ao recuperar em minha memória exemplos de professores de Sala de Leitura nas três escolas que já tinha trabalhado, o que me veio à mente foi basicamente: a realização de empréstimo, a contação de histórias, a substituição de professor e, particularmente, um caso no qual a professora da Sala de Leitura era a coordenadora pedagógica, que assim sendo não realizava a dinâmica pretendida para o espaço. Mediante essas noções que comecei a me preparar para o novo desafio.

³ Último ano da segunda gestão do Prefeito Cesar Maia e da Secretária de educação Sonia Maria Corrêa Mograbi.

⁴ Disponível em: http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/progped/sala_leitura.htm. Página acessada em 12/04/2012.

⁵ Centro de Estudos são encontros periódicos, com duas horas de duração, destinados à formação e crescimento profissional dos professores. Sua finalidade é, portanto, implementar na rede espaços integrados de estudo e discussão, para que se alcance excelência no ensino público: acesso, permanência e o desenvolvimento integral de todos os alunos.

O primeiro momento como regente da Sala de Leitura foi tenso e conturbado, porque mal comecei na função e precisei assumir uma turma, uma vez que a professora responsável necessitou se afastar das atividades docentes por motivo de saúde. Além disso, não articulava bem a proposta da SME-RJ/Gerência de Mídia para o trabalho a ser desenvolvido, enquanto responsável pelo espaço.

Via adversidades, passei a dedicar parte do tempo pesquisando e lendo artigos e demais exemplares textuais sobre: formação do leitor, projetos de leituras e documentos oficiais da Rede sobre a Sala de Leitura tais como Resoluções; Portarias e os fascículos de atualização da Multieducação: Temas em debate: Sala de Leitura e Temas em debate: Mídia e Educação. Ademais tive a chance de participar do curso Leitura, Literatura e Formação de Leitores da Fundação Nacional do Livro Infantojuvenil (FNLIJ), que retratou de forma sistemática os principais escritores da Literatura Infantil, em que muitas vezes o próprio autor ministrava o encontro apresentando sua autobiografia e bibliografia. A realização do curso fez com que me envolvesse com mais intensidade com determinados autores e os divulgassem para os leitores do meu espaço de trabalho.

Em suma passei o ano organizando e conhecendo o acervo, emprestando livros, promovendo rodas de leitura. Além disso, por intermédio dos encontros mensais, Centro de Estudos das Salas de Leitura (CESL) na Sala de Leitura Polo Sintonia com os docentes destas e das demais salas e do curso de leitura da FNLIJ, fui ampliando a concepção do trabalho, trocando experiências, em tese realizando a “Leitura das Salas”: da Sala de Leitura a qual estava regendo e da Sala de Leitura Polo à qual estava vinculada. As leituras que estava produzindo foram me ajudando a melhor me situar no espaço ocupado e a dar contornos distintos ao meu fazer pedagógico.

No segundo ano como regente de Sala de Leitura, assumi outro desafio: administrar, além da Sala de Leitura de minha unidade escolar (atendendo turmas do primeiro ao quinto ano), a Sala de Leitura de outra escola da Rede (no regime de hora extra: dupla regência), sendo esta bem maior que a de minha origem, com turmas do primeiro ao nono ano. Foi um momento valioso para meu crescimento profissional, uma vez que, ao ter a oportunidade de trabalhar em realidades diferentes, desenvolvi dinâmicas de utilização dos recursos das salas de formas distintas e produtivas. E nesse passo fui tecendo leituras: “A Leitura das Salas”; a leitura do meu lócus de trabalho e a leitura dos alunos.

Na Sala de Leitura de minha origem, a problemática da substituição de professores voltou a acontecer, porém, como já estava mais entrosada com a função e respectivas atribuições, consegui realizar o projeto da Sala de Leitura com mais segurança. Além disso, os

encontros com a Sala de Leitura Polo para professores iniciantes e os demais encontros (CESL), no decorrer do ano, deram mais respaldo ao meu fazer pedagógico.

Na Sala de Leitura da dupla regência, por ter um espaço maior, ser o mesmo mais atrativo e com uma demanda vasta de alunos, consegui promover uma sequência de atividades direcionadas ao prazer pela leitura envolvendo tanto os alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental quanto da segunda. É válido registrar que nessa escola pude contar com a parceria de um grupo de professores de Matemática, Língua Portuguesa e Educação Artística no fomento a leituras. Digo leituras, porque até então meu foco de trabalho estava voltado para uma leitura; a do livro de literatura, entretanto, foi a partir do trabalho em equipe que as questões das mídias, dos novos textos, das múltiplas linguagens começaram a despertar minha atenção para com o efetivo trabalho da promoção da leitura, que deveria não só contemplar as obras literárias, mas como já dizia Paulo Freire (2003), a “leitura de mundo”.

Assim sendo, houve um redimensionamento das ações incluindo nos projetos daquela sala não só a leitura de livros, mas também, de outras linguagens, bem como a produção de algumas mídias ali presentes com o auxílio de: computadores, máquina digital, livros, revistas, histórias em quadrinhos, jornais, filmadora, CDs, DVDs etc. Constatei que o entrecruzamento do conhecimento dos professores envolvidos na causa foi dando novos contornos às atividades desenvolvidas na Sala de Leitura. Ou seja, pela socialização dos saberes da experiência de cada docente e pela gama de materiais da sala as práticas de promoção da leitura foram redirecionadas.

A partir dessa experiência positiva tentei levar a proposta para a escola de minha origem, todavia não obtive apoio dos docentes. Mediante tal impasse, passei a notar que apesar da unidade escolar possuir vários aparatos tecnológicos, em especial a Sala de Leitura, a questão da leitura via outras mídias não estava acontecendo, nem através da prática de sala de aula, nem através de meu trabalho. Assim, comecei a mobilizar atividades que levassem em conta outras linguagens, outros textos, produzindo e reproduzindo sentidos, dando espaço e liberdade para a troca de experiências de leitura. Nada muito elaborado, mas um bom início.

Nesse momento, comecei a ser vista de modo diferente pelo grupo, alguns colegas de trabalho passaram até me chamar de “a professora multimídia”, uma vez que passei a contemplar em minha prática pedagógica outras linguagens (músicas, gibis, fotos, *slogans* etc.) e os textos produzidos e veiculados pelos novos suportes tecnológicos, os chamados “textos multimidiáticos, produzidos na/pela articulação de diferentes matérias significantes” (BARRETO, 2002, p.24), congregando palavra, imagem e som.

Face à avaliação crítica de minha figura na escola, mais uma vez me questioneei a respeito da minha real função enquanto regente de uma Sala de Leitura e das práticas em torno da leitura dos demais professores. A reflexão acerca dessas questões foi me mobilizando a querer compreender o que estava acontecendo: por que a celebração dos mesmos suportes de leitura, dada a presença de novos textos?

Ou seja, ao sair da sala de aula e assumir o trabalho na Sala de Leitura, dúvidas, dilemas e desafios instigaram a vontade de investigar o lugar da leitura no ensino e o lugar do ensino da leitura no meu espaço de trabalho. Nesse contexto, um novo encontro aconteceu quando estimulada por tal anseio, me deparei com as reflexões da professora Raquel Barreto no tocante à questão da leitura associada às tecnologias e às múltiplas linguagens. Logo, decidi que era o momento de aprofundar a temática e dar novos contornos à minha formação profissional.

Ao participar do grupo de pesquisa “Educação e Comunicação”, sob coordenação da professora Raquel, e me inserir no rol das discussões acerca da presença e influência das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na educação, compartilhei minhas angústias e fui aos poucos construindo meu objeto de pesquisa: observar e analisar as questões relativas às Salas de Leitura, como projeto oficial e como conjunto de práticas realizadas efetivamente.

Assim sendo, passei a buscar elementos constitutivos das Salas de Leitura e verifiquei, através da Portaria nº12/90 E-DGE⁶, que a finalidade pedagógica das Salas de Leitura das unidades escolares naquele momento, remetia ao uso “conjugado dos diferentes meios de comunicação e aplicação dessas linguagens específicas à prática educativa para desenvolver no aluno, a capacidade de ver-julgar-agir, em interação com a comunidade”. Além disso, já sabia, mas encontrei na Portaria nº36/92/DGE, que dispõe a respeito da criação da Sala de Leitura Polo, a definição da mesma enquanto espaço diferenciado, um “polo irradiador para o desenvolvimento do projeto da Sala de Leitura” servindo como “ponto de apoio para as unidades escolares vizinhas e suas respectivas comunidades” (Portaria nº36/92/DGE). Ademais, descobri também que os professores de Sala de Leitura Polo, a partir da Resolução SME nº560/96 passaram a ser, além de irradiadores da proposta pedagógica da SME-RJ, “responsáveis pela implementação da proposta dos Núcleos de Mídia Educação nas trinta

⁶ A Portaria nº12/90 E-DGE foi o documento que estabeleceu a implantação e o funcionamento das Salas de Leitura nas unidades escolares de horário parcial da rede pública municipal. Vale esclarecer que essa proposta surgiu inspirada na Sala de Leitura do Programa Especial de Educação (PEE).

Salas de Leitura Polo” devendo para isso ter conhecimento especializado em Gerência de Projetos Mídia Educativos para desenvolver plenamente suas atribuições.

Perante os dados pontuados e a constatação das peculiaridades da Sala de Leitura Polo (centro irradiador do projeto Sala de Leitura da SME-RJ e Núcleo de Mídia Educação) decidi, em conjunto com minha orientadora, privilegiar na investigação, “A Leitura das Salas”, isto é, o lugar da leitura nas Salas de Leitura Polo, considerando também a prática docente dos profissionais que nelas atuam.

Dessarte, a metodologia qualitativa selecionada para o desenvolvimento do trabalho acadêmico foi o estudo de caso. A referida abordagem foi contemplada devido ao meu interesse em estudar como a leitura tem sido articulada na Sala de Leitura Polo; um espaço distinto e importante dentro do projeto Sala de Leitura da SME-RJ. A intenção é retratar uma unidade (Sala de Leitura Polo) em ação (através do fazer docente); investigar sistematicamente uma instância específica, analisando seus processos, interações e organização interna, dentro de uma totalidade.

A escolha das salas a serem lócus de observação se deu a partir da minha inserção nesse meio. Isto é, como no começo da pesquisa trabalhava em uma Sala de Leitura Satélite vinculada à Sala de Leitura Polo Sintonia, elegi esta para desenvolver a investigação por questões de facilidade de acesso ao campo. Ademais, como as responsáveis pela referida Sala de Leitura Polo sempre se articulavam em parceria com a professora da Sala de Leitura Polo Alegria, resolvi realizar a pesquisa também nesse outro espaço. Ressalto que tanto o nome das escolas quanto o das professoras envolvidas no estudo são fictícios.

Nessa perspectiva, delimitei algumas questões que sustentam a presente investigação: a) Em que consiste a proposta do projeto Sala de Leitura da SME-RJ?; b) Que concepções de leitura sustentaram a criação do projeto Sala de Leitura?; c) Que mudanças podem ser verificadas nesses vinte e sete anos de existência das referidas salas (de 1985 até 2012); d) De que modos essa proposta se concretiza nas Salas de Leitura **específicas**?

Para contemplar essas proposições, construí meu trabalho em quatro capítulos. No primeiro, “O olhar inicial: das inquietações ao objeto da pesquisa”, apresentei o caminho que percorri para chegar ao tema leitura e consecutivamente à Sala de Leitura da SME-RJ, delimitando assim meu objetivo de pesquisa. Nesse passo, resgatei a história legal do projeto Sala de Leitura a fim de compreender suas peculiaridades, bem como sua afirmação enquanto proposta política de leitura do município do Rio de Janeiro. Também explicito a atual situação das Salas de Leitura Polo, via encaminhamentos oficiais, e a visão dos professores sobre a influência desses elementos na prática pedagógica.

No segundo capítulo, “Ampliando o olhar: o diálogo com a teoria”, fiz uma reflexão teórica sobre o tema leitura e sua implicação na escola. Para isso parti da compreensão da leitura enquanto prática de “inquestionável importância” (BARRETO, 2002) no/do meio escolar, abordando algumas, das muitas, acepções contemporâneas do termo leitura para, assim, favorecer a interlocução com o espaço de investigação. Nesse viés, assumi a perspectiva discursiva de leitura formulada por Eni Orlandi, como processo de produção de sentido(s) determinada histórica e ideologicamente. Assim, sem desconsiderar outros autores, busquei analisar o discurso pedagógico do/no ensino da leitura.

No terceiro capítulo, “As Salas de Leitura Polo enquanto espaço de observação”, trouxe à tona os caminhos e os procedimentos metodológicos seguidos para a feitura deste trabalho. Ademais, apresentei os fatos observados à luz das ideias de Stephen Ball, no tocante ao ciclo de políticas, e das considerações de leitura de Eni Orlandi.

Nas “Considerações finais”, teci reflexões e fiz apontamentos a respeito da prática docente em cada Sala de Leitura Polo, explicitando questões recorrentes e peculiaridades no tocante à proposta de trabalho. Isto é, como cada professor interpretou as determinações oficiais e as ressignificou no trabalho cotidiano, retomando as reflexões de Ball sobre o ciclo de políticas. Ademais, sinalizei a importância de se investir no profissional da Sala de Leitura, visto que é ele quem dá vida ao projeto, e assim, precisa refletir e compreender a importância da produção da leitura no espaço escolar.

É importante esclarecer que, para mim, a Sala de Leitura passou de espaço de trabalho a espaço de investigação. Isto é, as leituras das Salas de Leitura pelas quais passei e tive contato foram importantes para a delimitação do meu objeto de estudo nessa dissertação. No transcorrer desse “novo” percurso, vários encontros e desencontros aconteceram. Assumi duas matrículas novas no mesmo município atuando como professor regente e a Sala de Leitura passou a ser apenas o lócus do trabalho acadêmico; o espaço que fui lendo e relendo na construção da pesquisa.

O projeto Sala de Leitura da SME-RJ: um breve panorama

Sala de Leitura
 Lugar de encontro
 De muitos leitores/autores
 De muitas leituras...
 Lugar de (com)partilhar
 E de (com)viver
 Lugar de encontrar
 Um bom motivo para ler!
 (RIO DE JANEIRO, 2007, p.10)

A Sala de Leitura foi para mim realmente um lugar de encontro. Nela encontrei os desafios que me mobilizaram a realizar buscas, escolhas e novas leituras me remetendo a refletir a função desse espaço e das práticas nele desenvolvidas. De fato, encontrei nesse lugar um bom motivo para ler, produzir leituras. Assim, descrevo a seguir como as Salas de Leitura surgiram na esfera municipal e estão estruturadas no presente.

Tomando como base registros oficiais de implantação e gerenciamento das Salas de Leitura, da origem até os dias atuais, além do depoimento da atual responsável pela Gerência de Mídia Educação da SME-RJ, envolvida com o projeto desde 2001, procuro levantar elementos para compreender o que é hoje o programa Sala de Leitura na esfera pública municipal da cidade do Rio de Janeiro. Para tal, fiz uso de Resoluções e Portarias, e também textos produzidos no âmbito da SME-RJ, alguns sem data, somente identificados pelo setor que os elaboraram. São importantes textos de análise, pois traçam a história das diretrizes do projeto em distintos momentos. Decidi evidenciá-los integralmente como anexos, para que assim possam ser acessados pelos leitores interessados.

No tocante aos documentos pesquisados, uma grande parte referente às Salas de Leitura do município foi colocada à minha disposição pela Gerência de Mídia através de uma apostila denominada “Sala de Leitura – retrospectiva legal”, de janeiro de 2011. Os demais recebi das regentes participantes da pesquisa. Em relação à Portaria nº 36/77/EDGED, que institui a implantação das Unidades Técnicas de Multimeios⁷ na Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro (Salas de Multimeios), a encontrei na pesquisa de Lêda Maria da Fonseca⁸, que também estudou tais salas no ano de 2004. Já o documento que trata do Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL) da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE),

⁷ Tais espaços também eram comumente denominados “Sala de Multimeios”.

procurei informações no trabalho de Lêda Maria e alguns apontamentos no livro “*Leitura, literatura infantojuvenil e educação*”, de Célia Regina Delácio Fernandes. Sobre as Salas de Leitura dos CIEPs⁹, utilizei os livros do Programa Especial de Educação (*Falás ao professor*), que me serviram como fonte de dados.

O levantamento e a organização de todo esse material foi um importante trabalho para a constituição do panorama histórico das Salas de Leitura enquanto espaço específico de promoção da leitura no meio escolar. Ou seja, para contemplar as origens das Salas de Leitura, recorri cronologicamente a documentos legais de esferas distintas (municipal, federal e estadual) que me ajudaram a compreender o que é hoje o projeto Salas de Leitura da SME-RJ.

Nesse contexto, o documento que trata a respeito de uma das primeiras iniciativas legais da SME-RJ no tocante à promoção da leitura, via espaço específico, é a Portaria nº36/77/EDGED, de 25 de agosto de 1977, que dispõe sobre a implantação das chamadas Unidades Técnicas de Multimeios¹⁰.

As Unidades Técnicas de Multimeios têm como finalidade e aplicação sistemática de conhecimentos científicos e técnicos ao desenvolvimento educacional, objetivando a efetividade do processo de ensino-aprendizagem (RIO DE JANEIRO, RJ, 1992).

Essa medida foi adotada a partir do referencial tecnicista, importado dos Estados Unidos, que valorizava a organização racional dos recursos tecnológicos nas situações pedagógicas. (FONSECA, 2004) A ideia era tornar a tecnologia educacional da época utilizável por professores e supervisores, a fim de elevar o nível de qualidade do ensino na medida em que os multimeios se constituíam em mobilizadores da aprendizagem.

Nessas salas havia um acervo pequeno e pouco dinamizado de livros de literatura e alguns materiais audiovisuais, que ficavam sob a responsabilidade de um professor designado como “Encarregado de Multimeios”, que foi criado para substituir a função do bibliotecário e ampliá-la ao mesmo tempo. Naquele momento, não existia um programa de distribuição de livros de literatura para as escolas e as respectivas salas, nem uma orientação sistematizada no tocante à realização das atividades. O responsável geralmente contava histórias e promovia uma atividade sobre a mesma; desenhos, reescritas etc.

⁹ Centros Integrados de Educação Pública, escolas de horário integral implantadas no estado do Rio de Janeiro, durante a gestão do governador Leonel Brizola. Popularmente tais espaços eram chamados “brizolões”.

¹⁰ Nesse período foram criados dez Unidades Regionais de Multimeios, que assim sendo, dariam suporte às bibliotecas escolares.

A Sala de Multimeios era o seguinte: a escola não tinha um espaço, uma biblioteca escolar estruturada, ela quando muito, tinha um almoxarifado que guardava livros. [...] tinha uma professora de Multimeios, ela botava alguns livros numa caixinha e ia nas salas. Essa professora de Multimeios, às vezes, era uma professora readaptada, ou uma que já estava perto de aposentadoria. Não havia a função de regente de Sala de Leitura [...] Então ao professor de Multimeios era dada a função de cuidar dos cartazes e demais recursos da escola... Se a escola tinha um projetor de slides, como na minha época tinha, era esse professor que montava, guardava e manuseava o recurso até para contar historinhas, por isso multimeios... (MONTEIRO, 2012)

É pertinente destacar que, nos anos setenta, os recursos tecnológicos começam a se expandir e a fazer parte da escola via aplicação de meios e materiais de ensino. Contudo, tal utilização foi muito criticada e ganhou novos contornos nos anos oitenta. Em pesquisa, a respeito do assunto, Garcia (2002, p.16) afirma que “a tecnologia educacional passa a significar a aplicação do conhecimento científico e organizado à solução de problemas da educação.” Esse dado aponta para a questão da utilização desses recursos para sanar os problemas escolares. Dessa forma, a autora salienta que o papel da tecnologia nas ações pedagógicas depende dos rumos definidos pelo projeto ao qual ela serve.

Ampliando a questão, Barreto (2002, p.73) pontua que “a presença dos objetos técnicos (aparelhos de TV, vídeo, computadores, Internet) é condição desejável, mas não suficiente, para a promoção de diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas concretas.” Não basta apostar nos recursos disponíveis, sejam eles modernos ou não: “é preciso investir nas mediações”. A escola não deve ser passiva e servir como “receptáculo de subprodutos culturais da sociedade” (LOPES, 1999, p. 218). Ao contrário, deve assumir seu papel de socializadora e produtora de conhecimentos; ir além da mera utilização em substituição à aula tradicional, da sedução como fonte de motivação, promover a exploração das possibilidades e limites dos materiais, dando lugar à participação coletiva dos sujeitos e à produção de sentidos. Enfim, deve apostar nas mediações concretas a fim de impulsionar o conhecimento e gerar aprendizado.

Além da iniciativa da criação das Unidades Técnicas de Multimeios, constatei que em 1984 o Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), instituiu o Programa Salas de Leitura com a Resolução MEC/FAE nº14, de 26 de julho de 1984. Esse programa estabelecia objetivos para a promoção da leitura literária e demais portadores textuais (revistas, periódicos e obras de consulta; dicionários e gramáticas) tanto para o primeiro grau (atual Ensino Fundamental) quanto para o segundo grau (atual Ensino Médio), de forma a possibilitar o acesso ao aluno às fontes culturais, promovendo o enriquecimento curricular e o contato efetivo com o patrimônio cultural. A proposta surgiu com a intenção de colaborar para a melhoria do ensino (mediante constatação do fracasso

escolar) via acesso à leitura de forma mais ampla e abrangente, não se limitando ao livro didático. Seguem os objetivos mais peculiares do documento:

Organizar um acervo atualizado e variado de livros aos alunos do 1º grau que: a) desenvolvam a postura analítica e o senso crítico pelo oferecimento de diversas alternativas de interpretação do real, aumentando suas perspectivas de formação e crescimento cultural, b) atendam às necessidades de ludismo, c) propiciem desenvolvimento intelectual, afetivo e emocional.
 Dotar as escolas de 2º grau de periódicos (revistas e jornais), assim como de outras obras de consulta, tais como dicionários e gramáticas,
 Criar um espaço de livre frequência pelo aluno, possibilitando a manipulação do livro sem intermediários,
 Criar um ambiente físico e psicológico que faculte a descontração muscular importante à fruição do texto e prazer da leitura,
 Proporcionar ao professor a oportunidade de se manter informado sobre a produção editorial e atualizar-se do ponto de vista cultural e cognitivo sobre o livro infanto-juvenil (BRASIL, 1999, p. 4-5).

Assim sendo, as ações promovidas através da Sala de Leitura deviam oportunizar o contato do aluno com livros e demais textos, na informalidade do ambiente, com o tratamento técnico do acervo. De acordo com as orientações oficiais, ficaria a critério de cada Secretaria escolher as escolas que participariam do projeto, isto é, nem todas as unidades de ensino seriam contempladas imediatamente. O espaço destinado a agrupar os materiais não precisava ser uma sala específica. Ambientes alternativos, tais como pátios e jardins, poderiam ser utilizados para aproximar leitor e textos. Ademais, havia a recomendação de que os alunos tivessem contato direto com os recursos, sem a intervenção de um professor ou bibliotecário, nem tampouco atividades didatizantes sobre a leitura.

O programa Sala de Leitura da FAE foi uma ação que influenciou e, de certa forma, direcionou a proposta de formação do aluno-leitor no Estado do Rio de Janeiro. Isto é, após tal iniciativa foi implementado, na gestão do governador Leonel Brizola, o Programa Especial de Educação¹¹ - PEE. Tal medida visava promover um salto de qualidade na educação e torná-la mais democrática. O PEE contava com uma série de medidas direcionadas à formação integral do aluno, entre as quais se destacou a proposta da Sala de Leitura. Vale frisar que a intenção era disponibilizar nos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública - bibliotecas escolares. Contudo, por falta de recursos para contratar bibliotecários e, principalmente pelo caráter do trabalho almejado para o espaço, eles foram designados Salas de Leitura. O programa contemplou tanto os CIEPs quanto as escolas de horário integral das esferas estaduais e municipais do Rio de Janeiro, partindo do seguinte pressuposto:

¹¹ O Programa Especial de Educação – PEE – foi iniciado em 1984, sob a direção do Prof. Darcy Ribeiro, então Vice-Governador e Secretário de Ciência, Cultura e Tecnologia, o PEE foi interrompido em 1987 e retomado em setembro de 1991 no 2º Governo de Leonel Brizola, ainda sob a orientação de Darcy Ribeiro.

[...] as Salas de Leitura/TV/Vídeo ultrapassam o conceito tradicional das bibliotecas escolares, uma vez que devem constituir-se em centros ativos de aprendizagem, nos quais os livros, em efetivo movimento, estarão associados a recursos plurissensoriais (RIO DE JANEIRO, (Estado),1985, p. 31).

Assim, surgiam as primeiras Salas de Leitura no município do Rio de Janeiro, implantadas pelo Programa Especial de Educação, a partir de 1985.

Nesse projeto, a leitura estava associada ao livro, mas também a outras formas de expressão e comunicação/outras linguagens como o rádio e a tv:

[...] entendemos que tudo que faz parte do contexto em que o homem vive é passível de leitura, sejam textos propriamente ditos, músicas, ilustrações, publicidades, enfim, tudo o que faz parte do mundo da significação e que estabelece uma comunicação. Desta forma, o sistema TV/Vídeo faz parte das atividades da Sala de Leitura, apesar de seu espaço físico diferenciado, podendo ser usado no auditório ou em uma sala reservada para tal atividade. Esta não deve se resumir na recepção passiva dos programas veiculados em canal aberto ou em sessões de vídeo, mas como a oportunidade de ampliação do acesso à informação e a possibilidade de uma leitura crítica dos meios de comunicação de massa (RIO DE JANEIRO (Estado), 1991).

Entretanto, apesar da abertura para a leitura de linguagens distintas, era o livro, enquanto patrimônio cultural, elemento de destaque nas Salas de Leitura, uma vez que através dele o leitor podia estabelecer:

[...] uma relação lúdica, enquanto leitura recreativa; uma relação pedagógica, enquanto leitura informativa; e uma possibilidade de projeção, de reflexão e de reconstrução do mundo, principalmente em se tratando do texto literário. Este, como expressão verbal e artística do escritor em seu momento de criação, deixa transparecer seus valores, seus referenciais de classe social e sua posição diante do mundo. Através da leitura, as experiências e valores contextuais do escritor se defrontam com os do leitor, instigando a reflexão deste, bem como permitindo o seu posicionamento crítico (RIO DE JANEIRO (Estado), 1991).

A leitura, na proposta das Salas de Leitura dos CIEPs, não se fazia obrigatória, mas decorrente do interesse do aluno em conhecer os livros e suas facetas. O papel da Sala de Leitura, via articulação do trabalho docente, era ser um ambiente sedutor com ações estimulantes e atrativas a fim de despertar o interesse do aluno para a leitura.

Para tal, eventos culturais relacionados à produção e à leitura de textos eram sugeridos: rodas de leitura, palestras sobre autores e estilos literários, apresentação de contadores de histórias, concursos de poesias e produções textuais distintas, exposições de livros artesanais, bem como de textos dos alunos e dos professores etc.

Acompanhando as etapas legais a respeito da oferta da leitura de forma peculiar na Rede municipal, percebi que enquanto algumas escolas dessa esfera possuíam em sua estrutura as Unidades Técnicas de Multimeios (referendadas como Salas de Multimeios), os CIEPs passaram a contar com a Sala de Leitura, ou seja, dentro da mesma Rede existiram, por um determinado período, duas propostas de leitura distintas. Todavia, isso não perdurou por

muito tempo, pois em 1990, face às influências das várias medidas no campo da leitura, foram implantadas as Salas de Leitura nas escolas regulares municipais, via Portaria nº12/90/E-DGE, dando início à nova fase da política de leitura da SME-RJ. A intenção da Secretaria era dar uma nova dimensão pedagógica ao espaço Multimeios, focando no “desenvolvimento de uma política de produção/utilização de Tecnologia Educacional [...] em resposta às solicitações de uma comunidade que exige maior democratização do acesso aos diferentes meios de informação.” (RIO DE JANEIRO, RJ, 1990). Tal documento estabeleceu também as atribuições do Encarregado Escolar Multimeios, com a intenção de melhor organizar e direcionar as ações destinadas à promoção de leituras.

A partir dessa medida, as Salas de Leitura passaram a ser gerenciadas pela equipe de Multimeios da SME. As Salas de Leitura das escolas que já possuíam as Salas de Multimeios herdaram o seu acervo e os equipamentos eletrônicos, além da função de melhor empregá-los. As escolas que não possuíam as Salas de Multimeios receberam materiais da sede, ficando cada direção responsável por equipar o novo espaço.

Passados dois anos, mais uma ação política se concretizou no âmbito da Sala de Leitura: a criação das Salas de Leitura Polo através da Portaria nº36/92/DGE. A gerente de mídia esclareceu essa medida:

Isso foi em 1992, uma proposta nascida aqui nesse setor, que hoje é Gerência de Mídia Educação [...] **quando estava muito forte a discussão sobre as mídias na escola.** [...] havia uma compreensão de que a gente tinha que investir nessas tecnologias dentro da escola. E que a Sala de Leitura, por seu perfil de centro cultural pulsante dentro da escola, poderia abarcar essa atribuição de trabalhar com as diferentes mídias, porque a base da compreensão é que você forma um leitor que lê todos os tipos de texto, que interage com um texto audiovisual, com um texto impresso, com um texto oral, o texto digital e outras coisas mais. Então, a Sala de Leitura começou a ganhar esse espaço de discussão e de implantação da política nova [...] A Sala de Leitura Polo surgiu com a ideia de ser uma unidade que congrega as demais e trabalha no desdobramento das diretrizes da proposta. [...] As Salas de Leitura Polo repassam para as demais as orientações e também geram dúvidas, dados, levantamento de sugestões e propostas e voltam com isso para gente [...] ela acaba se constituindo como referência de espaço, de organização, de acervo, de equipamentos e de práticas de promoção da leitura. (MONTEIRO, 2012, grifo nosso)

Percebo, com mais essa medida, que há uma recorrência nos textos e encaminhamentos oficiais em associar a Sala de Leitura ao desenvolvimento de uma política de produção e utilização da tecnologia, na tentativa de democratizar o acesso aos diferentes meios de informação. Isto é, de ser esse espaço a porta de entrada para as novas tecnologias e linguagens, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever o mundo. Isso fica ainda mais evidente com a Resolução SME nº560/96 quando os professores de Sala de Leitura Polo são designados, além das atribuições apontadas em resoluções antecedentes, a se responsabilizar pela implementação da proposta dos Núcleos de Mídia Educação, dada a

especificidade e a complexidade dos equipamentos, que seriam instalados nessas salas (vídeos, televisores, laboratórios de informática etc.) bem como dos acervos educativos¹² em várias mídias que as unidades receberiam. (SME-RJ, sem data)¹³. Para isso, a Secretaria passou a investir em cursos e capacitações para auxiliar o trabalho desses profissionais, bem como na modernização das Salas de Leitura Polo. Esse novo documento surgiu com o intento de imprimir um perfil diferenciado à política de Sala de Leitura Polo da Rede municipal, incentivando a realização de um trabalho integrador aproximando cada vez mais meios, linguagens, estéticas e tecnologias contemporâneas às práticas educacionais.

O projeto Sala de Leitura Polo foi se estabelecendo e ganhando novos contornos, “priorizando a capacidade de ler e escrever o mundo na perspectiva da articulação do livro, principal agente educativo, com os demais portadores de textos: tevê, rádio, jornal, etc.” (RIO DE JANEIRO, RJ, 2007, p.9), contribuindo para o desenvolvimento da capacidade do educando em ver-julgar-agir em interação com sua realidade social. Neste momento, as Salas de Leitura de Polo passam a ser definidas como espaços *multimidiáticos*, onde a leitura e a tecnologia precisam caminhar juntas.

Como a política de leitura da SME-RJ via Sala de Leitura foi se firmando na Rede municipal, em 2006 foram publicados vários fascículos de atualização do Núcleo Curricular Básico Multieducação, proposta oficial da SME-RJ, dentre eles um específico sobre a Sala de Leitura, de modo que esta passou a fazer parte do currículo da Rede municipal.

Quando a Multieducação saiu não havia naquele momento um amadurecimento para colocar no texto oficial do currículo a marca desse trabalho da Sala de Leitura e isso aconteceu dez anos depois, quando a gente publicou o fascículo. Por isso ele foi justamente escrito, essa avaliação foi feita conjuntamente com a própria Rede, na época foram levantados os temas que faltavam na Multi e a Sala de Leitura surgiu com um deles. (MONTEIRO, 2012)

Foi o primeiro documento sobre a Sala de Leitura que trouxe reflexões oriundas da prática, já que elaborado em parceria com os professores das Salas de Leitura Polo e os membros da Mídia, aliadas à teoria. Essa medida mostrou a preocupação dos gestores em evidenciar e valorizar o lugar da leitura no ensino e o do ensino da leitura na Rede municipal via Sala de Leitura.

¹² O acervo midiático seria disponibilizado pela MULTIRIO - empresa de Mídias da Prefeitura do Rio de Janeiro, responsável pela produção de programas de TV, vídeos, sites, CD-ROM e publicações voltadas prioritariamente para a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

¹³ Documento interno a respeito do projeto Sala de Leitura Polo/Núcleo de Mídia-Educação, sem autor e sem data.

Ao ganhar seu próprio documento curricular, a Sala de Leitura ganha outras identidades literárias (vídeo, TV, computador), que são fruto de disputas que resultaram numa leitura vivenciada de forma ampla e que visa abarcar inúmeros discursos para a significação de tal trabalho. As Salas de Leitura passam a dar conta de projetos dos mais diversos, com ou sem a leitura. Este espaço passa a ser um braço da escola, um braço da SME e um braço da mídia, um espaço que tem que dar conta de tudo (AXER, 2012).

Depois dessa publicação, algumas orientações da Gerência de Mídia foram compartilhadas no tocante à organização do trabalho e do acervo, enfatizando as articulações de ordem administrativa. Assim, cada qual dentro de sua realidade foi construindo sua forma de trabalhar com a diversidade de linguagens presentes na sala, a Secretaria não estabeleceu um caminho único a seguir, mas via diálogo com professores (Fascículo de atualização da Multieducação – Temas em debate Sala de Leitura), direções foram apontadas para auxiliar o profissional no desafio de formar alunos-leitores.

Passados quatro anos da incorporação da Sala de Leitura ao currículo oficial da Rede, por questões de ordem política (mudança na gestão administrativa da Prefeitura), uma nova Resolução, direcionada à Sala de Leitura, é concretizada (Resolução nº 1072 de 31 de março de 2010). O documento traz oficialmente a estrutura e o funcionamento das Salas de Leitura almejados pela nova Secretária de Educação, face aos problemas encontrados no tocante à alfabetização dos alunos da Rede. Isto é, desde 2009, com a entrada dos novos gestores, foram constatadas deficiências no tocante à leitura e à interpretação de textos por uma parcela significativa de alunos, nas avaliações internas e externas (nacionais e internacionais). Além disso, uma pesquisa, de âmbito interno da nova gestão,¹⁴ sobre leitura e hábitos de estudo concluiu que muitos alunos ao chegarem ao sétimo, oitavo e nono anos praticamente param de ler. Assim, a Resolução nº1072 é inscrita na implementação do programa “Rio, uma cidade de leitores”, com o intuito de consolidar uma Política Pública de promoção da leitura e de formação de leitores, no âmbito das unidades escolares públicas municipais.

O novo documento apresenta um enfoque centrado na necessidade da realização de ações voltadas para a disseminação de uma cultura leitora na cidade. Afirma que “as ações a serem desenvolvidas têm como princípio norteador o prazer de ler e o gosto pela leitura, a partir da compreensão da leitura como prática social que se dá dentro e fora da escola” (RIO DE JANEIRO, RJ, 2010, p.1). Além disso, é pontuado no seu artigo primeiro que as Salas de Leitura “devem ser espaços voltados para a promoção da leitura literária, para a formação de leitores e para a realização de pesquisas escolares, funcionando como estruturas de suporte ao desenvolvimento de propostas pedagógicas, inclusive o reforço escolar” (RIO DE JANEIRO,

¹⁴ A menção à pesquisa sobre leitura e hábitos de estudo foi referenciada nesse artigo. Disponível em http://noticiasrio.rio.rj.gov.br/index2.cfm?sqncl_publicacao=17616 (Página acessada em 12/05/2011).

RJ, 2010, p.2). Desse modo, fica claro que a partir desse momento (Resolução nº1072/2010), a proposta de trabalho da Sala de Leitura começa a passar por um período de renovação, apontando para mudanças na ação docente; um novo ciclo político é iniciado e com ele outras medidas são adotadas a fim de trazer à tona as concepções da atual gestão.

Todavia, é importante destacar que os professores das Salas de Leitura somente começaram a perceber de fato essas mudanças a partir de dois mil e onze, quando foi criado o subprojeto “Jovens Leitores”. Até então (de 2009 a 2010), a orientação dos órgãos superiores da administração da SME-RJ/Mídia era que os regentes dessem continuidade ao trabalho de leitura que já estavam acostumados a desenvolver, sendo complementado pelo programa “Rio, uma cidade de leitores” (RCL). Percebo nesse movimento que, inicialmente, a falta de informação foi uma marca presente na proposta da Sala de Leitura, pois em abril de 2009 o programa RCL foi apresentado sob a égide de que “nada havia mudado” efetivamente quanto às ações de promoção da leitura. Mas, na verdade o mesmo estava vinculado a uma série de proposições que foram se desdobrando no decorrer dos anos, especialmente de 2011 a 2012. De fato, o RCL foi construído para redefinir o trabalho com a leitura, focalizando a melhora nos desempenhos dos alunos no tocante à leitura e interpretação de textos nas avaliações sistematizadas.

Dada a trajetória do projeto Sala de Leitura (desde sua criação até 2012), é notório que este é uma conquista oriunda dos investimentos da SME-RJ como ações políticas associadas à prática pedagógica dos profissionais que, desde a sua criação, têm trabalhado para efetivar uma cultura leitora nesses espaços, através de suas experiências e leituras das orientações e discursos oficiais. Nesse contexto, é importante trazer o referencial teórico da *policy cycle approach* ou "abordagem do ciclo de políticas", formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), que traz apontamentos a respeito da implantação de políticas educacionais. Para Ball, ao se analisar o percurso das políticas no setor educacional, é fundamental incidir sobre dois “eixos”: a formação do discurso político e sobre a interpretação ativa que os profissionais das escolas fazem para “traduzir” esse discurso na prática.

A abordagem do ciclo de políticas focaliza a dinâmica dos contextos políticos, interligando as instâncias global (no caso desse estudo a SME-RJ/Mídia) e local (professores de Sala de Leitura Polo), isto é, relacionando o que acontece no macrocontexto com o microcontexto e vice-versa, permitindo assim analisar as influências mútuas e as mudanças que um contexto implementa sobre o outro, com destaque para a potencialidade dos microcontextos. Essa proposta

destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2007, p. 27).

Dado o exposto, essa abordagem não trabalha com as dicotomias macro e micro, global e local, mas sim com os dois contextos de ação interligados, considerando até mesmo as possibilidades de mudança no contexto global a partir do contexto local. O ciclo de políticas é descrito como um ciclo contínuo, que se subdivide em três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2007, p. 28). Dessarte, apesar de cada contexto possuir suas especificidades, eles se relacionam formando assim um ciclo, em um movimento intenso de reflexões, produções e ações.

O contexto de influência diz respeito ao momento em que os discursos são construídos e os conceitos adquirem legitimidade. Ou seja, posta a necessidade de se elaborar uma proposta, esforços são realizados no plano das ideias para atender determinadas metas estabelecidas; esse contexto está relacionado a interesses políticos. Já o contexto da produção de textos está normalmente articulado à linguagem do interesse público mais geral. Assim, os textos políticos são redigidos, efetivando a concretização de uma política, que surge como resultado de disputas e acordos, visto que os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Logo, documentos e propostas oficiais são codificados e decodificados pelos agentes envolvidos no processo. Uma vez o texto instituído como política, é então direcionado àqueles que deverão tê-los como norteadores da ação pedagógica, ou seja, os professores, os coordenadores e os diretores evidenciando assim o contexto da prática. É, pois nesse momento, quando os textos políticos chegam aos seus destinatários (contexto da prática) que o seu conteúdo gera consequências reais, com interpretações e recriações, podendo introduzir mudanças e transformações relevantes na política original.

Consoante Bowe e Ball (1992, p. 21), as políticas são intervenções textuais que carregam limitações e possibilidades. Logo, de acordo com o público alvo, tais materiais serão ressignificados e integrados à prática pedagógica de forma distinta. É, então, no contexto da prática que as políticas podem ser recriadas. Ademais, ressaltam que os

profissionais que estão inseridos no contexto da prática não são leitores ingênuos, interpretam as políticas segundo suas diversas experiências, valores e interesses. Assim, o que é de entendimento de um pode não ser o do outro e partes dos textos podem ser ignoradas, rejeitadas ou mal entendidas. A interpretação é uma questão de disputa e sempre estará em vigor dentro do contexto da prática.

Assim sendo, o ciclo de políticas propõe o rompimento com a antiga visão de passividade do profissional que atua no contexto da prática, potencializando a autonomia que lhe compete para interpretar, reinterpretar e recriar políticas educacionais. “A abordagem do ciclo de políticas reconhece e reforça a compreensão de que o profissional do contexto da prática também possui autoria sobre as políticas educacionais” (BORBOREMA, 2008). Dessa forma, a leitura (a compreensão/interpretação) e a história de leituras dos sujeitos são elementos importantes para produzir os sentidos; os rumos de uma política, onde não há espaço para uma leitura única, mas sim para reflexões e transformações. Nesse compasso, o ciclo de políticas é permeado pelo movimento dialógico, cuja objetivação se refletirá na implementação de acordo com cada realidade escolar, valorizando o currículo enquanto espaço de pluralidade de saberes, valores e racionalidades.

Em conformidade com o pensamento de Ball (1994), “as políticas são sempre um processo de vir a ser”, face às distintas possibilidades de leitura realizadas de uma mesma política, sempre sujeita a reinterpretações. “As políticas curriculares não se resumem apenas em documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (LOPES, 2004, p.111).

Particularmente em relação à política de leitura da SME-RJ, através da Sala de Leitura, a abordagem do ciclo de políticas permite a compreensão da dinâmica curricular em mudança e transformação, face às distintas medidas tomadas no âmbito dos contextos de influência e produção (desde sua criação ao momento presente) e da forma pela qual os profissionais estão as interpretando, especialmente, no tocante ao entrosamento das Salas de Leitura Polo com as Salas de Leitura Satélite e Gerência de Mídia, que nessa dimensão negociam, na medida do possível, as possibilidades de trabalho com a leitura.

Mediante todas essas considerações retomo meu olhar para o projeto Sala de Leitura da SME-RJ e, de acordo com o ciclo de políticas, entendo que ele nunca esteve e nem estará pronto, sempre estará sendo configurado e reconfigurado pelos embates dos contextos de influência, produção de textos e da prática, remetendo a novas possibilidades. Dessa forma,

me reporto na seção seguinte especificamente às peculiaridades da Sala de Leitura Polo, face aos desafios apresentados pelo contexto da produção de textos.

A Sala de Leitura Polo na atual conjuntura

Ao realizar o levantamento histórico da Sala de Leitura, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, percebi que esse projeto começou a partir do Programa Especial de Educação somente para os CIEPs (1985), sendo depois estendido (1990) a todas as unidades escolares do referido município, estando presente na Rede até hoje. Ou seja, a proposta das Salas de Leitura foi criada como alternativa aos espaços de Multimeios e Bibliotecas Escolares existentes nas escolas, buscando ressignificar e redimensionar as práticas até então desenvolvidas. A intenção nasceu da necessidade de maior democratização do acesso aos diferentes meios de informação, comunicação e do desenvolvimento de um trabalho que privilegiasse a leitura crítica dos mesmos. Com isso, o espaço foi concretizado priorizando a capacidade de ler e escrever o mundo na perspectiva da articulação do livro, principal agente educativo, com os demais portadores de textos: tevê, rádio, jornal, etc.

Passados vinte e sete anos da criação das salas é perceptível o quanto a proposta foi sendo incorporada pelos gestores municipais e se delineando enquanto política de leitura da Rede municipal. Além de comportar livros de literatura, a sala foi sendo modernizada, seguindo as evoluções da nova realidade tecnológica e cultural integrando outros recursos que favorecem e ampliam a compreensão das múltiplas faces da leitura. É encontrada, na grande maioria delas e, especialmente nas Salas de Leitura Polo (Núcleos de Mídia Educação), uma gama variada de materiais como: livros, mapas, revistas, jogos, CDs, DVDs, televisão, computadores, máquina digital, aparelho de som, projetor. Ao alocar todos os esses instrumentos na Sala de Leitura a intenção é oportunizar um diálogo entre as formas que cada um tem de produzir e divulgar as linguagens, priorizando a realização de leituras no plural.

Todavia, na atual conjuntura, a Sala de Leitura encontra-se em mais um período de mudanças, face ao momento político final da gestão da SME-RJ. Ou seja, por um bom período as diretrizes de orientação para o trabalho com a leitura nesses espaços estavam pautadas numa concepção ampla do ato de ler, preconizando a leitura e produção das

múltiplas linguagens, das diferentes mídias (Resolução nº560/96)¹⁵, sendo até mesmo a Sala de Leitura Polo transformada em Núcleo de Mídia Educação. No entanto, atualmente, em virtude das noções políticas e ideológicas da nova administração, essa Resolução não foi revogada. Outra foi produzida (Resolução nº1072/10), redirecionando o trabalho dos regentes para a valorização intensa do texto literário, através da criação, em 2009, do programa “Rio, uma cidade de leitores”.

Sobre essa questão, a representante da Gerência de Mídia explicou:

Porque quando essa política de leitura, que é o programa “Rio, uma cidade de leitores”, é implantado na gestão atual, em 2009, que começou a gestão da Cláudia Costin, havia uma intencionalidade muito clara de reafirmar e retomar algumas questões relativas à leitura literária, era uma questão de ênfase, porque a Sala de Leitura, ao longo da história, foi virando um espaço do tudo pode, então tem uma dobradura vai para a Sala de Leitura, tem uma musiquinha vai para a Sala de Leitura, e assim, falando pejorativamente, mas para caracterizar o esvaziamento da função principal desse trabalho, que é formar o leitor. [...] Por isso os documentos passaram a **focalizar muito mais o texto literário impresso**, embora a gente não fale isso em momento algum, **mas na lógica é isso que acontece**, até porque a gente começou a falar menos da tecnologia referendada nesses espaços, porque a tecnologia também começou a ganhar a sala de aula, a ganhar outros espaços dentro da escola. (MONTEIRO, 2012, grifo nosso)

Tal inovação aponta para uma estratégia/mecanismo que tende a redirecionar a proposta de leitura da Rede podendo ser compreendida como um ajuste secundário (BALL, 1997), isto é, uma etapa do ciclo de políticas. Mas como isso tudo chegou até os professores?

A professora Ana, regente da Sala de Leitura Polo Alegria, no início da pesquisa, me informou que em abril do ano de dois mil e nove, quando o programa “Rio, uma cidade de leitores” foi lançado, o que se falava era que, apesar da novidade, os professores dessem continuidade ao trabalho que já executavam, dando, agora, ênfase à temática do novo projeto. Ressaltou que nesse momento houve uma mudança na organização das Salas de Leitura Polo, passando estas a funcionar com o quantitativo de três professores e/ou matrículas (antes eram cinco), face à carência de professor na Rede. Outra questão evidenciada foi a necessidade desses profissionais apoiarem a recuperação dos alunos, auxiliando a realização de pesquisas sobre os temas estudados em aula e promovendo atividades de potencialização da leitura¹⁶. Assim, ela relatou que nesse primeiro ano não sentiu alterações relevantes no que tange à prática pedagógica, nem se empenhou em promover recuperação paralela. Deu

¹⁵ Além dessa Resolução, dez anos depois, os fascículos de atualização da Multieducação Sala de Leitura e Mídia-Educação foram publicados, ratificando a concepção de leitura de diferentes textos e linguagens.

¹⁶ A professora Ana, além de falar a respeito das novidades, me repassou um documento, sem data e assinatura do órgão competente pela elaboração, com as principais orientações para o profissional da Sala de Leitura para o ano de 2009. Material disponível em anexo.

prosseguimento aos projetos que já promovia na escola e os promovidos pela Gerência de Mídia.

No tocante ao ano de dois mil e dez, relatou que em abril foi publicada a Resolução nº1072/10, apresentando oficialmente o programa “Rio, uma cidade de leitores” e evidenciando seu principal objetivo: “a promoção da leitura, envolvendo um conjunto de ações voltadas para a disseminação de uma cultura leitora na cidade”. Informou ainda que, paralelamente a essa medida, foi expedido um guia de orientações para a organização das Salas de Leitura, naquele novo ano, alterando o quantitativo de professores das Salas de Leitura Polo, de três para um. Como consequência dessa alteração, disse que se sentiu muito atarefada, dado que tinha muitas atribuições para dar conta sozinha e que seu trabalho não rendia.

A partir da entrada da nova gestão a Sala de Leitura Polo foi gradativamente passando por mudanças, especialmente com o número de professores, de cinco chegamos a ficar com um [...] Com relação ao trabalho mesmo a fala era para dar continuidade com aquilo que já sabíamos, desenvolver projetos de incentivo à leitura, empréstimos, participar dos concursos [...] A retirada de professores em 2010 foi um problema sério para as Polos, que perdurou até o final de 2011. Muito trabalho para um elemento só dar conta. (ANA, 2011)

Ana, disse que, apesar das novidades e dificuldades, foi a partir do ano de dois mil e onze que ela sentiu uma modificação evidente na dinâmica do trabalho na Sala de Leitura, em virtude do subprojeto “Jovens Leitores”, um desdobramento do programa “Rio, uma cidade de leitores”.

No começo desse ano (2011) percebi com o projeto Jovens Leitores, que o meu trabalho precisava estar centrado no estímulo à leitura dos livros da sala, que era a literatura o carro-chefe de minhas ações, que a leitura das outras mídias, tão enfatizada pela gestão anterior, estava em segundo plano, até porque agora os alunos fazem uma **prova bimestral sobre as obras literárias** que leem e eu preciso estar à frente disso. (ANA, 2011, grifo nosso)

Ademais, no início do ano letivo de dois mil e doze, ressaltou que o mesmo começava com alterações na proposta oficial para as Salas de Leitura: a) mudança no quantitativo de profissionais em efetivo exercício, b) atendimento semanal com grade de horário fechada aos alunos do primeiro segmento, c) continuação do subprojeto “Jovens Leitores”. Em virtude dessas peculiaridades, percebeu que precisaria dar novos contornos à sua prática docente.

Desse modo, trago mais uma vez as considerações de Ball no tocante ao processo de elaboração de políticas educacionais:

A maior parte das políticas são constituídas de montagens apressadas, de ensaios de tentativa e erro, que são retrabalhadas, remexidas, temperadas e modificadas através de complexos

processos de influência, de produção de textos e disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática (BALL, 1998, p. 132).

Todo esse movimento abordado por Ball constitui o processo de recontextualização, que ocorre sempre que um discurso é transposto do local em que foi produzido para outro, no qual passa a ser recriado na relação com outros discursos. Ball (1998) utiliza o conceito de recontextualização, formulado por Basil Bernstein (1996, 1998), para analisar as políticas educacionais.

Nas proposições de Ball (1998), o processo de elaboração de políticas, de modo geral, é um processo de bricolagem¹⁷, isto é, as políticas não são elaboradas a partir de algo completamente novo, mas sim produzidas face às experiências globais e locais, combinando tendências, influências e vivências, agrupando teorias, pesquisas e modismos, para a formulação de algo ainda não experimentado em determinada realidade.

No caso da política de leitura da Sala de Leitura, percebo que as propostas em vigor são consequências das constatações em nível macro (fora da Rede; avaliações sistemáticas) e micro (dentro da Rede/problemas no tocante à leitura e à interpretação de textos) da atual equipe gestora (combinação de todos os contextos/recontextualização), a fim de dar contornos específicos ao trabalho com a leitura no decorrer de um período de trabalho. Assim, apesar das propostas chegarem, aparentemente, prontas aos seus destinatários, é a partir das leituras que os mesmos farão dessa conjuntura que dará vida a uma determinada intervenção política.

Assim, as políticas são fruto de uma mistura de lógicas de contextos distintos, podendo ser traduzidas como uma rede de influências de complexa interrelação (BORBOREMA, 2008). Em suma, “os contextos de influência, o contexto de definição de textos e os contextos da prática formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre passíveis de recontextualização” (LOPES, 2005).

Dessa forma, a recontextualização evidencia o quanto é importante considerar as elaborações do contexto da prática, pois, consoante Ball (1994), qualquer teoria de política educacional digna não se deve restringir ao controle da perspectiva do Estado.

Nesse passo, considero que o conceito de recontextualização, apesar de ocorrer nos diversos contextos do ciclo de políticas, encontra no contexto da prática um lugar no qual a intervenção da comunidade escolar nas políticas educacionais se realiza de forma estratégica.

¹⁷ Bricolagem vem do francês *bricolage*. Nesse fragmento o termo está sendo utilizado com uma conotação dada pela antropologia, significando a união de vários elementos para formação de um único e individualizado (Fonte: <http://pt.wikipedia.org>).

Dado o exposto, vejo que o referencial teórico do ciclo de políticas possibilita ver que os professores inseridos no contexto da prática não são meros expectadores, mas sim sujeitos reflexivos, leitores produtores de sentidos, que auxiliam na construção do currículo e implementação das propostas oficiais. O ciclo de políticas, ao romper com a teoria de que as instâncias superiores (Estados, Secretarias etc.) definem linearmente as políticas, traz a compreensão do processo político enquanto interação entre textos e contextos, de que as intervenções políticas são reinterpretadas e recriadas, isto é, recontextualizadas; que o professor é também agente produtor das políticas.

Com base na leitura dos documentos oficiais a respeito do espaço escolhido como lócus da pesquisa, da criação do mesmo até sua formatação atual (ciclos de política), apresento a seguir um estudo teorizado sobre a questão da leitura, com o intuito de caracterizar sua dimensão atual e compreender como este se apresenta na proposta da Sala de Leitura da SME-RJ. Como sei que o tema é complexo e abrangente, precisei escolher alguns autores. Dessa forma, os que trago a seguir foram aqueles que me identifiquei no decorrer das leituras e buscas realizadas na composição do trabalho. Isto é, as acepções selecionadas assim o foram face às interlocuções que estabeleci com elas mediadas pela minha história de leitura.

1 AMPLIANDO O OLHAR: O DIÁLOGO COM A TEORIA

1.1 Leitura e ensino

O campo da leitura e o da escrita vêm recebendo ultimamente contribuições expressivas, tanto no que se refere à produção teórica (de âmbito nacional e internacional), quanto no que diz respeito ao delineamento de alternativas práticas. Desde a crítica feita por Paulo Freire à educação bancária e tantos outros eventos de cunho político, econômico e social, o letramento tem sido o centro das atenções do setor educacional brasileiro, e assim sendo, os olhares estão voltados especialmente para a formação do aluno-leitor. Mas que aluno-leitor é almejado? Qual é a relação dele, de fato, com a leitura? Que concepções do ato de ler estão subsidiando tal formação? Essas são questões relevantes para o desenvolvimento de práticas leitoras efetivas e convidam a pensar nas seguintes proposições: O que é leitura? Qual é o lugar da leitura no ensino e o lugar do ensino da leitura?

A leitura é uma prática de “inquestionável importância” (BARRETO, 2002) que interfere em toda a vida na/da escola, ou seja, é a instituição de ensino o primeiro espaço legitimado de produção formal da leitura e da escrita. É dela, a responsabilidade de promover estratégias e condições para que ocorra o crescimento individual do leitor despertando-lhe interesse, aptidão e competência. Assim, a leitura e a escrita recebem lugar de destaque no ensino, especialmente nas séries iniciais, quando o aluno está sendo letrado¹⁸. Todavia, ler é um conteúdo a ser ensinado, inicialmente, pelo professor alfabetizador e, em seguida, pelo de língua? A leitura é uma preocupação curricular? Leitura? Que leitura?

Dado o exposto, percebo o quanto o tema leitura é complexo e desafiador. Logo, a fim de refletir sobre as implicações do mesmo na escola, na formação do aluno-leitor, busco as significações do ato de ler, que são pontes variadas que se aportam em teorias da linguagem, concepções de língua e de ensino, evidenciando facetas distintas que motivam o fazer pedagógico dos docentes. Dessa forma, a fim de mostrar uma parte da amplitude de acepções do termo leitura recorri a alguns autores da área tais como: Lajolo (1982, 2005), Kleiman (2004), Chartier (1994,1998), Paulo Freire (1989,1994,1995) e Orlandi (1990, 1995, 1999, 2003, 2007, 2008, 2009). Vale destacar que esses estudiosos trabalham com conceitos de

¹⁸ O aluno é letrado quando, de acordo com a professora Magda Becker Soares (2003), é ensinado a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita a leitura tenham sentido e façam parte da vida dele.

leitura mais contemporâneos (não remetem aos clássicos), pensando basicamente o ato de ler como uma atividade de produção de sentido.

Nesses termos, Lajolo (1982, p.59) ao definir o processo de leitura afirma que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia, e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Via noção de significação trazida por Lajolo, é possível perceber que a leitura é um processo de trocas entre o leitor e o texto, sendo este, pois transformado por aquele. Assim, a leitura é compreendida como um processo de interação, através do qual autor e leitor se aproximam, ou seja, quem escreve divulga suas ideias e quem lê conhece, reflete e atua sobre uma dada realidade.

A referida autora ainda sinaliza que a leitura não se limita ao universo textual, nem tampouco à escola. Para ela, saber ler é uma aprendizagem construída no decorrer das experiências vividas, uma vez que “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida” (LAJOLO, 2005, p.7).

Em relação às outras leituras consideradas por Lajolo, parece haver uma distinção entre aquelas sistematizadas na escola e as realizadas fora dela, na interação do sujeito com o mundo e nas suas relações consigo mesmo e com os outros. Assim, é importante destacar que cabe à instituição de ensino trabalhar com as múltiplas linguagens (texto, símbolo, imagem, música) e formar um leitor não apenas de textos didáticos e livros literários, mas sim conhecedor de formas distintas de interação e comunicação, rompendo com a leitura via pura decifração, mediada por um “jogo de adivinhações”, pois “[...] lê-se para entender o mundo, par viver melhor [...]” (LAJOLO, 2005, p.7). Logo, a escola precisa acompanhar e articular as linguagens produzidas socialmente, desbordando práticas que materializem diferentes relações entre sujeitos e sentidos.

O empenho em abordar os significados de leitura realizados por teóricos distintos aponta também para os estudos de Kleiman (2002), no qual a leitura é um processo que se evidencia através da interação entre os diversos níveis de conhecimento do leitor: o conhecimento linguístico; o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Sendo assim, o ato de ler caracteriza-se como um processo interativo. Ademais, complementa que a leitura “um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a

interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento”. (KLEIMAN, 2004, p.49)

De fato a leitura é um ato divergente de leitor para leitor, de momento para momento, pois além do texto está em jogo o foco da ação e o repertório de leituras e experiências desse sujeito. Enfim, Kleiman (2004, p.31) acredita que a leitura é uma “atividade intelectual que começa pela apreensão do objeto através dos olhos com o objetivo de interpretá-lo”.

Já para o historiador Chartier (1998, p.77), “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados” e ainda retomando as palavras de Michel de Certeau concorda que o “leitor é um caçador que percorre terras alheias.” (CHARTIER, 1998, p.77). Dizendo de outra maneira, para ele a leitura implica uma elaboração de sentidos/significados que não estão apenas nas palavras escritas, mas que precisam ser elaborados pelo leitor. O autor francês afirma que o sentido de um texto não é exatamente aquele que lhe atribui seu autor, parte do entendimento de que toda história da leitura supõe, em seu princípio, a liberdade do leitor mediante o escrito, deslocando e subvertendo aquilo que o livro pretende impor. Sobre esse respeito complementa:

Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. (CHARTIER, 1998, p.77)

Cada sujeito realiza suas leituras a partir de suas experiências leitoras, atravessado pelo momento histórico. Chartier (1994, p. 11) sinaliza que, “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado.” A leitura não é apenas uma operação cognitiva de caráter intelectual, mas, como afirma o próprio (CHARTIER, 1994, p. 16), “é engajamento do corpo, inscrição no espaço, relação consigo e com os outros.” Ou seja, o processo de leitura de um texto envolve o sujeito de forma ampla, face a um contexto, tomando em consideração as relações sociais e subjetivas.

Chartier ainda destaca que dispomos hoje de três formas de produção, transcrição e transmissão de texto: à mão, impressa e eletrônica – e que elas coexistem. Dessa maneira, atenta para o fato de que para se formarem leitores é necessário tirar proveito das novas possibilidades do mundo eletrônico e ao mesmo tempo, entender a lógica de outro tipo de produção escrita que traz ao leitor instrumentos para pensar e viver melhor. Há no espaço digital um novo suporte, a tela do computador, e uma nova prática de leitura, muito mais rápida e fragmentada.

O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler (CHARTIER, 1998, p.13).

Então, fica evidente que os textos mudaram e as leituras desses materiais precisam ser distintas das relacionadas ao texto tradicional, pois não compartilham da mesma organização e possibilidades de interação. Desse modo, o ensino da leitura se propõe ainda mais desafiante para as instituições de ensino, uma vez que suscita práticas que contemplem modos de ler variados.

Para enriquecer as reflexões sobre a leitura nesse estudo, trago algumas contribuições do pedagogo brasileiro Paulo Freire (1995, p.29-30), que no livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* diz que:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E, a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade.

A citação de Freire começa conceituando o termo ler através de quatro adjetivos, cada qual imprimindo vigor e destaque a tal ação. Ler é um ato inteligente, uma vez que é exclusivamente humano e necessita da criatividade e perspicácia do sujeito para ser realizado; é um ato difícil, pois implica uma carga complexa de linguagens, que se cruzam e entrecruzam, promovendo sentidos diferentes; ato exigente pelo fato de demandar atenção, compreensão e crítica, e ato gratificante por viabilizar possibilidades crescentes e múltiplas significações dentro de uma dada realidade. Além dessas considerações, o autor destaca que no momento da leitura é o leitor que busca criar, de acordo com sua experiência de vida, a compreensão do que leu, ou seja, o sentido não está posto, dado, mas é construído na relação do leitor, sujeito de conhecimentos, com o texto.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo (FREIRE, 1989).

Logo, não há passividade no processo da leitura e, sim, um diálogo entre o texto/autor e leitor, ou seja, uma relação dinâmica na qual linguagem e realidade estão interligadas “toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura no mundo, de tal maneira que ler mundo e ler palavra se constituíam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta” (FREIRE, 1994. p.15).

As reflexões do pedagogo são significativas e necessárias à prática escolar na medida em que não descartam os conhecimentos de mundo dos leitores, todavia partem deles para tornar efetiva a compreensão da leitura, na qual a crítica é a meta desse processo.

Para ampliar a discussão em torno do conceito de leitura trago ainda as proposições da professora pesquisadora Eni Orlandi (2008). Em seus estudos, a leitura é concebida a partir da perspectiva da Análise de Discurso, como “uma teoria crítica que trata da *determinação histórica dos processos de significação*. Não estaciona nos produtos como tais. Trabalha com os processos e as condições de produção da linguagem” colocando como fundamental que há uma relação necessária da linguagem com o contexto de sua produção (grifos da autora - p.12).¹⁹ A especialista, ao abordar a questão da leitura, vai além do ponto de vista da linguística imanente, que toma o ato de ler como decodificação, no qual o texto tem um sentido e o aluno precisa apreendê-lo. Para ela o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto; interpreta, ou seja, “considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção” (2008, p.38). Desse modo:

[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação. Em outras palavras: é na sua interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor confrontados definem-se em suas condições de produção (ORLANDI, 2009, p. 193).

Assim sendo, o espaço da discursividade se configura no momento em que leitor e autor (texto) interagem via realização da leitura se instaurando, conseqüentemente, a constituição e a formulação de sentidos.

No que se refere às condições de produção da leitura, Orlandi destaca que fazem parte desse processo os sujeitos/interlocutores²⁰: o leitor virtual (inscrito no texto) e leitor real, o

¹⁹ A Análise de Discurso em questão é de filiação francesa advinda Pêcheux, cujos três fundamentos são: a teoria, a crítica e a ideologia (ORLANDI, 2008, p.14).

²⁰ Orlandi (2009, p. 184) aponta para o fato de que a não compreensão ou compreensão do texto não tem de ser, necessariamente, atribuída somente a ele. O que realmente está em jogo é a presença do outro no texto, ou seja, a relação entre o leitor virtual (fixado pelo autor e assim inscrito no texto) e o leitor real.

contexto histórico-social, a ideologia (que na perspectiva discursiva corresponde à hegemonia de sentido²¹), os diferentes tipos de discurso, a leitura parafrástica (que se baseia em repetir o que o autor diz) e a polissêmica (que atribui muitos sentidos ao texto), bem como a necessidade de se levar em conta as histórias da leitura do texto e as histórias das leituras do leitor. Isto é, a leitura é produzida em condições determinadas; em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em consideração. Leituras que são viáveis, para um mesmo texto, em certos momentos não o foram em outros e leituras que não são cabíveis hoje o serão no futuro. Dessa maneira, é possível afirmar que há leituras previstas para um texto, embora essa previsão não seja absoluta, pois sempre há chances de novas leituras dele. Ao abordar a pluralidade das leituras, Orlandi (2008, p. 87) não está pensando apenas na leitura de vários textos, mas, sim, na possibilidade de se ler um texto de muitas maneiras. Este é um aspecto essencial do processo de significação que a leitura estabelece.

A autora enfatiza que acerca da leitura na escola não se tem procurado modificar as condições de produção de leitura do aluno: ou ele já tem as ditas condições (como o leitor ideal) ou ele é obrigado a decorar, imitar e repetir sentidos autorizados e legitimados na instituição. Além disso, pontua que “a escola tem excluído a relação do sujeito-leitor com outras linguagens que não a verbal e a sua prática de leitura não escolar” (2008, p. 47). Logo, sinaliza que é necessário mais do que fornecer estratégias de leitura, é preciso permitir aos estudantes que eles conheçam como um texto funciona, enquanto unidade pragmática.²² De posse do conhecimento de mecanismos discursivos que fazem parte do uso da linguagem, o discente terá acesso ao processo da leitura em aberto como sujeito de sua própria leitura.

Dados os conceitos de leitura, depreendo que nenhum autor citado reduz a leitura a uma questão linguística, isto é, a mera decodificação, tal noção já foi superada teoricamente. Se assim não fosse o texto seria a única fonte de sentido, preexistente à ação do leitor e arraigado às palavras e às frases. Dessa forma, todas as concepções abordadas anteriormente (cognitivism, história cultural e análise do discurso) consideram a relação; a interação dos interlocutores como processo constitutivo da leitura; da criação/atribuição de significados, que está totalmente atrelada aos limites postos pelos textos e ao contexto histórico e social. “Há leituras que são possíveis hoje, por exemplo, e que não o foram em outras épocas. [...] a ação

²¹ A ideologia no ponto de vista da AD corresponde à hegemonia de sentido, que “não é dissimulação, mas *interpretação* do sentido (em uma direção). Não se relaciona à *falta* mas, ao contrário, ao *excesso*: é o preenchimento, a saturação, a completude que produz o efeito de evidência, porque se assenta sobre o mesmo já-lá” (ORLANDI, 1990, p. 36, grifos da autora).

²² Unidade pragmática diz respeito a uma parte da Linguística que estuda o uso da linguagem, tendo em conta a relação entre os interlocutores e a influência do contexto. (Dicionário Priberam on line) Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=pragmática>. Página acessada em 15/01/2012.

do contexto abrange mais do que os fatores imediatos da comunicação” (ORLANDI, 2009, p. 202).

Contudo, há dois aspectos relativos ao tema que não foram totalmente ampliados, nem apresentados por todos os teóricos, que são os conceitos de compreensão e interpretação. Desse modo, assumindo a perspectiva discursiva proposta por Orlandi (2008), evidencio algumas proposições a respeito do par compreender/interpretar, que para assim ser contemplado demanda retomar a alguns pontos.

Orlandi (2008, p.114) pontua que todo texto em relação à leitura admite vários pontos de entrada e vários pontos de fuga, sendo os primeiros as múltiplas posições do sujeito; ou seja, os efeitos da relação do sujeito-leitor com a historicidade do texto, e os últimos as diferentes formas de atribuição de sentidos, isto é o caminho da historicidade do leitor em relação ao texto. Assim, “ao relacionar-se com os vários pontos de entrada, o leitor pode produzir leituras que encaminham-se em várias direções. Não necessariamente previstas, nem organizadas, nem passíveis de cálculos.” (ORLANDI, 2008, p.114) Mediante tal relacionamento o acontecimento-leitura é descrito da seguinte forma:

Diante de um texto, um sujeito *x* está afetado pela sua historicidade e se relaciona com o texto por alguns pontos de entrada, que têm a ver com a historicidade do texto e a sua. Como o texto não é transparente em sua matéria significante, há um efeito de “refração” em relação à sua (do leitor) história de leituras, efeito esse que é função da historicidade do texto (sua espessura, sua resistência). Assim se dá o processo de produção dos sentidos, de forma que o sujeito-leitor se apodere e intervenha no legível (o repetível). É desse modo, portanto, que se pode entender a relação da dinâmica entre a constituição e formulação do sentido (ORLANDI, 2008, p. 114).

Em virtude dessa relação entre pontos de entrada e pontos de fuga é que Orlandi propõe que os sentidos não prosseguem em linha reta; vão em muitas e diversas direções, simultaneamente. Por isso que a conexão entre o sujeito-leitor e o texto não é mecânica, pois ela sofre muitas mediações, oriundas da experiência de cada pessoa com a linguagem, que não é única, mas sim variada. A historicidade do leitor e do texto é relativa, cada qual se atravessa de modos diferentes no processo de leitura.

Além disso, Orlandi (2008, p. 115), ao relacionar sujeito e significação, sinaliza que há três relações distintas entre eles: o processo de inteligibilidade, o processo de interpretação e o processo de compreensão. Para fazer a diferenciação desses elementos no ato da leitura, a autora recorreu aos estudos de Halliday (1976) no tocante à distinção entre o que ele postula ser inteligível e interpretável.

Segundo esse autor uma sentença como “Ele disse isso” é inteligível, mas não é interpretável, pois, na falta de elementos que garantam (especificam) sua coesão, ou seja, das relações

semânticas que asseguram a coerência interna do texto, não se lhe pode atribuir uma significação (Quem é ele? O que (isso) ele disse?) (ORLANDI, 2008, p. 115-116).

Assim, de acordo com Halliday, a inteligibilidade está associada ao reconhecimento; à codificação de um elemento, todavia para o mesmo ser interpretável é necessário estar relacionado a um contexto devidamente coerente e coeso. De fato, a inteligibilidade refere o sentido à língua, basta saber a língua que o enunciado se torna inteligível, já a interpretação é o sentido articulado com as frases que compõem o texto e o contexto imediato. No caso da citação, não é dada ao leitor a oportunidade de saber quem é o “ele”, tampouco o que o “isso” representa, logo é necessário conhecer melhor a situação para interpretá-la.

Orlandi (2008, p.116), partindo da concepção de Halliday, “quando fala que a textualidade resulta da coerência interna (coesão) e da coerência externa (ou consistência de registro)”, propõe uma extensão desse conceito pontuando que é possível se chegar à compreensão a partir da atribuição de sentidos relacionada à exterioridade (à coerência externa), ou seja, à consistência de registro. Entende que compreender é perceber como um objeto simbólico (enunciado, texto, imagem...) produz sentidos; é saber como as interpretações funcionam. Logo, propõe a distinção entre cada processo:

a) o inteligível: a que se atribui sentido atomizadamente (codificação); b) o interpretável: a que se atribui sentido levando-se em conta o contexto linguístico (coesão); c) o compreensível: é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação. (ORLANDI, 2008, p.116),

Para a referida autora, do ponto de vista discursivo, e para além do oferecido por Halliday, a compreensão se estabelece no reconhecimento de que o sentido é determinado social e historicamente e está ligado à forma-sujeito. “Compreender é refletir sobre a função do efeito do eu-aqui-agora”, ou melhor, é saber que o sentido pode ser outro.

No que tange ao processo de interpretação, o que procede é que o intérprete formula apenas “o(s) sentido(s) constituído (o repetível)”, isto é, o leitor reproduz o que já está produzido no texto. Eni Orlandi, a respeito disso, conclui que dessa forma o leitor não lê, “é lido”, uma vez que apenas “reflete” sua posição de leitor na leitura que produz” (ORLANDI, 2008, p.117). Ao se estabelecer uma relação direta e automática com o material lido, aquele que lê (o intérprete) não desconfigura o funcionamento ideológico de sua posição enquanto sujeito-leitor, apenas a reflete. O mesmo já não procede na compreensão, pois para tal não é suficiente interpretar, é preciso ir ao contexto de situação (imediato e histórico).

Enfim, o sujeito que realiza uma leitura a partir de sua posição, interpreta. Já aquele que interage criticamente com sua posição, que a questiona, evidenciando as condições de produção de sua leitura, compreende.

No seu trato usual com a linguagem, o sujeito apreende o inteligível, e se constitui em intérprete. A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica (ORLANDI, 2008, p.117).

Logo, não há compreensão sem historicidade, compreender, na perspectiva discursiva, não é, “pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação” (ORLANDI, 2008, p.118).

[...] Para interpretar, o fazemos de nossa posição sujeito, determinados pela ideologia, nos reconhecemos nos sentidos que interpretamos. Mas para compreender é preciso teorizar. É preciso não só se reconhecer, mas fazer o esforço de conhecer. É aceitar que a linguagem não é propriedade privada. É social, é histórica. Não é transparente. (TEIAS, 2006).

Dessa maneira, a análise de discurso busca a compreensão do mesmo modo que vislumbra explicitar a história dos processos de significação, para assim chegar aos mecanismos de sua produção e fornecer contribuições significativas para o trabalho com a leitura na formação de alunos-leitores.

Assim, busco através dessa pesquisa realizar a “Leitura das Salas”, isto é, analisar, interpretar e compreender de que modos a proposta de leitura para as Salas de Leitura se concretiza nas salas contempladas como espaço de investigação.

1.2 A leitura enquanto produção

A leitura não é questão de tudo ao nada, é uma questão de natureza, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: historicidade (ORLANDI, 2008, p.9).

Apresentadas algumas das concepções contemporâneas de leitura, aquela que será a base das reflexões do presente trabalho é a elaborada por Orlandi²³, na qual a leitura é produzida (2009, p. 180) num confronto de interlocução entre quem escreve e quem lê. Para a autora a leitura é uma questão de relação, de interlocução entre sujeito e sociedade permeados

²³ Uma reflexão crítica sobre a leitura segundo a teoria da Análise de Discurso.

pelos rumos da história, história essa produzida via materialização das linguagens. Isto é, a partir do ponto de vista da Análise de Discurso, o ato de ler desencadeia não só uma leitura, nem infinitas, mas sim possíveis leituras, visto que nesse processo o sujeito, inscrito em uma formação discursiva determinada, age conforme sua historicidade e interpelado pela ideologia.

Segundo Orlandi (2007, p.43), formação discursiva (FD) é aquilo que numa determinada formação ideológica (FI) dada – ou seja, a partir de uma posição dada em certa conjuntura sócio histórica – determina o que pode e deve ser dito. As formações discursivas (FD) representam no discurso as formações ideológicas (FI). Assim, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Tudo que é dito tem um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade; no modo como a ideologia produz efeitos no discurso materializando-se nele. A preocupação da AD é com o discurso, não com a linguagem e ou com a língua.

A AD concebe a linguagem como mediadora entre o homem e sua realidade natural e social e dessa forma, segundo Orlandi (2007, p. 38), a leitura não deve ser considerada como decodificação, mas como compreensão, uma vez que o leitor no momento de sua realização traz a sua experiência discursiva, ou seja, todas as relações com as formas de linguagens, o já lá.

A AD não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, 2007, p.16). Assim, a especificidade da AD é considerar a língua na sociedade e na história fazendo intervir a ideologia. Vale destacar que discursivamente a ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. (ORLANDI, 2007, p.46). É a ideologia que torna viável a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. A ideologia é uma prática significativa, aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que se haja sentido.

Orlandi (2008) sinaliza que, no plano discursivo, “tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc.” (p.17). Assim, considera que o trabalho com a leitura, no âmbito escolar, não deva se restringir ao seu caráter mais técnico, ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas imediatistas, mas que tenha sim uma importante função no trabalho

intelectual geral, que se valorize os aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá na sociedade.

Além da questão do pedagogismo, de se acreditar em soluções pedagógicas desvinculando-as do seu caráter sócio histórico, Orlandi também aponta para a questão da distinção de classes sociais na sua relação com a escola e a leitura. Soares (1995, p. 48) complementa afirmando que:

A leitura tem sido, historicamente, um privilégio das classes dominantes; sua apropriação pelas classes populares significa a conquista de um instrumento imprescindível não só à elaboração de sua própria cultura, mas também à transformação de suas condições sociais

A escola atribui ao ensino da leitura objetivos que respondem ao conceito que as classes privilegiadas possuem desse ato, favorecendo os dialetos, a visão de mundo, os valores e os comportamentos de tal grupo. Dessa maneira, para quem não está nesse nível, a aquisição e o desenvolvimento da leitura significa um duplo processo: o de aprender a ler e o aprender, simultaneamente, um novo dialeto. Assim, o ensino da leitura para as classes populares, não tende a promover fruição nem tampouco é instrumento de participação social, mas sim uma forma de dominação e subordinação. É fundamental questionar essa situação e promover uma prática pedagógica na qual a leitura ultrapasse as barreiras sociais, possibilitando transformação social.

Orlandi (2008, p.48), a fim de melhor delinear a relação das distintas classes com a leitura, reexamina a história da palavra texto e sua relação com o sujeito ao longo do tempo. Assim, sinaliza que historicamente há uma passagem do sujeito religioso (medieval) para o jurídico (do capitalismo), em que o homem, antes subordinado ao discurso religioso, passa a uma subordinação menos explícita, a do Estado, que lança a ideia de um sujeito livre e não determinado em relação às suas escolhas: é o “sujeito de direito”. A submissão a Deus dá lugar à crença no Estado na qual as diferentes formas de poder fabricam diferentes tipos de individualidades. Ao sancionar leis, o Estado funda sua legitimidade e sua autoridade sobre o cidadão, levando-o a interiorizar a ideia de coerção ao mesmo tempo em que faz com que ele tome consciência de sua autonomia. Desse modo, ele é livre e responsável, mas submisso a essa forma de assujeitamento mais abstrato, de estatuto jurídico.

Através dessa formatação histórica do sujeito, Orlandi (2008, p.50) observa como se dá a formação da noção de sujeito-leitor: ele “apresenta-se como esse sujeito capaz de livre determinação dos sentidos ao mesmo tempo em que é um sujeito submetido às regras das

instituições[...]” Ele é livre para atribuir sentidos aos textos, mas apenas alguns sentidos (não todos).

Ainda no viés da história da leitura e dos leitores, Orlandi (2008) ressalta que ao contrário do feudalismo, que objetivava manter as distintas ordens sociais separadas, o domínio burguês desenvolve processos de interpenetração das classes menos favorecidas com o intuito de absorver as diferenças para promover a universalização das relações de dominação. Nesse passo, o discurso da burguesia se caracteriza pela proclamação do ideal de igualdade, ao mesmo tempo em que organiza uma desigualdade real (PÊCHEUX; GADET, 1983 *apud*, ORLANDI, 2008, p. 36). Surge assim o projeto de uma escola de cunho democrático que, com referência à leitura, propõe uma forma homogênea do ato de ler, onde todo mundo precisa ler como a classe média.

Para não se submeter a esse reducionismo, o da imposição da leitura legítima da classe dominante, Orlandi (2008, p. 37) sinaliza que os tempos mudaram e assim se deve procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras (história marcada pelo lugar social do sujeito e suas vivências), bem como a história da leitura dos textos (intertextualidade) e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo, se afastando da leitura enquanto mera decodificação²⁴.

Nessa dimensão, vislumbra através da vertente discursiva fornecer subsídios para o ensino de leitura em uma escola que se queira crítica. Para tal:

[...] considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção (ORLANDI, 2008, p.38).

Dessarte, assumindo tal perspectiva na reflexão sobre a leitura, Orlandi (2008) enumera alguns elementos que se impõem em sua importância:

a) o de se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada); b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s); c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história; d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente; e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura; f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social (ORLANDI, 2008, p.8).

²⁴ Do ponto de vista da linguística imanente, se poderia tomar a leitura como decodificação e se proporiam técnicas que derivassem do conhecimento linguístico estrito. Dir-se-ia, então, que o texto tem um sentido e o aluno deveria apreender esse sentido (ORLANDI, 2008, p.37).

Orlandi (2008) afirma que esses pontos de reflexão sobre a leitura surgiram a partir da problematização do conceito de legibilidade: “O que torna um texto legível? O que é um texto legível? Legível para quem?” (p.8). Assim, menciona que a dita legibilidade não está apenas no texto, ou seja, que ela surge da relação que um sujeito estabelece com o texto, uma questão de condições; uma questão de história no sentido amplo.

[...] de um lado, a legibilidade não é questão de tudo ou nada, mas uma questão de graus, e, de outro, gostaríamos de dizer que a legibilidade envolve outros elementos além da boa formação de sentenças, da coesão textual, da coerência. Ou, dito de outra forma, um texto pode ter todos esses elementos em sua forma optimal e não ser compreendido. Do nosso ponto de vista, então, é preciso se considerar, no âmbito da legibilidade, a relação do leitor com o texto e com o autor, a relação de interação que a leitura envolve (ORLANDI, 2009, p. 183).

Assim, a questão da compreensão do texto não pode ser, necessariamente, atribuída a ele, em si mesmo. A título de exemplificação, em relação a um mesmo texto, um leitor pode considerá-lo obscuro, outro achá-lo claro e um terceiro achá-lo mais ou menos claro. Isto é, o que leva um sujeito a considerar um texto legível ou não é a forma pela qual o leitor real (sujeito que realiza a leitura) se relaciona com o leitor virtual (inscrito no texto), em suma, uma questão de interlocução mediada pelo aspecto histórico social na produção da leitura. O leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica, dessa forma, a compreensão não se limita ao nível da informação. Faz entrar o processo de interação, a ideologia. “Há um interlocutor que é constituído no próprio ato da escrita. Então, na medida em que o interlocutor (o leitor real) já encontra um outro, um leitor constituído (o leitor virtual) no texto, começa o debate” (ORLANDI, 2009, p.185). O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor etc.), então, a relação básica que instaura o processo de leitura é o jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. Tal relação pode ter uma maior ou menor distância, podendo leitor real coincidir ou não com o virtual, todavia é por intermédio do relacionamento desses leitores (virtual e real) que se é possível acessar o(s) sentido(s) do texto no momento da leitura.

Contudo não é só esta relação que pode indicar a dinâmica do processo de leitura. A relação entre os interlocutores constitui um dos componentes do contexto, da situação da leitura, mas há também modos possíveis, propostos e pressupostos de leitura. Cada modo de leitura convida a um tipo de interação entre os leitores e o texto, tais como:

a) relação do texto com o autor: o que o autor quis dizer?, b) relação do texto com outros textos: em que este texto difere de tal texto?, c) relação do texto com seu referente: o que o texto diz de x?, d) relação do texto com o leitor: o que você entendeu?, e) relação do texto com o para quem se lê: (se for o professor) (ORLANDI, 2008, p. 10).

Esses são alguns dos diferentes modos de leitura, cada qual com objetivos peculiares, indicando as formas que os leitores podem se relacionar com o texto e, conseqüentemente, com o processo de significação. Isto é, a leitura é seletiva e, por assim ser, vive na tensão entre os processos parafrástico (reprodução do sentido “dado” pelo autor) e polissêmico (atribuição de múltiplos sentidos ao texto).

Orlandi (2008) afirma que, dentro da ideia de produção da leitura, há sempre ação por parte do leitor, especialmente no que se refere ao grau de inferência implicada nesse processo que pode variar amplamente, desde um ponto mais elementar – o que caracteriza a leitura parafrástica – até o mais amplo – o da leitura polissêmica. Assim, há diferentes graus de inferência e compreensão na produção da leitura, uma tensão entre o movimento da paráfrase e da polissemia. Contudo, tal distinção não deve levar a valorização do polo polissêmico, como o privilegiado, em detrimento do parafrástico. Isso depende das condições e dos objetivos da leitura, ou seja, da forma de interação proposta.

Dessarte, a leitura mais adequada pode ser, em certo momento, a mais parafrástica, isto é, quando se objetiva reproduzir o que o autor de um texto científico diz, em outro momento não. Logo, é função da escola permitir ao aluno conhecer como um texto funciona, tendo em mente que ao realizar uma leitura ele interage com o leitor virtual e com o autor do texto, sendo assim capaz de construir e reconstruir os sentidos do aparato textual através de suas histórias de leitura.

Enfim, pensar as questões do ensino da leitura na escola hoje é fundamental. Os tempos mudaram. Os textos também. É fato: já não se lê mais como antigamente. Assim, as proposições de Orlandi são muito significativas, pois apontam para a ruptura do sentido único, atentando para a produção crítica da leitura. Sua concepção do ato de ler é um convite a re(construção) do trabalho com a leitura. Nesse passo, a fim de melhor situar a questão, apresento a seguir algumas implicações importantes a respeito do discurso pedagógico do/no ensino da leitura.

1.3 O discurso pedagógico do/no ensino da leitura

Para iniciar a discussão a respeito do discurso pedagógico do/no ensino da leitura, é importante esclarecer a perspectiva assumida no que se refere à concepção de discurso que

sustenta este texto. Dessa forma, recorrendo aos estudos de Orlandi²⁵ (2009), o discurso é caracterizado como um modo de ação, como instância histórica da linguagem, não podendo ser estudado fora da sociedade, uma vez que os processos que lhe são constitutivos são histórico-sociais (ORLANDI, 2009, p.82). O discurso, dessa forma, “não é um conjunto de textos, ele é uma prática. E como toda prática, é constituído por ideologia” (ORLANDI, 2003, p.12). Ou seja, o discurso...

[...] objeto em que o social (da língua) e o histórico (da fala) se conjugam de modo particular – tem suas normas, se inscreve em formações, se reporta a instituições com suas coerções. (...) o discurso (efeito de sentido entre locutores) é ideologicamente marcado, logo regulável, submetido à história, não brotando magicamente de uma essência de um sujeito, expressão de uma mística de liberdade (ORLANDI, 2009, p.16).

Vale destacar que a autora ao fazer referência ao discurso enfatiza que o mesmo se materializa através da linguagem caracterizando-a como “resultado da interação entre homem e realidade natural e social, logo, mediação necessária, produção social” (ORLANDI, 2009, p. 25); uma ação que modifica e transforma. Então, é via processo discursivo que se explicita a existência social da linguagem. O discurso não é mera transmissão de informação, mas efeito de sentido entre os interlocutores (PÊCHEUX, 1969), o sentido não está em um lugar específico, é produzido nas relações dos sujeitos mediados ideologicamente.

De forma geral, então, na perspectiva do discurso, a linguagem não aparece apenas como instrumento de comunicação ou transmissão de informação, ou suporte de pensamento, mas como lugar de conflito, de confronto ideológico, e em que a significação se apresenta em toda sua complexidade (ORLANDI, 2009, p. 83).

Partindo dessa concepção de linguagem e de discurso, Orlandi focaliza o discurso pedagógico (DP), e assim, o qualifica como sendo aquele que ao estar “vinculado à escola, à instituição em que se origina e para a qual tende: isso lhe dá um caráter circular” (2009, p. 84). Ou seja, é por estar diretamente associado ao estabelecimento de ensino que o DP é um dizer institucionalizado (escola atua através de convenção; de como algo deve ser; via regulamentos; institui padrões vivendo deles e para eles) que se garante e, assim sendo, assegura o lugar no qual se origina e se destina ratificando o domínio de sua circularidade (p.23).

Além dessa consideração, a autora procura estabelecer um critério para “distinguir diferentes modos de funcionamento do discurso, tomando com referência elementos constitutivos de suas condições de produção e sua relação com o modo de produção de sentidos, com seus efeitos” (ORLANDI, 2009, p.86). De acordo com características ancoradas na polissemia e na interlocução temos os tipos discursivos divididos em: discurso lúdico,

²⁵ A filiação teórico-metodológica de Eni Orlandi diz respeito à Análise de Discurso francesa.

discurso polêmico e discurso autoritário²⁶. Ela sinaliza que essas tipologias devem ser interpretadas, pois não são de aplicação mecânica, mas sim fontes fecundas na exploração de características dos discursos e da ideologia. “Não há, assim, tipos puros, a não ser idealmente” (2008, p.25). Antes de passar à verificação de cada um desses tipos, convém lembrar que de acordo com a autora, essas categorias não são autônomas, mas de dominância. Ou seja, não são formas puras e sim híbridas, existindo, porém, sempre, a preponderância de uma sobre a outra. Assim, uma delas estará sempre em situação de dominância, sendo mais visível, portanto, caracterizadora, desde que se esteja analisando o discurso principal.

A fim de explicitar cada tipo discursivo a autora parte do pressuposto de que os processos - parafrástico e polissemico – são constitutivos da linguagem, essenciais na produção dos textos e a base da tipologia discursiva estabelecida por ela. Assim, pontua que a paráfrase é “um movimento de retorno constante a um mesmo espaço dizível”, enquanto a polissemia “desloca o mesmo e aponta para a quebra” (p.137); para possibilidades variadas, dessa forma ambos os processos são igualmente atuantes e determinantes para o funcionamento da linguagem. Dessarte, os tipos discursivos são definidos da seguinte maneira:

O discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal (isto é, enquanto objeto, enquanto coisa) e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de *polissemia aberta* (o exagero é o *non-sense*). O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma *direção*, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na *polissemia controlada* (o exagero é a injúria). No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida* (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando.) (ORLANDI, 2009, p. 15 -16, grifo da autora)

Dada a definição de cada tipo discursivo, Orlandi (2009) ratifica que o Discurso Pedagógico se insere entre os discursos do tipo autoritário, como discurso do poder, uma vez que há um sujeito autorizado a ensinar; o professor, que se apropria do saber científico e se confunde com ele silenciando sua função de mediador e o modo pelo qual adquiriu aquele saber, assim dizer e saber se equivalem. Nessa dimensão, o professor é aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, já o aluno o que não sabe e está na escola para aprender. O DP evidencia que a escola é a sede da produção e reprodução cultural funcionando seguindo convenções e convertendo hierarquias sociais em hierarquias escolares. “O discurso pedagógico se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da

²⁶ “Um tipo de discurso é uma configuração de traços formais associados a um efeito de sentido caracterizando a atitude do locutor face a seu discurso e através deste face ao destinatário” (ORLANDI, 2009, p.28).

cientificidade” (ORLANDI, 2009, p. 29) através do recurso da metalinguagem e da apropriação do cientista feita pelo professor.

O problema da metalinguagem se concretiza no tratamento do referente; fixam-se as definições e excluem-se os fatos. Não se trata em explicar os acontecimentos, mas de se determinar a perspectiva de onde devem ser vistos e ditos, se instituindo, dessa forma, um saber legítimo. Assim, o sistema de ensino atribui a posse da metalinguagem ao docente, autorizando-o. Este, por sua vez, se apropria do cientista e se confunde com ele, não interagindo como mediador no processo de aprendizagem, mas sim como o detentor do saber. Aquilo que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, em seu contato com o docente, a dizer que sabe (aquisição da metalinguagem). Logo, é notável que nessa tipologia discursiva há a polarização da paráfrase, na qual se pretende transmitir dados com estatuto de cientificidade.

Além disso, o DP é um discurso autoritário, pois sua reversibilidade (troca de papéis entre locutor e ouvinte) tende a ser nula, “há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido)” (ORLANDI, 2009, p. 85). Assim, tal discurso aparece com o caráter de apresentar e fixar um sentido subordinando o aluno à figura do professor.

Dado o exposto, quais as implicações do DP no/do ensino da leitura?

Como já apresentado, na perspectiva discursiva, a leitura é produção de sentidos, é trabalho, é um processo relacional marcado pelo viés histórico social. Todavia, como a prática pedagógica em torno do ensino da leitura, tem se apresentado? A escola tem sido capaz de estimular a produção sentidos, no plural, ou reproduzir o sentido hegemônico ao propor atividades de leitura?

De acordo com Orlandi (2008), o trabalho com leitura, hoje, significa ir além do mero universo das palavras e suas relações sintáticas no texto na busca da leitura correta, de uma única interpretação, de um único ponto de vista, da pura decodificação. A leitura não deve ser reduzida à mera localização de dados específicos e explícitos no conteúdo do texto, nem tampouco mantida presa à linguagem verbal escrita. Os textos mudaram e as linguagens (palavra, imagem, som) não apenas coexistentes (NUNES, 1999) e não são complementares, como afirma Barthes (1990). Elas se articulam remetendo a sentidos interessados e posicionados socialmente, produzindo efeitos de sentido. (GUIMARÃES; BARRETO, 2007) Assim uma nova forma de ler os textos é suscitada, a fim de remeter a múltiplas possibilidades de compreensão considerando os diferentes discursos. Ao relacionar as

diferentes linguagens é possível mediar, produzir e ampliar leituras rompendo padrões hegemônicos.

Desse modo, ao abordar as questões de leitura e escrita na escola, tal reflexão remete ao encontro do conceito de linguagem, que neste texto está desvinculado dos parâmetros estritos da Linguística²⁷ e associado às diversas práticas significantes socialmente desenvolvidas (BARRETO, 2002). Partindo dessa perspectiva, estudiosos apontam que a linguagem não é um mero instrumento de comunicação, mas sim uma forma de prática social²⁸, um objeto material que tem espessura, opacidade e resistência. Orlandi (2009, p.25) considera a linguagem como um trabalho, de caráter necessário, resultado “da interação entre homem e realidade natural e social, logo, mediação necessária, produção social”. A materialidade da linguagem não está restrita aos aspectos fônicos, gráficos ou gestuais, mas abrange múltiplos sentidos e valores sociais contraditórios (BARRETO, 2002). Ou seja, é por meio da linguagem que os sujeitos interagem e se estabelecem numa sociedade. Ler, nesse contexto, não se reduz a chegar à palavra e ao seu significado, mas sim uma relação que se inicia pela leitura do mundo, da dinâmica social e seus sentidos. Nas definições de Orlandi (2009, p. 193), “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação”.

A inscrição da leitura no processo de ensino-aprendizagem é fundamental e tem se caracterizado por concepções e práticas variadas. Barreto (2008, p.64, grifos da autora) a fim de ressaltar o contexto das práticas escolares sobre tal afirma que:

[...] as práticas de leitura não têm escapado a uma contradição básica: uma prática de “inquestionável importância”, interferindo em toda a vida na/da escola, posta na condição de “conteúdo” a ser ensinado pelo professor de língua, sem ser uma preocupação curricular.”

Essa contradição demonstra que as múltiplas dimensões das questões relacionadas às leituras não têm favorecido o redimensionamento das práticas desenvolvidas.

Vale aqui recuperar que o discurso pedagógico, conforme propõe Orlandi (2009), é do tipo autoritário (pressupõe o sentido único) e assim sendo influencia diretamente todo o processo educativo, inclusive no que diz respeito à dinâmica da leitura e da escrita. Nessa direção, Barreto (2002) sinaliza que “as práticas de linguagem, no contexto escolar, tendem a

²⁷ Nas palavras de Barreto (2002) a “Linguística, ainda que cientificamente constituída, objetiva apenas e tão somente a língua, na condição de parcela formalizada da linguagem verbal.”

²⁸ Para Fairclough (2001) a linguagem é “uma forma de prática social, e não como atividade puramente individual ou reflexo de varáveis situacionais” (p.90).

degenerar em repetição da palavra autorizada”, isto é, reforçam a ideia do autoritarismo presente nesses processos.

A fim de evidenciar as influências do DP no âmbito das práticas de leitura concebidas no cotidiano escolar, estudiosos da área apontam que há uma tendência escolar de leitura centralizada nos textos escritos, muitas vezes didáticos (no sentido de simplificados), quando não práticas “didatizantes” no que tange aos livros de cunho literário. Ou seja, o foco é posto no conteúdo e na exploração de uma leitura única, excluindo a prática da reflexão. Assim, o ensino da leitura tende a ficar sob a responsabilidade do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e mais adiante exclusivamente do professor de Português (BARRETO, 1994). Dessarte, fica claro que a leitura, nessa perspectiva, é concebida como forma de controle, onde há um ser que domina o processo e ensina a estrutura aos alunos na apreciação do sentido único/literal evidenciando a ausência de reversibilidade e contenção da polissemia, uma vez que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer.

Outro aspecto importante está no fato da ausência de domínio de leitura ser apontada como uma das principais causas do fracasso escolar, interferindo na aprendizagem dos conteúdos das demais disciplinas.

Em outras palavras, sendo a leitura um processo que sustenta várias possibilidades de acesso e aquisição de conhecimentos, interfere positiva ou negativamente na aprendizagem dos diferentes conteúdos, assume indiscutível dimensão curricular como convergência do esforço coletivo na escola (BARRETO, 2007, p.2).

Tais dados mostram que o ensino da leitura está centrado no processo de decodificação e na utilização de métodos, técnicas e estratégias tradicionais, que buscam o sentido único do texto e não exploram a habilidade de leitura crítica, ou seja, há uma valorização de prática “parafrástica” voltada para a repetição; para o retorno constante a um mesmo espaço dizível, impossibilitando a capacidade criativa do destinatário em atribuir sentidos para suas leituras, assim o leitor “é receptor passivo de mensagens atomizadas, reforçando a relação entre autoria e autoridade, no movimento de legitimar a prática do autoritarismo” (BARRETO, 2002, p. 37).

A fim de ampliar a questão sobre as implicações do conceito de leitura, especialmente no que se refere aos leitores e aos sentidos do texto, Barreto (2002, p.44) apresenta quatro tendências que se “distinguem, todavia coexistem e até se interpenetram, na suas diferentes condições de produção, no tempo e no espaço”:

(1) a decodificação do sentido singular e explícito; (2) a interpretação como desvelamento do sentido “correto”; (3) a compreensão dos sentidos historicamente possíveis; e (4) a possibilidade da livre atribuição de sentidos pelo sujeito-leitor.

A autora, a partir dessas tendências, evidencia as formas pelas quais a leitura tem se caracterizado nas práticas escolares, e afirma que o imaginário pedagógico está impregnado pelas duas primeiras. A decodificação atenta para a memorização e para a valorização de um sentido, o evidente, é uma prática muito mecânica e linear voltada para a leitura parafrástica (repetição do sentido sedimentado, do mesmo), em que não há interação dos interlocutores. O que está escrito é o que precisa ser contemplado, sem críticas e reflexão. Já a interpretação está associada à leitura correta; à busca dos implícitos de um texto, desse modo, o aluno precisa descobrir o que não está evidente, óbvio. Logo, tanto na primeira tendência quanto na segunda, o texto é visto como uma sucessão de frases e é no nível das frases, não no das relações semânticas, sintáticas e pragmáticas entre elas, que a ênfase tem se fixado. Daí a possibilidade da leitura enquanto atividade automática e restrita a um sentido.

A tendência relacionada à livre atribuição de sentido pelo leitor, ou seja, a leitura como “vale tudo” desconsidera as circunstâncias ideológicas, históricas e sociais que influenciam o texto e o sujeito-leitor, logo, é produzida uma leitura artificial e descontextualizada. Todavia, a leitura, na perspectiva da compreensão, é considerada como “a negociação dos sentidos historicamente possíveis” (BARRETO, 2002, p. 46). Ou seja, o que está em jogo é a interação entre o texto (ideias do autor projetadas a um leitor virtual) e o leitor real, na qual os aspectos ideológicos e históricos subsidiam essa relação e apontam para a produção de sentidos.

Via tais tendências, é possível perceber que, na relação do leitor com o texto, diferentes formas de interação são possíveis de serem estabelecidas e assim sendo essas tendências podem ser relacionadas aos tipos discursivos propostos por Orlandi (2009), isto é ao discurso lúdico, ao discurso polêmico e ao discurso autoritário. Desse modo, a primeira e a segunda tendência (decodificação e interpretação), ao remeterem a um sentido único, apontam para a polarização da paráfrase (retomada constante a um só sentido) e assim se associam ao discurso autoritário, no qual também não há interação dos interlocutores, a voz do professor é legitimada, ele é o detentor da saber, e o aluno, aquele que não sabe, ouve e assimila sem questionar. Já a terceira tendência favorece a compreensão e o reconhecimento dos sentidos historicamente possíveis, isto é:

Os sujeitos, autores e leitores, não são meros repetidores de sentidos já fixados, mas também não são criadores de sentidos. Para que os textos sejam produzidos e lidos, é preciso que

“façam sentido”, o que não impede que remetam a sentidos “novos”, ao lugar do possível, na dialética que constitui a história (BARRETO, 2002, p.46, grifos da autora)

Como o processo discursivo é histórico, antecede os interlocutores (autores e leitores) e não se esgota neles, o que está em questão é negociação dos sentidos possíveis, na qual o lugar social dos interlocutores (aquele do qual falam e leem) é constitutivo do processo de significação. “Assim, o(s) sentido(s) de um texto está(ão) determinado(s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o leem)” (ORLANDI, 2008, p.12).

Dado o exposto, a tendência via compreensão relaciona-se com a tipologia discursiva polêmica, no modo pelos quais os movimentos de paráfrase (o mesmo/interpretação) e de polissemia (o diferente/se dirigindo para a compreensão) se entrecruzam na tentativa de evidenciar os sentidos possíveis de uma leitura em determinado momento. Ou seja, há uma negociação de significados, uma dinâmica de interlocução, recusando a fixidez do dito como a do lugar do ouvinte. Dessa maneira, a reflexão e a postura crítica ganham espaço para se estabelecer e favorecer a formação do aluno-leitor em potencial, rompendo com o discurso pedagógico autoritário.

A última tendência almeja leituras que permitem uma variação de sentidos de maneira bem ampla, logo se relaciona com o discurso lúdico onde a polissemia é aberta e a reversibilidade é total. Contudo, essa pluralidade não é positiva, pois a ausência à referência sócio histórica não favorece a legitimidade dos sentidos. Nesse caso, há uma supervalorização do sujeito, que lê e atribui os sentidos que deseja, não sendo relevante o texto em si. Logo, não há uma interação entre leitor virtual e leitor real, apenas interpretações, nem sempre consistentes, por parte de quem lê.

É importante destacar que as quatro tendências citadas acima são imagens de como a leitura está inscrita no contexto escolar. Mediante isso, vale salientar que os textos não têm significados uniformes, unívocos; os significados não estão dados, são construídos, debatidos, disputados, negociados. Não são cristalizados, são dinâmicos, têm movimento, tanto em direção ao já-dito quanto em direção ao a-dizer. Assim, o ensino da leitura pode ser realizado a partir desse pressuposto, explicitando o conhecimento de mecanismos discursivos que fazem parte do uso da linguagem permitindo ao aluno conhecer como um texto funciona, enquanto unidade pragmática. Além disso, o ensino da leitura enfrenta um grande desafio face à era da multimídia²⁹, em que os textos são tecidos por múltiplas linguagens (palavras, som e

²⁹ Definida por Nunes (2003, p.38) como tecnologia caracterizada por permitir a combinação, em um mesmo programa e sob forma digital, de mídias diversas: textos impressos, imagens, sons, ou seja, a coexistência de distintas ordens de materialidade em um mesmo espaço.

imagem), implicando condições específicas de leitura dos mesmos. É fundamental, destacar que os significados das enunciações multimidiáticas só poderão ser apreendidos na consideração da articulação das distintas linguagens e o contexto situacional e histórico de suas produções. Daí a importância da compreensão. Vale destacar que não só os textos digitais apontam para novos gestos de leitura, os textos escritos também, dada a relevância em se formar leitores críticos, capazes de romper com a perpetuação do sentido único e correto, interagindo com os sentidos possíveis em uma leitura.

A configuração textual multimídia remete à articulação das linguagens na produção de sentidos. A escola, ao se apropriar das múltiplas linguagens veiculadas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação, precisa estar centrada nos modos pelos quais esta articulação é estabelecida para não obscurecer os sentidos em jogo. Ou seja, o espaço escolar tem de lidar com a reconfiguração dos processos de leitura e produção textual em virtude das práticas sociais midiáticas.

A tecnologia digital tem tecnicamente possibilitado a veiculação em grande proporção de textos multimidiáticos, ou seja, aqueles que integram palavras, imagens e sons etc., sob forma digital. Tais produções não só materializam como também (re)produzem nossas práticas sociais, que assim sendo estão modificando nossos modos de ver e de ler, de aprender e conhecer (MARTIN-BARBERO; REY *apud* BARRETO, 2009, p.79), suscitando novos desafios para os processos de produção de conhecimento, em especial no que tange à formação do leitor.

O advento dessa nova forma de produzir textos traz a marca da pluralidade das linguagens ultrapassando a Linguística, no sentido da produção de sentidos nos discursos, nas interlocuções e nas mediações contemporâneas. As relações do sujeito e sua história mediante o registro escrito estão sendo alteradas sob a égide das mídias digitais. Por esse motivo, as práticas de leitura e produção de texto do momento presente precisam considerar as diferentes linguagens e os modos que se articulam, pois como afirma Orlandi (1995, p.40):

A significação é um movimento, um trabalho na história, e as diferentes linguagens com suas diferentes matérias significantes são partes constitutivas dessa história. Mais uma vez se reafirma o caráter de incompletude da linguagem (melhor seria dizer das linguagens). O múltiplo e o incompleto se articulam materialmente: a falha e a pluralidade se tocam e são função do não-fechamento do simbólico. Daí os “outros” sentidos que sempre são possíveis. E a existência, ou a necessidade histórica das muitas linguagens, é parte dessa incompletude e desse possível. É no conjunto heteróclito das diferentes linguagens que o homem significa. As várias linguagens são assim uma necessidade histórica.

Em outras palavras, estar nessa sociedade implica não tentar atravessar as linguagens, mas buscar seus modos de articulação na produção de sentidos, promovendo mediações entre

os indivíduos e o contexto histórico situacional. Na multiplicidade das linguagens, o homem significa e ressignifica os modos de conhecer, compreender e fazer a cultura nas práticas sociais.

Assim sendo, o discurso pedagógico apesar de aparecer em sua raiz como autoritário, é possível ser conduzido através dos processos de compreensão dos sujeitos e ser assim ressignificado via tensão entre a paráfrase e a polissemia, processos estes constitutivos da linguagem. Uma maneira de interferir no caráter autoritário do DP é questionar seus implícitos, o seu caráter de informação, sua unidade e afetar seus efeitos de sentido através de uma atitude polêmica tanto da parte do professor quanto do aluno. Cada sujeito tem suas concepções, tem um lugar social demarcado e assim sendo, produz leituras, que não serão necessariamente as mesmas. Logo, é por isso que Orlandi (2009) em seus trabalhos sobre leitura tem proposto:

1º) que se considere que a leitura é produzida e 2º) que se atente às suas condições de produção. Essas condições certamente serão diferentes, não só em relação às diferenças de classe social, às diferenças ideológicas, mas de histórias pessoal e de grupo etc. (p.213).

Para Orlandi, o estabelecimento de condições de produção pretende ser uma tentativa de se lidar com a diferença sem absorvê-la. Logo, para o professor agir de forma polêmica seu discurso precisa ser construído de modo a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, deixando um espaço para a existência do ouvinte como sujeito ativo, ou seja, ser ouvinte do próprio texto e do outro.

No caso do aluno, uma maneira de instituir o polêmico é desempenhar sua capacidade de discordância, não aceitando tudo que o texto propõe e o garante socialmente; é se estabelecer como ouvinte e como autor na dinâmica da interlocução, recusando a determinação de um sentido e do seu lugar apenas de ouvinte. É ler não apenas como o professor lê, mas descobrir o processo da leitura em aberto, podendo se construir como sujeito de sua leitura.

Ao trazer as considerações de Orlandi sobre o discurso pedagógico, percebo que a tendência autoritária ainda está muito presente no contexto escolar, na relação entre professores e alunos (hierarquia). Mas é possível, no âmbito da sala de aula, romper com essa “forma tradicional” de relacionamento entre os agentes envolvidos no processo educativo, ao se abrir espaço para trabalhar na perspectiva do confronto de saberes entre corpo docente e discente. Isto é, dar espaço ao diálogo (à discussão, a troca de opiniões, saberes ou conceitos) possibilitando o exercício da crítica como possibilidade de ruptura.

É possível ceder a palavra ao aluno e inserir as diferenças vividas na textura da aula. O confronto não cessa, mas adquire dimensão de enriquecimento. E, mesmo nos limites da instituição, pode-se romper com a prática da repetição da palavra autorizada/consentida (BARRETO, 2002, p.40).

Nesses termos, cabe aos educadores tomar conhecimento, divulgar e fazer uso dessa possibilidade, a fim de que essa forma de atuação se potencialize e se manifeste de forma consciente e ainda mais ativa.

É, pois, refletindo a situação da leitura no âmbito escolar, dentro de uma proposta específica para tal, que parto para o capítulo seguinte, no qual descrevo e analiso a prática docente de dois professores regentes de Sala de Leitura Polo. Prossigo, então, para a “Leitura das Salas” propriamente ditas.

2 AS SALAS DE LEITURA POLO ENQUANTO ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO

Ao escolher trabalhar com a questão da leitura na proposta da Sala de Leitura da SME-RJ, precisei investir na sistematização de algumas questões subjacentes ao tema: a história da constituição desses espaços, as implicações políticas, o conceito de leitura dentro dessa proposta e na atual conjuntura etc. Tal trajetória incluiu interlocuções com os materiais acessados e autores apresentados no decorrer do trabalho, ampliando a minha concepção de leitura e, consecutivamente, colaborando para a leitura que fiz das salas pesquisadas. Logo, apresento nesse capítulo os dados coletados no decorrer da realização das observações semanais, no período de agosto de 2011 a abril de 2012, na Sala de Leitura Polo Alegria e na Sala de Leitura Polo Sintonia.

Esta etapa consistiu em trazer o campo de pesquisa para o foco das análises. É valioso salientar que, ao realizar a leitura das situações vivenciadas com base no estudo dos documentos oficiais, as questões iniciais se desdobraram nas seguintes: a) o que é a Sala de Leitura Polo enquanto proposta política de leitura na Rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro?; b) qual é o lugar da leitura na Sala de Leitura Polo e o lugar do ensino da leitura nesse espaço?; c) o que os professores das Salas de Leitura Polo compreendem pelo ato de ler (concepções/imaginários) e como articulam seus saberes na promoção de práticas de fomento à leitura com os documentos oficiais da Rede?; d) quem são os profissionais responsáveis por esses espaços?; e) quais são as práticas estimuladas e quais portadores textuais estão sendo privilegiados?; f) como se dá a articulação do discurso oficial e prática docente frente ao desafio implicado na configuração atual dos textos, cada vez mais multimidiáticos?; e g) como as propostas são compreendidas por esses professores no “ensino” da leitura, ou seja, nas ações de formação do aluno-leitor?

No encaminhamento destas questões, é importante citar Boff (1997, p.9): “todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”. Isto é, leituras são possíveis mediante a experiência cultural de cada sujeito, levando-o assim a determinadas análises e suposições. Logo, estou ciente de que faço uma leitura do campo, embasada em determinados autores, mas que não se esgotam em si, pois compreendo que há outras interlocuções possíveis.

Dados os pontos cruciais da investigação pretendida, o percurso metodológico escolhido dentre as abordagens qualitativas remete à pesquisa do tipo estudo de caso.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem como propósito: colher dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com o objeto de análise, evidenciar o processo e não apenas o produto e retratar o ponto de vista/perspectiva dos participantes. Dessa forma, Monteiro (*apud* PAIVA 2010, p.54) complementa a questão pontuando que podem ser investigações de natureza qualitativa:

[...] aquelas cujas estratégias de pesquisa privilegiam a compreensão do sentido dos fenômenos sociais para além de sua explicação, em termos de relações de causa-efeito. No caso da Educação, a investigação qualitativa visa compreendê-la em termos do seu processo e da experiência humana vivida que este envolve.

Ou seja, na pesquisa qualitativa são privilegiados o sentido e a produção dos fenômenos estudados, onde o pesquisador busca compreendê-los na complexidade do contexto em que as investigações são produzidas. Além disso, o estudo de caso “é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico (...) ou complexo e abstrato”, ele é sempre bem delimitado, devendo possuir contornos claramente definidos no decorrer do estudo. (ANDRE; LUDKE, 2011, p. 17). Ainda nessa perspectiva, Goode e Hatt (*apud* ANDRE; LUDKE, 2011, p. 17) afirmam que:

[...] o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Dessa forma, entendendo que a prática dos regentes na Sala de Leitura Polo tem uma especificidade dentro da proposta política de leitura da SME-RJ, optei pelo estudo de caso na construção dessa pesquisa. Ressalto que tenho ciência da impossibilidade de realizar generalizações, ainda que a situação concreta possa ser considerada representativa da Rede municipal. Nesse contexto, o pesquisador é o responsável pela mediação entre os dados brutos, sua análise/interpretação e categorização. Para tal, a pesquisa de campo foi desenvolvida, partindo do desejo de, a partir de uma amostragem de dois professores regentes de Sala de Leitura Polo, tentar contemplar a dinâmica do trabalho desenvolvido nesses espaços e suas peculiaridades no desafio de promover a leitura crítica na unidade escolar. Nesse rol, os instrumentos de coleta de dados foram questionários, entrevistas e observação da prática docente, nos quais todos surgiram da negociação para acesso ao campo de pesquisa. Além disso, a servidora responsável pela Gerência de Mídia Educação também foi consultada/entrevistada, a fim de demarcar as concepções da Secretaria na atual conjuntura e, assim,

favorecer a análise a respeito do trabalho de leitura a ser desenvolvido na Rede, via Sala de Leitura Polo.

No que tange aos instrumentos de coleta de dados Ludke e André destacam: (2011, p.26 e 33):

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (...) Ao lado da observação a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados (...). A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (destaques dos autores)

Desse modo, cabe ao sujeito investigador selecionar a melhor abordagem de investigação como também os instrumentos de coleta de dados mais apropriados ao seu foco de estudo. Ou seja, para que os procedimentos adotados sejam válidos e fidedignos em uma pesquisa acadêmica, o tratamento deles precisa ser sistematizado, planejado cuidadosamente e devidamente controlado.

Vale destacar que a identidade pessoal dos docentes, bem como as referências às escolas e respectivas Salas de Leitura, foram preservadas. Para isso nomes fictícios foram utilizados.

Como anteriormente evidenciei no capítulo um, as salas escolhidas estavam diretamente relacionadas ao meu campo de atuação enquanto ex-professora de uma Sala de Leitura Satélite vinculada à Sala de Leitura Polo Sintonia. É importante informar que a outra sala escolhida, a Sala de Leitura Polo Alegria, assim o foi pelo fato da regente desta trabalhar em parceria com a regente daquela. Ou melhor, apesar de cada Sala de Leitura Polo ter autonomia para direcionar suas Salas de Leitura Satélites, essas, por questões de afinidade e de proximidade de suas escolas, mantêm um contato direto, realizando trocas de experiências constantes. Isso fica mais evidente uma vez que realizam os Centros de Estudos de suas Salas de Leitura Satélites conjuntamente. Na verdade, a Sala de Leitura Polo Alegria tornou-se foco de observação primeiro pelo fácil acesso ao espaço e à regente, e também pela tentativa de contemplar como a prática docente de uma professora afeta a prática da outra. Assim busquei nas visitas perceber o que havia de comum e diferencial em cada contexto e como as experiências dessas docentes eram compartilhadas e vivenciadas no cotidiano.

Para começar a investigação, iniciei a negociação para entrada ao campo de pesquisa a partir da abordagem objetiva, na qual o “investigador explica seus interesses e tenta que os sujeitos que vai estudar cooperem consigo” (BOGDAN; BIKLLEN, 1994, p.115). Como já

conhecia as responsáveis pelas Salas de Leitura Polo, fiz uma visita a cada espaço evidenciando os objetivos do estudo e solicitei a colaboração das mesmas em tal. Porém, em se tratando de pesquisa a ser realizada em escolas públicas municipais, um procedimento, de cunho burocrático, precisava ser realizado para que pudesse proceder o estudo dentro da legalidade. Desse modo, estabeleci contato com o órgão central da SME-RJ, a fim de obter a autorização para proceder às observações em campo. Após o consentimento, fui à CRE responsável por tais Salas de Leitura Polo e recebi uma carta de apresentação. Então, de posse desses documentos, procurei os diretores das unidades escolares contempladas para explicar a proposta do estudo e me apresentar formalmente. Contudo, por já conhecer as professoras das Salas de Leitura Polo, a entrada no campo se deu, informalmente, em agosto de dois mil e onze e, formalmente, em setembro do referido ano se estendendo até meados do mês de dezembro. Como Ludke e André (2011, p. 29) sinalizam que a duração mínima de permanência do observador em campo é de seis meses, as investigações foram retomadas no início do ano letivo de dois mil e doze chegando até o final do mês de abril do mesmo. Assim as observações foram realizadas aproximadamente por um período de sete meses.

Uma de minhas preocupações durante o processo investigativo se deu pelo fato de ser professora da Rede municipal há dez anos³⁰, sendo os últimos três enquanto regente de uma Sala de Leitura Satélite. Dessarte, precisava me manter distante para “estranhar” o contexto da prática dessas professoras, a fim de evitar ofuscar ou ainda distorcer o foco de análise.

Ao iniciar as visitas no mês de agosto, o primeiro contato foi marcado pela observação atenta da organização dos espaços, da disposição dos materiais e demais recursos. Paralelamente a isso, fui buscando, através das conversas informais e entrevistas, conhecer as professoras e o trabalho das mesmas (formação acadêmica, as percepções delas no tocante às orientações oficiais da Gerência de Mídia sobre a proposta de formação dos leitores, as concepções de leitura de cada regente). Tal etapa envolveu olhar atentamente para as realidades de cada Sala de Leitura e assim registrar suas peculiaridades, bem como tecer um contato direto com os sujeitos pesquisados. Tudo isso se deu com o propósito de compreender e reunir os elementos importantes sobre que lugares são esses e conhecer o olhar/concepções desses professores sobre o campo de investigação.

³⁰ De fevereiro de 2008 a meados de agosto de 2011 (início da pesquisa) trabalhei enquanto professora II regente de uma Sala de Leitura Satélite, todavia fui convocada em julho/2011 a assumir uma matrícula nova (PI de Língua Estrangeira) e em meados de agosto outra (PI de Língua Portuguesa), logo precisei sair da Sala de Leitura para trabalhar nas novas funções.

2.1 Olhando e indagando: que espaços são esses?

Nesta seção abordo alguns aspectos referentes às Salas de Leitura Polo que, a meu ver, são de suma importância no sentido de tentar compreender o que está por trás desse ambiente no interior da escola. Dentre os aspectos apreciados, destaco: o espaço físico de cada sala, a constituição do acervo, o profissional responsável e aspectos relativos ao seu funcionamento.

2.1.1 A Sala de Leitura Polo Sintonia

A Sala de Leitura Polo Sintonia, criada em 1992, está localizada no prédio principal da unidade escolar, no primeiro andar, juntamente com as salas ocupadas pelo Ensino Fundamental I (turmas do 1º ao 5º ano). Ela possui 76m², é espaçosa e bem iluminada; possui um número considerável de basculantes. A sala em questão fica dentro de uma escola da Zona Norte do Rio de Janeiro, atendendo a turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e da Classe Especial. A professora Susan³¹, encarregada por essa Sala de Leitura Polo, além de atender toda a sua comunidade escolar, é responsável por orientar e colaborar com o trabalho de trinta e seis Salas de Leitura Satélites do entorno geográfico de sua unidade.

No tocante ao mobiliário, é composto por dois aparelhos de ar-condicionado que não refrescam totalmente o ambiente; dois ventiladores; treze armários (dos quais dez de aço e três de madeira); dois arquivos, dezoito estantes de aço/madeira/ferro; sete mesas de aluno e uma mesa de professor; uma cadeira de professor e trinta e cinco cadeiras de alunos; quatro microcomputadores (referentes ao projeto Mais Seis – enviado a todas as Salas de Leitura em 2008 - último ano da gestão do Prefeito Cesar Maia), que só foram instalados no início do ano letivo de dois mil e doze; um microcomputador instalado, mas sem acesso à internet, três impressoras, um televisor 29 polegadas, uma filmadora (do projeto Cine Clube, que a regente não sabe aonde está), uma câmera digital, um retroprojetor, um aparelho de rádio com CD, dois DVDs, telão de projeção (do projeto Cine Clube), Projetor (do projeto Cine Clube), uma

³¹ A professora Susan assumiu sozinha a Sala de Leitura Polo Sintonia em meados de 2011 e assim continuou até o final da pesquisa em abril de 2012.

caixa acústica , aproximadamente onze mil e seiscentos livros (dos quais a grande maioria são de Literatura Infantil, Infantojuvenil e Brasileira e outros das demais áreas do saber), cinquenta mapas, cinquenta gibis, trezentos e treze VHS, sessenta CDs-áudio, noventa e cinco CDs-ROM, duzentos e trinta DVDs da Multirio, quatrocentos e cinquenta DVDs diversos, duzentas revistas *Nós da Escola*, duzentas e trinta revistas *Nova Escola*, trezentas e dez revistas *Ciência Hoje das crianças*, vinte e cinco revistas *Pátio*, cinquenta e sete revistas *História Biblioteca Nacional*, vinte e quatro revistas *Cartas na Escola*, quinze revistas *Geografia*, quarenta e sete revistas *Língua* e quatro revistas *História da Ciência*.³²

É importante registrar que, em meados de fevereiro de dois mil e doze, a regente, ainda sozinha, reorganizou o mobiliário e respectivos materiais da sala, pelo fato da nova direção ter providenciado a instalação elétrica de quatro computadores e uma impressora do projeto Mais Seis; recursos destinados à Sala de Leitura e enviados à mesma em 2008. Esses computadores, infelizmente, ficaram guardados num depósito da unidade escolar por um bom período. Atualmente, compõem o mobiliário do ambiente. Só precisam funcionar, algo que ainda está sendo providenciado, dado que os cabos para conectar todos os componentes desapareceram. Além disso, a regente ressaltou que a instalação da parte elétrica só aconteceu porque sinalizou muito esse problema no ano anterior com os membros da CRE e da Gerência de Mídia. Logo, a conquista é fruto de sua persistência em lutar por aquilo que acha necessário à qualidade de seu trabalho e conseqüentemente aos alunos da escola, os maiores beneficiados com a utilização do recurso.

No tocante à disposição dos materiais, é importante destacar que como a professora Susan é nova na função, e inicialmente precisou assumir uma turma durante todo o mês de agosto (por motivo de afastamento do professor regente), o espaço no mês de setembro de 2011 estava em estágio de reorganização. Isto é, ao principiar o contato com a sala e respectiva proposta de trabalho (início do mês de agosto), Susan percebeu que precisava conhecer o material disponível e estabelecer uma nova disposição para os recursos. Logo, iniciou uma “faxina” na sala interrompida para substituir professor de licença. Ao retornar à sua função de regente da Sala de Leitura no início do mês de setembro, recomeçou a reordenar o mobiliário (mesas, cadeiras, estantes, armários, computadores), contando com a ajuda da coordenadora pedagógica. Dessa forma, o espaço começou aos poucos a ganhar um “novo” visual se adequando parcialmente às expectativas da docente para o que ela estava

³² Tais descrições são frutos das observações e de consultas ao relatório do Censo das Salas de Leitura Polo 2011.

entendo como possível de se fazer naquelas circunstâncias. Veja trecho de sua fala³³ sobre o assunto:

Assim que cheguei aqui quis conhecer o espaço e seus materiais. **Até porque como professora da escola quase não vinha aqui.** Precisei mexer nas coisas da sala, armários, acervo, assim, fui encontrando muito material para catalogar, dar baixa, consertar, inutilizar. A Bete (professora da CRE responsável pelas Salas de Leitura) me deu algumas orientações sobre a importância da Sala de Leitura Polo, **coisa que eu nem sabia que existia;** diferença entre Sala Polo e Satélite. Ela explicou a diferença da Polo ser irradiadora da proposta da Mídia com as Satélites e da importância do meu trabalho. [...] Fiz questão de deixar bem claro a real situação da sala para mostrar que não posso sozinha fazer milagre. [...] Quando tiver reunião na Mídia vou falar tudo isso para elas também, não posso dar conta de tudo que ficou pendente e ainda fazer tudo que elas querem agora, uma coisa de cada vez. (SUSAN, 2011, grifo nosso)

Os demais recursos, como projetor, aparelho de som, máquina digital, retroprojetor, DVDs, CDs e revistas, ficam alocados nas estantes e ou armários. Só a televisão que fica pendurada no alto, entre a mesa do professor e a mesa do computador. Percebo assim, que a Sala de Leitura Polo Sintonia é dotada de uma infraestrutura tecnológica aparentemente moderna, de fato um Núcleo de Mídia Educação, como já mencionado na Resolução SME nº560 de 11/01/1996. Todavia, como esses recursos são utilizados na formação do leitor? O professor regente está capacitado para utilizar esses materiais de forma construtiva? Quais são as suas reais condições de trabalho?

Além disso, há várias caixas nos cantos da sala com mapas, sobras de papel colorido, livros novos, DVDs novos, fantoches e demais objetos. Esses recursos estão em locais acessíveis, mas são manuseados pelos alunos ou apenas enfeitam o ambiente? Não há um mural na sala apenas do lado de fora, no corredor comum do primeiro andar, que por sua vez não apresenta nenhuma atividade e ou aviso da Sala de Leitura.

Atinente à professora Susan, em conversas iniciais e na entrevista gravada, ela informou estar na carreira do magistério há mais de vinte anos e que sua formação acadêmica está toda voltada para a área de atuação. Fez curso Normal, depois faculdade de Pedagogia e antes de se graduar como Pedagoga, iniciou o curso de Letras/Português-Literaturas. Já faz parte do quadro docente da SME-RJ há onze anos, passou por várias escolas atuando sempre como professora do Ensino Fundamental I. Complementou que está na unidade de ensino da pesquisa há quatro anos e que possui outra matrícula em um município distinto, no qual exerce função de chefia: diretora-adjunta. Desse modo, precisa conciliar o seu horário no

³³ No primeiro dia de visita a professora me recebeu na sala que estava fazendo a substituição e não se sentiu confortável de nossa conversa ser gravada, pois acabávamos de nos conhecer. Logo, nesse dia expliquei a proposta da pesquisa e fiz algumas perguntas sobre a dinâmica do trabalho para ela. Desse contato realizei apenas algumas anotações. Depois de um mês de acompanhamento, no dia que fiz a entrevista estruturada e levei o Termo de consentimento e livre esclarecido para ela assinar, a mesma permitiu que o momento fosse gravado, o que muito favoreceu o meu trabalho.

atendimento aos dois estabelecimentos de ensino. Por assim ser, sua grade de trabalho na Sala de Leitura é de dois dias “inteiros”; atendendo aos turnos da manhã e da tarde (grade vertical) e um dia da semana pela manhã. Pontuou que nem sempre segue à risca o horário inicialmente combinado com a direção, pelo fato de precisar participar de reuniões, encontros e eventos para professores de Sala de Leitura que acontecem em dias que ela não está na escola. Assim, quando necessário, faz alterações no seu horário na Sala de Leitura Polo para participar dos momentos a ela destinados.

Quando questionada a respeito de seu ingresso como regente da Sala de Leitura Polo, Susan contou que desde que chegou à escola sempre se mostrou uma funcionária participativa e crítica, articulando suas ideias e concepções com firmeza e respeitando as opiniões alheias. Disse que ao final do ano de dois mil e dez, a diretora, uma vez sabendo da aproximação da aposentadoria da professora que estava na sala, fez o convite pessoalmente a Susan, alegando ter ela o perfil necessário para o trabalho da sala: uma pessoa comunicativa, extrovertida e devidamente qualificada para tal (professora do Ensino Fundamental I, Pedagoga e professora de Português/Literaturas).

Susan, ao longo da entrevista, evidenciou que seu jeito de lidar com o trabalho e articular suas opiniões foi algo que contou muito para a referida indicação, sem contar com a formação acadêmica pertinente. Além disso, esclareceu que nunca falou a respeito da possibilidade de trabalhar enquanto regente de Sala de Leitura, nem tampouco era uma professora amiga da equipe gestora. Sua competência profissional associada ao seu modo de ser favoreceram a escolha. Ressaltou que aceitou o desafio por primeiramente gostar de ler, por nesse espaço poder trabalhar mais incisivamente com a “sedução” através da Literatura e por ser uma oportunidade de aprendizado e crescimento pessoal/profissional ao poder atuar nas áreas de sua formação.

Bem, Flor, desde que cheguei aqui nessa escola, há uns quatro anos atrás, sempre fiz o meu trabalho da melhor maneira possível, sempre fui muito clara e direta com relação às minhas ideias e muita participativa nos projetos e reuniões. Gosto do que faço e não tenho medo de expor o que penso. Daí, no final do ano passado, a diretora chegou pessoalmente na minha sala de aula e perguntou se eu tinha interesse em trabalhar na Sala de Leitura, porque a sala precisava de mais professores e que a atual, no ano seguinte, ia se aposentar. **Ela justificou a escolha dizendo que eu tinha o perfil adequado para a proposta, por eu ser uma professora dinâmica, extrovertida, crítica e possuir formação desejável.** [...] Eu aceitei porque achei interessante a essa altura do campeonato poder conhecer uma nova dinâmica de trabalho dentro da minha área de formação. **Gosto de trabalhar com a palavra, de usá-la, de tirá-la de dentro do livro, de poder agradar e convencer, de gerar prazer.** Hoje tenho uma fala convincente, um potencial discursivo que é fruto das leituras feitas ao longo de minha carreira, e é claro, que a prática conta também. Quero experimentar uma nova realidade através da Literatura e, assim, crescer profissionalmente ajudando a formar leitores na minha escola e nas Satélites. (SUSAN, 2011, grifo nosso)

No início do ano letivo de dois mil e onze, a professora então responsável pela Sala de Leitura Polo Sintonia deu entrada em seu processo de aposentadoria e em meados de março já estava afastada das atividades escolares. Durante esse processo de transição, da saída de uma e entrada da outra, a indicação de Susan já havia sido publicada. Todavia, a mesma aguardava a chegada de um professor para assumir a turma que estava assistindo, o que levou algum tempo. Nesse ínterim, a Sala de Leitura Polo Sintonia ficou sem um responsável oficial, funcionando esporadicamente com a ajuda da coordenadora pedagógica, que priorizou o empréstimo de livros para os alunos do 2º ao 9º ano de escolaridade, por causa do subprojeto “Jovens Leitores.”³⁴ O objetivo de tal projeto é o de viabilizar a leitura e consecutiva reflexão dos alunos através da realização de uma prova de produção escrita, ao final de cada bimestre, a respeito de uma obra literária lida, oriunda ou não da Sala de Leitura. Nessa perspectiva, o raio de ação do professor da Sala de Leitura é de promover a realização de empréstimos de livros e demais ações voltadas para a promoção do texto literário, a fim de favorecer a ampliação do repertório de leituras do aluno. Isto é, estimular o contato e a reflexão sobre a leitura na busca de formar leitores literários, que conheçam obras distintas e sejam capazes de lê-las e analisá-las criticamente. Uma tarefa que começa com a oferta de livros pela Sala de Leitura e precisa ter um desdobramento na própria sala e nas demais disciplinas, com o intuito de promover o tema do programa “Rio, uma cidade de leitores”, da atual gestão da SME-RJ.

Em meados de julho, uma professora interessada em fazer dupla regência chegou à escola e então, a professora Susan conseguiu alguém para assumir a sua turma e oficializar sua função de regente de Sala de Leitura. Contudo, por motivos administrativos, a dupla regência da professora não foi imediatamente autorizada, sendo prorrogada para o início de agosto, dada a aproximação do recesso escolar. Assim, na primeira semana de agosto, Susan iniciou seu trabalho na Sala de Leitura Polo. Todavia, mais uma problemática, já anteriormente mencionada, se apresentou: licença de professor regente. Desse modo, Susan precisou assistir à turma e o trabalho na Sala de Leitura, que mal havia começado, foi interrompido. Nesse mesmo tempo, iniciei a pesquisa de campo. Susan me acolheu da melhor maneira possível na sala de aula, compartilhou a angústia vivida nos meses anteriores e sua decepção com a “nova” / “velha” situação de carência de professor na Rede, sobrecarregando o regente da Sala de Leitura, uma vez que é ele o primeiro, nesses casos, a assumir turma desassistida de profissional.

³⁴ Uma proposta criada, no início do ano letivo de dois mil e onze, pela SME-RJ/Gerência de Mídia para atender toda a rede, via participação e incentivo da Sala de Leitura.

A seguir mais um relato da professora Susan a respeito da problemática para assumir a função e realizar seu trabalho:

Aceitar o convite foi fácil, difícil foi assumir o trabalho na Sala de Leitura. Nunca imaginei que ia ser tão complicado assim. Para ser sincera comecei mal. Será que vou ter que **cobrir mais alguém de licença esse ano?** A sala está repleta de livros e materiais novos, há projetos para eu fazer, preciso abrir a sala para os alunos e professores, fazer isso tudo funcionar, aqui é uma Sala Polo, é exemplo, e eu preciso tornar isso aqui exemplo, saindo toda hora para pegar turma vai ficar complicado. (...) Sem contar que estou sozinha e pelo pouco que sei não é essa a proposta de trabalho para uma Sala Polo, as Polos contam com mais professores, até porque têm uma demanda de trabalho maior. (SUSAN, 2011, grifo nosso)

Dado o relato, percebo que para Susan assumir a nova função foi bem problemático. Ela precisava se apropriar de suas atribuições e trabalhar na dinamização da sala, mas por motivos de carência de professor, isso ficou em segundo plano. Assim, indago qual é o lugar da Sala de Leitura, ou melhor, da regente desta, dentro da escola? Cobrir ausências? A leitura via Sala de Leitura tem sido enfatizada via discurso oficial para dar vida ao programa “Rio, uma cidade de leitores”, mas como uma Sala de Leitura Polo, nessas condições, pode promover o que dela se espera?

O contexto da prática, nesse caso, tem apontado para uma discrepância entre o que é desejado/proclamado pela SME-RJ/Mídia e o que realmente esta tem possibilitado para o professor que está à frente da sala.

Em uma de nossas tantas conversas indaguei o que Susan entendia por leitura e formação de leitores via Sala de Leitura. Ela não hesitou e disse:

Leitura é prazer, encantamento, é capaz de trazer mudanças. Vejo leitura como poder de crescimento, de avanço significativo, digo isso porque a leitura é parte constitutiva da minha vida, sou o que sou graças às leituras que fiz aos estudos que realizei. Ler é ter a chance de conhecer, pensar, concordar, discordar, estudar. A leitura só traz benefícios aos leitores, mesmo quando você lê algo e não gosta, isso acontece porque você está pensando, analisando aquilo e por algum motivo, tipo questões ideológicas e tal fazem você se desinteressar. A leitura ajuda muito em todos os sentidos. [...] acho que esse espaço aqui tem essa função, de oferecer a leitura de formas diferentes e encantar o público, incentivá-lo a conhecer mais possibilidades de ler e de se desenvolver. A leitura me ajudou a ter mais confiança no poder da palavra, de ser mais segura, de me expressar melhor. Quero aqui favorecer o **contato** e o **encantamento** dos alunos com muitas leituras, conquistar esse leitor e ajudá-lo a se conhecer enquanto sujeito que lê e tem sua opinião sobre o que leu. (SUSAN, 2011, grifo nosso)

Na fala de Susan transparece seu ponto de vista sobre o que é a leitura, como algo que encanta, traz mudanças, que possibilita conhecer, pensar, concordar, discordar, estudar. Ou seja, que permite interação, reflexão e sentidos para cada um. A dita professora associa muita o ato de ler à sua constituição enquanto ser crítico e seguro. Ou seja, essa concepção está atrelada à sua experiência enquanto leitora, que se formou professora e pedagoga, e que até

hoje continua experimentando as possibilidades que um texto pode trazer a ela. Todavia, como isso se reflete na prática pedagógica dessa professora? Ela consegue favorecer leituras no plural ou trabalha a perpetuação do sentido único? Como e com quais recursos da sala ela favorece a formação do leitor?

Após esse relato, Susan comentou que, para conseguir compreender melhor suas tarefas, contou com a parceria da professora Ana, da Sala de Leitura Polo Alegria, que se disponibilizou a orientá-la e compartilhar a experiência de trabalho de anos naquele espaço. Ademais, contou também com alguns momentos de reunião com a Gerência de Mídia e ou CRE. Nesse entremeio, apesar da “pouca” experiência de Susan na sala, perguntei o que ela achava daquele espaço; o que era a Sala de Leitura Polo na visão dela.

Apesar de pouco tempo na função e de tantos problemas, sei que a Sala Polo é referência em acervo, organização, realização de projetos, como a própria Simone diz, não é para a sala ser uma “Hollywood literária”, mas um espaço de convite à leitura, que o profissional que está nela precisa se dispor a inspirar o hábito da leitura. Além disso, a Polo é responsável por repassar para as Satélites as propostas da SME/Mídia sobre o trabalho com a leitura. Ou seja, a gente tem um contato mais direto com o órgão central e precisa dar conta das orientações e passar isso para as salas que acompanhamos. O foco é promover a leitura não só atendendo a um projeto, mas a leitura em todos os sentidos, atendendo professores, alunos, Salas Satélites. As Salas de Leitura Polo e Satélite têm que promover a leitura por prazer, trabalhar a imaginação, seduzir, encantar, despertar o gosto da leitura sem cobrar rendimento como na sala de aula. Trabalhar na Sala Polo é um desafio, para mim então mais ainda, pois estou sozinha. (SUSAN, 2011)

Constato que Susan já estava ciente de que, discursivamente, cabia a um responsável de Sala de Leitura Polo: fomentar a leitura, de acordo com as determinações da SME na sua unidade e nas Salas de Leitura Satélites. Entretanto como conciliar “teoria” e prática? Como Susan tem lidado com as especificidades da função?

No início do ano de dois mil e doze, na semana de capacitação com a Gerência de Mídia e um membro da CRE, Susan lembrou a tensão vivida para conseguir assumir a regência da sala. Alertou que o trabalho não fluiu devidamente em 2011 por falta de profissional para compartilhar a dinâmica das ações com ela. Ainda sobre essa questão, foi orientada a fazer o possível dentro da sua realidade, que cada caso é um caso, e que a falta de professores não seria resolvida de um dia para o outro. Dado esse relato, será que realmente o trabalho de promoção da leitura, através dos profissionais da Sala de Leitura, está sendo valorizado pelos gestores? De fato se pretende formar uma cidade de leitores, de que forma?

Ainda nesse encontro foram repassadas as novas orientações para o trabalho das Salas de Leitura, ou seja, as solicitações do contexto de influência e produção textual, via agentes específicos. Destaco algumas peculiaridades para o ano de dois e doze: a) atendimento semanal pelo professor da sala, em grade de horário fixo, aos alunos do 1º ao 5º ano de

escolaridade; b) nova regulamentação sobre o quantitativo de professores atuando nas Salas de Leitura Polo (3 professores ou três matrículas e 1 bibliotecário); c) reorganização das ações voltadas aos diferentes níveis de ensino na promoção do programa “Rio, uma cidade de leitores” (entre elas a continuação do subprojeto “Jovens Leitores”). Ou seja, mudanças nas orientações incitando alterações no contexto da prática. Assim, o ano de dois mil e doze começou aparentemente estruturado. A grande questão é como essas solicitações foram compreendidas e viabilizadas na prática docente? Que leitura está sendo almejada?

No mês de fevereiro, a direção da unidade escolar fez a indicação de mais uma professora do próprio estabelecimento de ensino para assumir, em conjunto com Susan, a responsabilidade pela sala. Contudo, como tal professora estava com turma, só seria liberada mediante chegada de professor para assistir sua classe. Em suma, o que aconteceu com Susan no ano anterior estava se repetindo com a nova professora. Além dessa indicação, a equipe da direção e Susan estavam à procura de um professor interessado em fazer dupla regência³⁵ na Sala de Leitura e assim ter o quadro completo.

Ainda naquele mês, no regresso dos alunos, Susan começou a fazer o atendimento à grade do turno da manhã e o plano de ação para o ano letivo, uma exigência da Gerência de Mídia. O turno da tarde, nesse primeiro momento, não foi assistido pela regente por ela ter sinalizado à direção a necessidade de continuar organizando a sala e cumprir seu planejamento; algo que ficou comprometido no ano anterior. A nova equipe de gestores concordou com a solicitação, uma atitude que aponta para a valorização do trabalho dessa profissional na sala, que precisa atender não somente à grade, mas a todos os alunos da unidade.

No final de fevereiro, Susan disse que uma professora, de outra unidade escolar, se disponibilizou a fazer dupla regência na sala assumindo a regência da mesma todos os dias da semana, no turno da tarde. Contudo, ressaltou que assim que a dita assumiu o compromisso faltava constantemente, não favorecendo a dinâmica do trabalho. No decorrer do mês de março, Susan repassou essa problemática à responsável pela Sala de Leitura na CRE, que por sua vez orientou a direção da unidade escolar a encerrar a dupla regência da novata. Logo, Susan continuou sozinha à frente da Sala de Leitura Polo Sintonia com esperanças de receber outra professora. No entanto, foi informada na visita da representante da Mídia, em abril de

³⁵ A dupla regência foi liberada, bem como aumentou o quantitativo de regentes na Sala de Leitura, a partir do ano de 2012 devido à necessidade desses professores realizarem os atendimentos semanais aos alunos da Educação Infantil ao 5º ano, garantindo assim parte do horário de planejamento do PII. Essa medida aponta para o fato de continuar sendo o professor da Sala de Leitura aquele que “cobre buracos”.

2012, que por questões administrativas nenhuma dupla regência ou indicação para a Sala de Leitura seria mais autorizada naquele período.

Dado o exposto, é possível alavancar um projeto que se queira formar uma cidade de leitores, visto que uma Sala de Leitura Polo - espaço destinado especialmente a tal- não está funcionando devidamente? No discurso oficial a fala é uma e na prática a fala é outra?

2.1.2 A Sala de Leitura Polo Alegria

A Sala de Leitura Polo Alegria data de 1993. No entanto antes de assim ser chamada, a partir da Resolução nº36/92 que dispõe a respeito da criação desses espaços na Rede, havia na unidade escolar a Unidade Técnica de Multimeios³⁶ (Portaria nº36/77). Via retrospectiva legal, em se tratando de políticas de leitura da SME-RJ, a Sala de Multimeios foi o primeiro passo para a criação do projeto Sala de Leitura.

A Sala de Leitura Polo Alegria faz parte da estrutura de uma escola da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro que comporta turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e algumas turmas de projeto de “aceleração” (Se Liga e Realfá 1). Essa Sala de Leitura Polo, além de atender à demanda de sua comunidade escolar, é responsável por orientar e colaborar com o trabalho de trinta e seis Salas de Leitura Satélites do entorno.

A Sala de Leitura Polo Alegria é grande, possui 104,70m² e fica no térreo do estabelecimento de ensino, bem próxima ao pátio, facilitando o acesso de todos ao espaço. Ela é dividida em três ambientes, o primeiro destinado ao acervo; o segundo aos computadores do projeto Mais Seis e mesas de professor, e o terceiro destinado aos recursos audiovisuais. No que tange ao mobiliário, conta com quatro aparelhos de ar-condicionado, dois ventiladores, quatro armários, um arquivo, dez estantes de aço; dez de madeira - com oito colunas e duas prateleiras - e sete de ferro, três mesas de professor, onze mesas de aluno, seis cadeiras de professor, oitenta cadeiras de aluno, um banco de plástico, cinco microcomputadores, um drive de CD Multimídia, um gravador de CD, duas impressoras, duas televisões (uma de 29 polegadas e outra de 20 polegadas), duas filmadoras, uma câmera digital, um retroprojeter, um rádio gravador com CD, dois aparelhos de som portáteis, cinco aparelhos de DVD, um

³⁶ Como já abordado anteriormente, esse espaço ficou mais conhecido como Sala de Multimeios. Nesse espaço havia um pequeno acervo de recursos tecnológicos disponíveis na época e um professor para responsável por viabilizar a utilização do material: o Encarregado de Multimeios.

telão de projeção (projeto Cine Clube), dois um projetores, uma caixa acústica, aproximadamente quatorze mil e duzentos livros (dos quais a grande maioria é de Literatura Infantil, Infantojuvenil e Brasileira e outras das demais áreas do saber), oitenta e nove mapas, noventa gibis, seiscentos e dezenove vídeos, vinte e quatro Cd-Roms, quatrocentos e oitenta Revistas *Nós da Escola*, duzentos e sessenta e oito DVDs da Multirio, trezentos e trinta e sete VHS, cento e quarenta e quatro CDs de áudio, trezentos e setenta e um CDs-Rom variados, oitenta e oito fitas de áudio e quinhentos e oitenta e um DVDs variados, trezentos e vinte revistas *Nova Escola*, quatrocentos e cinquenta revistas *Ciência Hoje das Crianças*, cento e vinte e sete revistas *Pátio*, cento e dezenove revistas *História Biblioteca Nacional*, quarenta e nove revistas *Cartas na Escola*, trinta e sete revistas *Geografia*, setenta e duas revistas *Língua e oito revistas História da Ciência*.

No início do ano letivo de dois mil e doze, infelizmente, parte do mobiliário de madeira e seus respectivos livros foram tomados por cupins por isso, nesse mês, a sala ficou fechada para o público a fim de ser dedetizada e reorganizada. Muitos livros foram inutilizados e doados a uma ONG na comunidade da Maré. Além disso, como houve a necessidade de se mexer no acervo, a equipe responsável aproveitou para redimensionar a disposição das outras estantes e mesas de alunos. Foi um período desagradável e tenso para a unidade escolar pelo fato das atividades da sala não poderem começar conjuntamente com o início das aulas. Quanto a essa questão a professora Ana, em entrevista no início da pesquisa (agosto de 2011), já havia informado a respeito da problemática do cupim em tais estantes:

O espaço aqui é bom, mas para ficar desse jeito demorou bastante. Antes a Sala de Leitura possuía apenas esse espaço que hoje estão as estantes e o acervo, com o passar do tempo e com a necessidade da Polo acomodar mais materiais abriram uma porta ligando esse espaço à antiga Sala dos Professores. Depois, novas mudanças, a base de muito custo, foram sendo realizadas. É por isso que hoje temos esses três espaços, que foram surgindo em etapas. Apesar da sala ser muito querida e visitada pelos alunos o mesmo não acontece com a direção, que não investe os recursos disponíveis em melhorias aqui. A gente pede, fala, fala de novo, mas não depende só disso. Por exemplo, esse ano mesmo (2011) aquela parte todinha ali (estantes enormes de madeira) deu cupim... **Eu tive que comprar o remédio e pedir ao rapaz da Comlurb para passar, porque senão o cupim ia tomar conta de tudo.** (ANA, 2011, grifo nosso)

A partir desse fragmento, Ana deixa evidente a falta de parceria da direção no que diz respeito à conservação do espaço, especialmente em se tratando de uma Sala de Leitura Polo, que oficialmente é um lugar que se deseja destaque em organização, materiais e práticas. Porém, a professora, nos limites do cotidiano, vai articulando o que está ao seu alcance. Percebi durante todo o processo de pesquisa que, apesar das adversidades, a sala sempre está

cheia e atraindo frequentadores (alunos, professores, funcionários). Isto é, a Sala de Leitura Polo Alegria é um ambiente especial e importante para a sua comunidade.

No tocante ao espaço físico e à disposição dos recursos, a Sala de Leitura Polo Alegria possui materiais diversificados estando os mesmos distribuídos pelos três ambientes que a compõem. No primeiro, há estantes com livros organizados por áreas do conhecimento (uma cor distinta para cada – padrão estabelecido pela Gerência de Mídia). Dentro de cada categoria³⁷ os livros estão dispostos ordenadamente pelo último nome do autor. Além disso, há mesas e cadeiras destinadas aos alunos. Algo bem peculiar a esse espaço é o cantinho da leitura, que é bem convidativo, possui um banco de plástico, brinquedos e um armário com livros de Literatura Infantil (livros: de pano, que emitem sons, que apresentam dobraduras que “saltam” das páginas, que têm dedoches, fantoches etc.). No segundo ambiente existem as mesas de professor, os computadores, impressoras e muitas caixas pelos cantos. Já no terceiro há prateleiras com os DVDs da MultiRio, DVDs de séries distintas (como o da TV Escola e curtas do projeto Cine Clube), armários com VHS, revistas, pastas-arquivos com vários materiais, jogos, fantoches, documentos, a televisão, o DVD, muitas cadeiras dispostas em fileiras voltadas ao televisor, arquivo, muitas caixas com vários materiais, retroprojetor, filtro, uma pia e alguns armários. Há uma gama de materiais, especialmente tecnológicos, compondo assim um núcleo de mídias educativas, como orientava a Resolução nº 560 de 11/01/96. Todavia, como esses recursos são utilizados na prática, na perspectiva da apropriação em prol dos interesses pedagógicos ou da produção? A promoção da leitura é realizada via múltiplas linguagens?

Atinente à professora Ana, destaco que a mesma está na função de regente de Sala de Leitura desde 1990, ou seja, há vinte e dois anos. Ela é detentora de duas matrículas, uma de professora do Ensino Fundamental I (chamada na Rede de PII) e outra de professora de Artes Plásticas (chamada na Rede PI), ambas destinadas ao trabalho na Sala de Leitura Polo. Em nossa primeira entrevista, deixou bem claro que está até hoje nessa função por gostar do trabalho diferenciado que é proposto para a leitura e a formação do leitor nesses espaços.

Estou há muito tempo trabalhando na Sala de Leitura, primeiro no CIEP e depois aqui na Sala Polo Alegria, porque gosto do que faço e porque acredito que a leitura abre caminhos, é por ela que descobrimos coisas, aguçamos a imaginação, pensamos, criamos, recriamos e crescemos. E esse espaço com todos esses materiais, sem a obrigação de ter que alfabetizar os

³⁷ A classificação por cores foi construída numa parceria entre as Salas de Leitura e a Gerência de Mídia. Ela é composta por oito agrupamentos que foram delimitados de acordo com as áreas do conhecimento que integram o currículo das escolas. (Obras Gerais – preto; Livros de formação para o professor – laranja; Ciências Exatas e Tecnológicas – branca; Ciências Naturais, Físicas e Biológicas – verde; Educação Física, Educação Artística e Línguas – amarelo; Literatura Infantil e Juvenil – vermelho; Literatura Brasileira e Estrangeira – rosa e Ciências Humanas e Sociais – azul). Fragmento extraído do texto “As Salas de Leitura – a importância da dinamização e da organização do acervo” SME-RJ/Mídia 2006

alunos, é um convite à leitura sempre. Acho que por não ser uma obrigação os trabalhos com a leitura aqui são mais envolventes do que os da sala de aula, sem contar com a quantidade de materiais que tem aqui que ajuda na promoção da leitura e atrai os leitores. Gosto desse trabalho diferenciado com a leitura e do desafio de conquistar leitores ou simplesmente ouvintes. Acho que ao oferecer ao aluno um espaço agradável, bons materiais e atividades dinâmicas o efeito é sempre positivo, mesmo não vendo o resultado imediato disso. A gente aqui tenta plantar o gosto e a importância da leitura. Nossos alunos muitas vezes não têm uma vivência com livros e pessoas ao redor deles lendo, então aqui eles têm a chance de manusear livros diversos, outros materiais e ir se constituindo leitores. Por mais que seja difícil, vou tentando abrir caminhos e mostrar isso na prática para eles através dos empréstimos, das rodas de leituras, dos projetos. Acho minha função muito importante aqui na escola, de ler, de aproximar, de oferecer, de fazer a leitura acontecer para mim e para eles. ANA, 2011)

A leitura é para Ana é um condutor de descobertas, de reflexões, de criações, de crescimento. Uma concepção ampla que aponta para a sua importância na formação das pessoas, dado que através dela é ativada a capacidade intelectual de pensar, de analisar, de selecionar dados significativos. Ela parte do pressuposto da leitura enquanto processo de aproximação entre interlocutores no qual caminhos são possíveis de serem trilhados. Ou seja, não há um único sentido em jogo, mas sim possibilidades de interação e de compreensão. Entretanto como essa concepção se reflete nas práticas de Ana no trabalho na Sala de Leitura? Ela consegue favorecer a percepção crítica dos alunos para os sentidos possíveis de uma leitura ou esgota uma única possibilidade? Que materiais são utilizados para disseminar a leitura? Há uma tendência a se privilegiar um formato textual, por quê?

Ana relatou que, antes de ir trabalhar na Sala de Leitura Polo Alegria, era professora de uma Sala de Leitura em um CIEP. Sinalizou que os CIEPs, os chamados Centros Integrados de Educação Pública, foram criados no governo de Leonel Brizola nos anos oitenta, foram uma das primeiras escolas a possuírem Sala de Leitura por causa do Programa Especial de Educação, uma iniciativa do governo do Estado do Rio de Janeiro. Esse programa tinha como objetivo a democratização da escola pública através da oferta do horário integral e, consecutivamente, de atividades mais dinâmicas, como complementação das atividades pedagógicas. Uma dessas atividades, que compunha a parte diversificada do currículo, acontecia via Sala de Leitura, na qual os professores responsáveis tinham a tarefa de aproximar o público discente dos livros de Literatura Infantil e Juvenil e assim promover o gosto e o prazer pela leitura.

Dentro dessa proposta inicial (PEE), a Sala de Leitura contava com uma equipe de professores e uma coordenadora. A professora Ana fez parte dessa composição quando trabalhou no CIEP, contudo ficou nessa unidade apenas por um ano (de 1990 a 1991). Ao ser removida, em 1992, para outra instituição da Rede municipal de horário parcial, ela foi alocada numa Unidade Técnica de Múltiplos Meios. Isto aconteceu pelo fato de Ana já ter sido, anteriormente, indicada para a Sala de Leitura e porque a SME-RJ estava, nesse período,

criando o projeto Sala de Leitura para todas as escolas da Rede municipal. Assim, ela iniciou as atividades docentes na nova escola como Encarregado Escolar de Multimeios, pois mesmo após a criação oficial das Salas de Leitura o nome do responsável por tal fez, por um bom tempo, remissão ao antigo projeto (Sala de Multimeios). A professora ressaltou que nem todas as unidades da Rede aderiram à proposta da Sala de Multimeios e que somente a partir da Portaria nº12/90/EDGE, de 02 de maio de 1990³⁸, todas as escolas de horário parcial passaram, gradativamente, a contar com a Sala de Leitura.

Ana pontuou que, como na sua nova escola já existia a Sala de Multimeios, quando chegou lá esse espaço ainda assim era denominado, apesar da instituição da Portaria nº12/90, que postulava a criação das Salas de Leitura. Ou seja, ela legalmente trabalhava numa Sala de Leitura, mas extra oficialmente, por força do nome e do tempo de existência da Sala de Multimeios na escola, ela e os demais funcionários ainda utilizavam o nome antigo. Tal atitude reflete a leitura desses profissionais no tocante à criação das Salas de Leitura, que para eles nada mais era que uma simples mudança de nome, uma vez que a função do professor regente (na visão deles) continuava a mesma: dinamizar os livros e os recursos da mesma dentro da escola.

Em setembro de mil novecentos e noventa e dois, a Portaria nº36/92/EDGE (22 de setembro de 1992) foi expedida pelo nível central da SME-RJ, instituindo a criação e o funcionamento das Salas de Leitura Polo, além das atribuições dos responsáveis por tais. Nesse passo, algumas instituições foram escolhidas, por questões específicas³⁹, para transformarem suas Salas de Leitura em Salas de Leitura Polo. Ana contou que a sala na qual trabalhava, e trabalha até hoje, não virou Sala de Leitura Polo imediatamente. Houve toda uma questão de organização e somente em 1993 a Sala de Leitura Polo Alegria foi instituída. Nesse momento houve a indicação, por parte da direção escolar, de mais duas professoras para compor a equipe da sala. Logo cada qual, dentro do seu horário, fazia com que o trabalho proposto fosse executado.

Ana sinalizou que a Sala de Leitura Polo nasceu com o objetivo de ser o centro irradiador da proposta de leitura da Secretaria através de práticas de promoção da leitura e de apoio constante às Salas de Leitura Satélites. Enfatizou que, apesar do tempo, a intenção da Sala de Leitura Polo era essa e continua assim até hoje.

³⁸ Portaria esta que instituiu a implantação e funcionamento de Salas de Leitura nas escolas de turno parcial.

³⁹ De acordo com a Portaria nº36/92/DGE, as Salas Polos foram escolhidas de acordo com vários critérios dentre eles: possuir a escola uma Sala de Leitura com espaço físico para atender, no mínimo quarenta alunos, ter mais de duzentos discentes matriculados na unidade, contemplando esta aos dois segmentos de ensino.

A primeira Sala de Leitura Polo que surgiu nessa região foi a Sintonia, a equipe de lá promovia os encontros com as Satélites/ou ainda Multimeios para repassar as orientações da Mídia sobre o trabalho a ser desenvolvido nas salas. Como a demanda de Satélites foi aumentando gradativamente, em 1993 aqui virou Polo também para poder dividir o quantitativo de Satélites com a Polo Sintonia. **A Sala de Leitura Polo surgiu na Rede para irradiar a proposta, o trabalho e dar apoio ao pessoal das Satélites, especialmente quem é novo na função. A proposta era essa e continua sendo.** Desde aquela época havia as reuniões mensais, as capacitações. [...] Hoje continuam as capacitações, as reuniões e outras ações para as Salas de Leitura. **Comparando o que tínhamos antes e agora percebo que o que muda mesmo são as orientações gerais de governo para governo, a proposta da Polo mantém sua origem: irradiar as orientações da Mídia e práticas positivas de leitura.** Um exemplo disso é aquele livrinho laranja de atualização da Multi sobre a Sala de Leitura, ele foi uma construção coletiva, uma parceria entre as Polos com suas Satélites e a Mídia, o tal GT de Mídia, nós ajudamos a produzir o material e hoje, como estamos sob nova gestão, ele não é mais o centro das atenções. [...] A cor não é sugestiva, mas o conteúdo mostra de forma resumida as intenções e a dinâmica do projeto Sala de Leitura da Rede. O pessoal da Mídia vive dizendo que está readaptando esse livrinho laranja, de acordo com as novas ações em torno do trabalho com a leitura propostas pela atual gestão, mas disso a gente não está participando não. (ANA, 2011, grifo nosso)

Através do depoimento da professora Ana, percebo que para ela o objetivo do trabalho de um professor de Sala de Leitura Polo está claro. A grande questão que se coloca diz respeito às mudanças políticas, de gestão para gestão, que assim sendo influenciam na dinâmica das ações, especificamente das Salas de Leitura Polo, dado que são fontes irradiadoras da proposta oficial da Secretaria.

A respeito da organização funcional da sala, Ana informou que, no mês de outubro de dois mil e onze, a direção da unidade escolar, em reunião pedagógica com os docentes, compartilhou que o quadro discente da Sala de Leitura estava incompleto, necessitando de mais um professor para tal. A diretora solicitou que os interessados se manifestassem e então três professores se dispuseram a ocupar a vaga. A fim de definir quem ficaria com a mesma, a direção convocou naquele momento uma eleição para não ter que decidir sozinha o futuro dos candidatos. Ana relatou que dessa forma cada professor fez sua opção por escrito e, ao final, os votos foram contabilizados na frente de todos. Desse processo, a professora que recebeu mais votos foi a Aline, sendo então indicada pela equipe gestora a integrar e completar o quadro funcional daquela Sala de Leitura Polo.

A professora indicada lecionava em turmas do Ensino Fundamental I da escola (1º ao 5º ano) e é graduada em Pedagogia e Biblioteconomia. Ana sinalizou que não achou aquela seleção a mais adequada, primeiro, porque qualquer interessado poderia injustamente ter ganhado; segundo porque como a reunião foi quarta-feira, o professor que não trabalhava naquele dia não teve a oportunidade, assim como os demais tiveram, de participar da candidatura e da eleição. Expôs que, a seu ver, a direção deveria ter anunciado a necessidade de professor para a sala a todos evidenciando alguns critérios como: formação, envolvimento do profissional com os projetos da Sala de Leitura, dedicação ao trabalho na escola, entre

outros mais. Enfatizou que nem todos ali conhecem o trabalho alheio para tomar tal decisão, logo, afirmou que por sorte a profissional escolhida é alguém que se enquadra no perfil de trabalho para a sala, mas que poderia não ser.

No início do ano letivo de dois mil e doze, a indicação da professora Aline já havia sido publicada no Diário Oficial e assim ela pôde assumir, sem nenhum impasse, a nova função. Em entrevista, a nova regente salientou que se candidatou ao preenchimento da vaga pelo fato de ter uma vasta experiência tanto como professora do Fundamental I, quanto como bibliotecária, além de gostar da proposta da Sala de Leitura enquanto espaço de promoção de leituras, dado que, sempre participou ativamente das atividades da sala com suas turmas.

Lembro que, em meados de outubro, num Centro de Estudos, a antiga diretora contou ao grupo a necessidade de indicar mais um professor para formar a equipe da Sala de Leitura Polo e perguntou se alguém tinha interesse. Dois professores logo se manifestaram. Eu como gosto do trabalho com a leitura, tenho formação e o horário de atuação na sala é flexível; também me candidatei. [...] A Sala de Leitura é para mim uma biblioteca viva, onde o professor, junto com os livros e demais recursos, cria encontros, possibilita leituras e faz a diferença, de alguma forma, na vida daqueles que por ali passam e frequentam. [...] Leitura é vida, leitura é algo muito amplo. A leitura é uma forma de melhorar a vida, de melhorar interiormente. A leitura, por mais chata que possa ser para alguém, provoca mudanças. Ler é conhecer, imaginar... Eu não sou uma leitora ferrenha, leio o que me agrada, o que me interessa, gosto muito da Literatura Infantil e Juvenil, pois trabalham mais com a questão da fantasia, da imaginação. [...] Vejo que aqui nesse espaço a gente tem a possibilidade de trabalhar nesse sentido de aproximar leitores e leituras e ajudá-los a conhecer aquilo que gostam ou não de ler. A Sala de Leitura faz a diferença no trabalho com a leitura para a grande maioria dos alunos, porque a sala vive cheia, emprestamos muitos livros, mostramos a leitura de formas diferentes com os projetos. (ALINE, 2012)

Ao se reportar ao trabalho com a leitura, na sala específica, Aline deixa perceptível que considera tal espaço como uma “biblioteca viva”. Tal concepção está associada à necessidade do professor da sala realizar mediações no processo de formação do leitor. A interação dos interlocutores (professor, aluno, textos) é essencial; aspecto peculiar à dinâmica do trabalho. Ademais acredita no potencial de transformação que a leitura pode suscitar; o poder de conhecer, de entreter, de provocar a imaginação, isto é, uma ferramenta com finalidades diversas capaz trazer benefícios ao leitor. Um entendimento que aponta para a concepção de leitura de acordo com Lajolo (2005) e Kleiman (2004), referenciadas no capítulo dois, porém como na prática essas mediações acontecem? Ela consegue trabalhar dentro da sua perspectiva de leitura, como? Há construção de sentidos ou sacralização de uma possibilidade?

Em fevereiro de dois mil e doze, as duas regentes participaram da reunião de capacitação com a Gerência de Mídia e assim, Aline já começou a conhecer melhor tecnicamente, sua função e as novas exigências do trabalho para o ano. Após esse encontro elas combinaram um dia daquela semana para, em conjunto com Susan, planejar a capacitação

das regentes das suas respectivas Salas de Leitura Satélites. Elas precisavam compartilhar as novas orientações e dar as boas vindas às professoras novas na função, algo que ocorre constantemente. Percebo assim que, apesar de cada Sala de Leitura Polo ter autonomia para se articular com suas Salas de Leitura Satélites, Ana, Aline e Susan demonstram gostar de trabalhar em parceria, principalmente na realização dos Centros de Estudos⁴⁰.

Na semana de retorno à escola, ao reabrirem a Sala de Leitura, Ana e Aline notaram que a maior estante de madeira da mesma estava, novamente, repleta de cupim, o que resultou numa grande e demorada varredura e limpeza do local afetado. Tal situação impediu que a sala voltasse a funcionar devidamente junto com a chegada dos alunos, o que gerou uma insatisfação nos seus frequentadores, que ao recorrerem ao espaço o encontravam totalmente desorganizado e com cheiro de remédio. Nesse período de reorganização do acervo, elas aproveitaram para planejar as ações do ano letivo (elaboração do plano de ação exigido pela Gerência de Mídia) e mudar a dinâmica das estantes e mesas da sala. No que tange ao atendimento à grade, elas dividiram as turmas entre si. Ana ficou responsável por oito e Aline por nove. O atendimento só começou em meados de março, por causa inicialmente do cupim e porque a grade⁴¹ (uma atribuição da equipe gestora) estava sempre com problemas de choques de horário e/ou falta de professor para completá-la.

Enfim, analisando a história legal da Sala de Leitura, por intermédio dos documentos destinados a ela, e os espaços reais da pesquisa, percebo que em ambas as salas há um acervo literário considerável, portadores textuais diversificados (veiculando diferentes linguagens) e materiais tecnológicos modernos. Tudo fruto de longos períodos de investimento e de uma visão de leitura não centrada numa única fonte de consulta, mas voltada para a convergência das mídias e de produção de leituras.

Contudo, as Salas de Leitura Polo, na atual conjuntura, podem ser ainda consideradas um espaço multimidiático? Que concepção de leitura tem embasado as políticas de leitura da SME-RJ no presente? Como os professores têm percebido as modificações no tocante ao fazer pedagógico? Que práticas estão sendo contempladas por esses professores?

Com base nessas indagações, descrevo na próxima seção minhas considerações a respeito da prática pedagógica das professoras Susan (Sala de Leitura Polo Sintonia) e Ana e Aline (Sala de Leitura Polo Alegria), enquanto agentes de irradiação da política de leitura da

⁴⁰ O trabalho em parceria entre as Salas de Leitura Polo Alegria e Sintonia é antigo e como Susan é nova na função se sentiu mais segura em dar continuidade ao mesmo.

⁴¹ O horário da grade, de acordo com as orientações da SME-RJ, precisa conter um tempo para Sala de Leitura, um tempo de Língua Estrangeira, um tempo de Educação Artística e dois tempos de Educação Física para, dessa forma, o PII ter assegurado seu horário, instituído por lei, de planejamento semanal.

SME-RJ, com a intenção de compreender como as questões da formação do leitor estão sendo direcionadas nesses espaços, que se desejam exemplares dentro da Rede.

2.2 A leitura das práticas

Com relação à investigação de campo, os instrumentos utilizados foram as observações da prática docente, as entrevistas semiestruturadas com as professoras regentes e os relatos das mesmas sobre o trabalho desenvolvido nas suas respectivas Salas de Leitura Polo. Cabe destacar que a observação só é um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, se tal processo for controlado e sistemático, o que “implica existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p.25). Isto é, para a observação proceder devidamente, o pesquisador deve especificar com antecedência “o quê” e “o como” observar. No caso desse estudo, “o quê” diz respeito ao que sabem os regentes a respeito do projeto Sala de Leitura/ Sala de Leitura Polo da SME-RJ e o que fazem, na prática, para “implementar” a proposta da Secretaria, e assim chegar mais perto da “perspectiva dos sujeitos”. Já “o como” está voltado ao modo pelo qual o observador se envolve no trabalho, que nesse caso, culminou na observação participante.

O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tomado público pela pesquisa (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p.29).

Tal modalidade “é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção” (DENZIN *apud* ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 28).

Dentro dessa perspectiva, fiz uso de entrevistas semiestruturadas em momentos distintos e de conversas constantes sobre a dinâmica do trabalho, estabelecendo assim uma relação de interação com as professoras.

(...) a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 33-34).

A entrevista associada à observação da prática docente foi aos poucos abrindo espaço para conversas constantes entre pesquisador e observador, isto é, no decorrer da investigação, assim que as professoras sabiam algo novo sobre o trabalho, ou estavam insatisfeitas com algo sobre o mesmo compartilhavam imediatamente. A cada encontro, a cada “bate-papo” as histórias eram contadas e recontadas a partir do olhar do sujeito, da posição que este ocupa na instituição, sendo tudo ouvido e registrado devidamente. Com isso almejava entender, sem pretensão de ineditismo, o processo que me dispus a analisar: coberto por perguntas e dúvidas, mobilizando a busca através de determinados instrumentos, para chegar a algumas interpretações, novos questionamentos e possíveis direcionamentos para as questões iniciais. Tudo isso, com a intenção de que, mais do que conhecer, aspirando compreender.

Dessa forma a entrada no campo focou as seguintes proposições: a) Em que consiste a proposta da Sala de Leitura Polo da SME-RJ para esses professores?; b) Se a Sala de Leitura Polo foi o espaço escolhido, inicialmente, para implementação das TIC na escola, como essa dinâmica se estabeleceu e está atualmente? c) Que mudanças esses professores percebem com relação ao trabalho desenvolvido anteriormente e agora, com a nova gestão? d) A prática docente, bem como a fala desses profissionais, reflete as orientações oficiais? e) O que fazem esses professores no desafio de formar leitores?

Como já foi dito, o início da investigação ocorreu oficialmente em setembro de dois mil e onze, se estendendo até abril de dois mil e doze, nas duas Salas de Leitura Polo. Desse modo, acompanhei duas etapas⁴² distintas do trabalho das regentes, uma vez que, se tratando de mudança de ano, há sempre avaliações do fazer pedagógico anterior e medidas para a melhoria do mesmo no período seguinte.

Assim, o primeiro momento da investigação foi marcado pelo contato com os espaços, seus respectivos materiais, observação da dinâmica de trabalho e, essencialmente, de interação com os profissionais responsáveis pelas duas Salas de Leitura Polo pesquisadas. Nesse ínterim, além do exame semanal das práticas docentes, realizei leituras dos documentos que compõem a trajetória oficial das Salas de Leitura da SME-RJ e entrevistei a Gerente de Mídia da referida Secretaria.

Na Sala de Leitura Polo Sintonia, encontrei uma situação inicialmente desfavorável ao objetivo da pesquisa, pois a professora Susan estava sozinha na regência da sala e ainda substituindo um professor licenciado. Todavia, foi muito receptiva esclarecendo todo o

⁴² A primeira etapa da investigação foi de setembro a dezembro de 2011, sendo que extra oficialmente comecei a frequentar o campo em agosto. A segunda etapa do estudo foi de fevereiro a abril de 2012.

caminho percorrido da sua indicação (final de 2010) ao “efetivo” exercício na função (agosto de 2011).

Por ser nova na função, foi sincera e deixou claro que ainda estava tomando conhecimento das suas atribuições e muito preocupada por sozinha ter que dar conta de tantas questões, especialmente por ser responsável por uma Sala de Leitura Polo.

Na Sala de Leitura Polo Alegria, encontrei no primeiro momento (2011) apenas a professora Ana, detentora de duas matrículas (ambas vinculadas à Sala de Leitura) e com uma trajetória longa, no que diz respeito ao trabalho no espaço, está na função desde 1990. Ela me recebeu com muita atenção e consentiu a realização das observações para o estudo.

Atinente ao ano de 2011, Ana me informou que no início do mesmo participou de uma reunião com as equipes que coordenam o trabalho das Salas de Leitura na Rede: a Gerência de Mídia – em nível central - e uma professora da Gerência de Educação da CRE – em nível regional - e que assim sendo fizeram o repasse das peculiaridades a respeito do trabalho almejado para aquele ano letivo. Nesse encontro, a representante da Gerência de Mídia ratificou o quanto o ano de 2010 tinha sido conturbado e assim pediu desculpas pela ausência no acompanhamento direto com as professoras das Salas de Leitura Polo (reuniões mensais e visitas). Além disso, salientou que naquele ano a rotina de encontros e orientações procederiam mais sistematicamente, em especial, quanto à execução do programa “Rio, uma cidade de leitores”, por causa da criação do subprojeto “Jovens Leitores”. A gerente de Mídia afirmou que a nova medida surgiu mediante a constatação, por parte da Gerência de Educação e do Gabinete da Secretária (Claudia Costin), que não havia na Rede um trabalho mais sistemático no que tange à produção textual. Assim sendo, as duas equipes, em diálogo com alguns docentes da SME-RJ, decidiram implementar essa atividade de forma oficial, convocando a Sala de Leitura para alavancar e favorecer a dinâmica pretendida no tocante à produção escrita dos alunos.

Nesses termos, destaco que o novo texto político, o do subprojeto “Jovens Leitores”, é o resultado das negociações e do embate de influências e interesses dos membros da SME-RJ face às constatações das dificuldades⁴³, de grande parte dos alunos, para ler/interpretar.

Ainda a respeito do subprojeto “Jovens Leitores”, vale destacar que a regente Susan, da Sala de Leitura Polo Sintonia, não participou desse encontro no início de 2011, dado que a liberação para nova função só foi emitida em abril. Logo, seu contato com as orientações iniciais sobre o subprojeto não aconteceu. Tomou ciência de tal através da coordenação da

⁴³ Como já dito anteriormente, as dificuldades do tocante à leitura e à interpretação de textos, ficam fortemente evidenciadas nas avaliações sistematizadas como: Provinha Brasil, Prova Brasil, Saeb e provas da própria rede municipal.

unidade escolar que, enquanto Susan não assumia a regência da sala, iniciou as ações neste sentido.

Consultando o texto oficial enviado às escolas sobre o subprojeto, destaco seus principais objetivos:

O projeto Jovens Leitores, coordenado pela E/SUBE/CED-Mídia, possui três objetivos:

- Estimular a leitura literária entre os alunos do Ensino Fundamental, considerando obras recomendadas pelos professores para cada ano;
- Favorecer a produção textual dos alunos, a partir das leituras realizadas;
- Propiciar aos alunos a ampliação de seu repertório de leituras das obras existentes no acervo da Sala de Leitura, incentivando-os a buscar novas leituras dentro e fora da escola.

Inserida nesse projeto, a avaliação bimestral da leitura de livro, sob a forma de Produção de Texto, a ser realizada dentro do calendário das Provas Bimestrais, visa ao estímulo da leitura e ao aprimoramento da escrita, por meio da troca de impressões e opiniões sobre os livros lidos. O importante é que a avaliação sobre a leitura de um livro não se limite a dar uma nota ao texto criado, mas que haja uma continuidade no processo, por meio da divulgação do escrito, de modo a fazer o aluno perceber que todo texto se destina a um leitor, tendo, portanto, uma função social (E/SUBE/CED – Produção de texto sobre leitura de livro, 2011).

O objetivo do subprojeto “Jovens Leitores” é que, a partir da leitura de um livro de literatura (disponibilizado preferencialmente pela Sala de Leitura), o aluno se posicione reflexivamente perante algum aspecto da obra estabelecido pela Gerência de Mídia a cada bimestre, via elaboração de um texto. Ademais, é recomendado que posteriormente aconteça a divulgação da produção, a fim de evidenciar ao aluno que a escrita se destina a leitores, atentando para a função social da escrita/leitura.

A professora Ana contou que isso gerou muita polêmica. Alguns diziam: “Então agora voltou a tal prova do livro?” “Os alunos vão odiar isso e os professores de Português também!” Ela salientou que a nova proposta foi muito criticada, porém precisou ser incorporada às ações dos regentes de Sala de Leitura e do sistema de avaliação das escolas. O começo foi difícil, pois como era algo novo, cada regente precisou se organizar dentro de sua realidade, disponibilizar os livros, evidenciar a proposta e realizar os desdobramentos dessas leituras. A seguir, é reproduzida parte da fala de Ana evidenciando sua compreensão do subprojeto.

Não é uma prova do livro com perguntas sobre enredo, personagens. É uma prova de produção textual baseada na leitura de um livro. O aluno tem liberdade para escolher o que quer ler e fazer nessa prova uma apreciação crítica, escrever suas impressões sobre o que leu se gostou ou não, o que foi mais marcante... De modo geral, as propostas sempre vêm focalizando o poder de argumentação do aluno através do texto escrito. Agora, no terceiro bimestre, vejo que a intenção da prova nada mais é que promover um maior contato do aluno com a leitura e que através dela ele pense, reflita e tire suas próprias conclusões, não é para reproduzir o que o autor quis dizer com aquele texto, mas sim o que o leitor entendeu do que leu, o que achou da história, se tem críticas a fazer. Infelizmente, a gente precisa de cobrança, de alguém dando as direções e esse projeto, apesar de ser **uma imposição**, tem uma boa intenção, de favorecer um contato maior com o livro, de incentivar a reflexão do aluno, de oportunizar mensalmente um momento de produção escrita desse aluno com desdobramentos nas aulas de Português e aqui na Sala de Leitura [...] Acho que o projeto é um bom caminho

para o aluno se interessar pela leitura, para ele treinar e melhorar sua redação e ir descobrindo o que gosta ou não de ler. (ANA, 2011, grifo nosso)

Assim, em virtude dessa nova determinação, Ana precisou, dentro do conjunto de ações planejadas para o ano, encaixar o subprojeto “Jovens Leitores”. Ainda ressaltou que como a novidade estava gerando muita polêmica e ela, enquanto professora de uma Sala de Leitura Polo, precisava irradiar as orientações da Secretaria e ter uma prática condizente com tal. Abraçou a proposta e começou a viabilizar dentro de seu contexto a execução do mesmo. Assim, o começo do ano letivo (2011) foi marcado pela implementação desse projeto, que na visão de Ana, foi sendo melhorado a cada bimestre.

O projeto Jovens Leitores não veio seguido de um manual; apenas de algumas orientações e algumas sugestões, cada professor de Sala de Leitura, e os das Polo especialmente, precisaram se empenhar para fazer a coisa acontecer. As Polo mais ainda, porque são irradiadoras da proposta oficial. Aqui na escola não foi fácil, tem turmas da Educação Infantil ao nono ano e o projeto é para as turmas do segundo ao nono. Eu comecei pela divulgação do projeto nas turmas, falei com os professores de Português e ouvi muitas críticas, tentei mostrar o lado bom da coisa e foi complicado. Depois, fiz os cardápios de leitura pro 6º ao 9º, uma sugestão da Mídia, e comecei os empréstimos com o preenchimento do “Diário do Leitor”, sugestão da Mídia também. Foi uma loucura, mas consegui emprestar semanalmente livros pra todas as turmas envolvidas no projeto. Além disso, com os menores aproveitava alguns horários combinados com as professoras para fazer rodas de leitura **orientando para as produções bimestrais**. No primeiro bimestre ainda **consegui fazer com os menores o desdobramento da proposta da prova**, eles fizeram desenhos, bilhetes, cartas, frases sobre os livros e trocaram com outras turmas, alguns até coloquei no mural de entrada da escola, **já com o segundo segmento não**, até porque no começo do ano a gente tem o projeto Poesia na Escola, que é para toda a Rede e a Mídia sempre orienta que as produções sejam feitas em parceria com a Sala de Leitura, a gente tem que incentivar o gênero e auxiliar na produção. Daí, tentei mobilizar os alunos do sexto ao nono ano para esse concurso. Muito do que planejei no começo do ano foi ficando para depois porque queria dar conta desse projeto e acredito que estou conseguindo fazer a coisa acontecer, há muito o que melhorar, mas do começo para cá percebo que alunos e professores entenderam melhor a proposta e estão conseguindo conviver com ela. (ANA, 2011, grifo nosso)

Nesses dois fragmentos da entrevista com a professora Ana, constato duas características relativas ao discurso pedagógico da SME-RJ: a) a intencionalidade demarcada no discurso oficial, através da criação institucional do subprojeto “Jovens Leitores” e b) a assimetria, ou seja, a consequência direta do discurso oficial na prática dos regentes de Sala de Leitura. Ou seja, o discurso tem funcionado na tendência ao autoritarismo, sem muita margem para a leitura como negociação dos sentidos possíveis.

“O DP é um discurso autoritário: sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido) (ORLANDI, 2009, p. 85).

O discurso que se pronuncia sobre a educação, definindo seu conteúdo, sua forma, seu sentido, sua finalidade é o discurso do poder. Todavia, os professores não estão “excluídos do

dizer-ato-decisão quando se trata do trabalho pedagógico” (ORLANDI, 2009, p.35). A autora propõe que, em relação ao discurso educacional, os professores atuem de forma crítica, isto é, questionem as condições de produção do discurso oficial e do seu próprio discurso enquanto docente. Como a relação discurso pedagógico e trabalho pedagógico não é uma relação mecânica, “alguma coisa escapa e é sempre possível a crítica” (p.37). Ou seja, o modo como o professor reflete a relação docente/discente e faz a leitura das determinações oficiais é essencial, pois incide na forma pela qual ele vai conduzir sua prática. Ao se colocar criticamente no seu contexto de ação, é possível construir um espaço de interação e produção de sentidos, especialmente em se tratando no trabalho com a leitura.

A professora Ana tem consciência de que precisa por em prática os desdobramentos do subprojeto “Jovens Leitores” e está fazendo sua parte, de acordo com os saberes docentes que ela constituiu e continua constituindo no exercício da prática cotidiana enquanto regente de uma Sala de Leitura Polo. Quanto a esses saberes, Tardif (1991, p.228) ratifica que:

Esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la; eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente. [...] são a cultura docente em ação.

De que modo ela tem mobilizado seus saberes na formação do leitor face ao subprojeto “Jovens Leitores”? Como a mesma afirmou, o início foi árduo, mas no terceiro bimestre, percebia o quanto o trabalho em torno do subprojeto “Jovens Leitores” estava se desenrolando; o quanto a novidade estava se integrando à prática pedagógica, graças à ação dos saberes da docente, que precisou recorrer à sua experiência para implementar os desdobramentos com a leitura literária solicitados pela SME-RJ/Mídia.

No tocante às percepções de Susan sobre o subprojeto, explicou que como não estava na regência da sala desde o início do ano, ainda estava se apropriando do mesmo. Mas que já tinha uma visão sobre tal.

[...] para mim o Jovens Leitores é uma ação para evidenciar a vontade da Secretaria de que a leitura literária esteja em destaque na escola, tanto que atrelou uma prova de produção textual a ela. Vejo isso como algo bom, pelo lado do estímulo à oferta dos livros, mas ao mesmo tempo muito complicado, pois ficou para nós a tarefa de emprestar o livro e ainda de dar continuidade à leitura do texto, àquilo que o aluno produziu na prova. Eu, sinceramente, não tenho tempo para tudo isso. **Estou sozinha** e é muita coisa para dar conta dentro da sala. Então, Flor, dentro da minha realidade, estou oferecendo os livros, mas os desdobramentos ficam a cargo do professor de Língua Portuguesa, nem fazer orientações, como Ana faz eu estou fazendo. Acho que esse não é o meu papel. Me sinto mal agindo dessa forma, gostaria de pelo menos ter tempo **para ler livros, ou até mesmo trechos, para discutir com os alunos**, mas ainda não está sendo possível. (SUSAN, 2011, grifo nosso)

Face aos relatos de cada docente, percebi que Ana estava procedendo de uma forma e Susan de outra, isto é, cada qual agindo conforme a realidade de suas salas, lendo e interpretando a proposta e o contexto viável de trabalho. Constatei que Susan tem uma percepção mais crítica do subprojeto, compreende que seu papel não é preparar o aluno para fazer uma prova, mas sim, de oferecer o livro e momentos de interação sobre o material lido. Entretanto, por causa da falta de tempo e de professor na sua equipe, tem se limitado aos empréstimos. Já Ana, tem tentado cumprir as determinações do subprojeto, empréstimos, desdobramentos, orientações para a prova. Todavia, já percebeu que a falta de tempo é um grande problema para ela também. Essas são percepções da fala das professoras. E na prática, como isso de fato aconteceu?

Na Sala de Leitura Polo Alegria, em todos os encontros do mês de agosto, percebi que Ana atendeu a turmas distintas do primeiro segmento, realizando rodas de leitura seguidas de orientação para a prova de produção textual. Cada turma ficava aproximadamente vinte cinco minutos na sala. Os alunos ouviam a história, escolhida previamente por ela, eram informados sobre a proposta da redação do bimestre e, em seguida, submetidos a uma atividade oral similar à da futura avaliação. Notei que as histórias selecionadas estavam atreladas, de certa forma, ao objetivo da produção que cada nível de escolaridade executaria no bimestre.

A fim de exemplificar, descrevo uma das inúmeras contações realizadas por Ana. Ao receber uma turma de segundo ano, a professora os agrupou em um grande círculo no primeiro ambiente da sala. Nesse dia a obra contemplada foi “Que bicho será que a cobra comeu?”, de Angelo Machado. Primeiro leu o título, mostrou a capa, fez referência ao autor e depois, ao ilustrador. Como o título era bem sugestivo, gerou expectativas e a imaginação da criançada. Ana percebeu e possibilitou que as suposições/os sentidos possíveis para os alunos fossem compartilhados. Em seguida, ela começou a contação. Os alunos curiosos sempre pediam para observar as cenas. Por ser um livro de suspense, ficaram bem atentos e ansiosos para descobrir o bicho que a cobra tinha comido. Ao final, acharam engraçado o sapo ter sido o alimento da cobra e ainda sim ter conseguido sair vivo da barriga do ofídio. Depois, fez perguntas sobre a história: a) Qual é o título do livro?, b) Quem escreveu essa história?, c) Quem são os personagens?, d) Em que lugar eles estão? Por que?, e) As ilustrações são bonitas? e f) Que cena vocês mais gostaram? Por que?

Posteriormente iniciou as orientações para a prova de produção textual. Pontuou que naquele bimestre os alunos do segundo ano deveriam escrever frases sobre o cenário de alguma história lida. Assim, a regente terminou o encontro solicitando que os presentes descrevessem alguns cenários distintos da história. A fim de facilitar a dinâmica, ela escolhia

uma página e pedia a alguém para fazer uma frase sobre a ilustração. Disse que eles poderiam aproveitar aquela obra, ou alguma outra que eles tivessem lido via empréstimo, para fazer a prova.

Nesse passo, a promoção da leitura estava totalmente atrelada a um fim específico, sendo então o mesmo contemplado por Ana. O tratamento da obra literária, nesse contexto, deixou de valorizar o lúdico para focalizar um aspecto da mesma (cenário) nos moldes escolares, pois o mesmo seria cobrado na prova. Nessa dinâmica, o que a “leitura literária pode oferecer de possibilidade para a produção e atribuição de sentidos, pelos leitores, é o que se “polícia”, delimitando pelas práticas pedagógicas, de forte teor escolarizado, os alcances dos voos possíveis” (BRASIL, 2009, p.21).

Além de Ana realizar as contações semanais para turmas distintas do primeiro segmento naquele mês, contou também com a participação de alguns alunos monitores do sexto e sétimo anos. Esses alunos leram algumas histórias para os menores. Ela salientou que os escolheu por serem leitores assíduos da sala, por eles gostarem de ajudá-la e porque os estava preparando para a Maratona de Histórias, um evento literário integrante do calendário da Sala de Leitura.

Com relação ao empréstimo de livros, ela o fazia num dia específico. Para algumas turmas, contava com a colaboração dos seus respectivos regentes e para outras não. Pelo que me explicou, era algo bem rápido e sem um momento para troca de experiências: as leituras não eram compartilhadas entre os alunos e Ana. Os grupos chegavam à sala, encontravam alguns livros nas mesas, escolhiam dentre aquelas opções (não mexiam nas estantes) o que levariam para ler. Ana anotava e na semana seguinte o procedimento era o mesmo.

Já com os alunos do segundo segmento, Ana se dispunha a receber os interessados todos os dias na hora do recreio. Assim emprestava livros e orientava o preenchimento de uma ficha chamada “Diário do Leitor”⁴⁴. Nesse diário, cada aluno registrava o nome da obra lida, dados pessoais e, se desejasse, um comentário sobre a leitura realizada. Notei que para esse empréstimo os alunos tinham mais liberdade de escolha, pois iam à sala e ficavam à vontade para mexer no acervo destinado ao público juvenil. Além dessa dinâmica, Ana, em parceria com os professores de Língua Portuguesa, das turmas do sexto ao nono ano, promovia semanalmente o empréstimo de livros, todavia de forma mais sistemática e com um quantitativo limitado de obras.

⁴⁴ O Diário do leitor foi uma sugestão da Gerência de Mídia para a sistematização do empréstimo dos livros.

A verdade é que era o subprojeto “Jovens Leitores”, atrelado a uma prova de produção textual, que estava na base do trabalho da professora Ana. Ou seja, assim que era informada da proposta do bimestre, passava de sala em sala explicando a mesma, além de pregar as orientações sobre tal pelos murais da escola. Percebi que não realizava com os maiores nenhuma atividade de desdobramento das leituras realizadas, nem atividades parecidas com a da prova de produção escrita. Deixava essa tarefa para o docente da disciplina.

Com relação à Sala de Leitura Polo Sintonia, inicialmente, encontrei a professora Susan sozinha na regência da sala e substituindo professor de licença. Logo, não tive contato com o trabalho desenvolvido na Sala de Leitura em si, mas apenas com a docente. Aproveitei para dialogar com Susan e conhecê-la melhor.

Ela me informou que naquele período, apesar das dificuldades, no horário da tarde como não estava com turma, organizava o empréstimo para os dois turnos, por causa do subprojeto “Jovens Leitores” e aproveitava para conhecer o acervo.

A respeito do subprojeto proposto pelo nível central, Susan informou ter conhecimento do mesmo, mas que naquele momento o que ela estava conseguindo fazer era viabilizar o empréstimo semanal dos livros. Ao saber da proposta de produção do bimestre, fazia um bilhete sobre a mesma e entregava aos alunos do segundo segmento. Com os do primeiro, orientava a professora, oferecia livros para ela ler na sala e deixava os desdobramentos da prova para a regente da turma. Ou seja, Susan não estava priorizando a realização sistemática de leituras, nem de atividades preparando os alunos para a prova.

Contou que estava mais preocupada em promover a leitura de forma mais lúdica e atrativa do que com o desenrolar do subprojeto. Logo, em parceria com a coordenadora pedagógica, elaborou um projeto literário chamado “Sintonia, uma escola de leitores” para ser desenvolvido nos meses subsequentes e ter parcialmente seus desdobramentos apresentados no desfile cívico e depois numa culminância aberta à comunidade. Para isso, contou com a participação das classes do primeiro segmento e alguns alunos do segundo. Cada professor do Fundamental I elegeu um autor da Literatura Infantil para apresentar a biografia do mesmo e respectivas obras à turma. Isto é, apesar de não estar integralmente na função (cobrindo professor em licença), Susan já começou a mobilizar a leitura e seus desdobramentos pela escola de forma mais dinâmica, uma ação condizente com sua fala “Leitura é prazer, encantamento, é capaz de trazer mudanças.”

Prosseguindo as observações, notei que, no mês de setembro, na Sala de Leitura Polo Alegria, as ações em torno da leitura não priorizaram as propostas de produção textual da prova, mas sim a leitura por prazer, divertimento, interação, reflexão, pois naquele período os

alunos não fariam a prova de redação. Ou seja, como o quarto bimestre estava apenas começando, Ana aproveitou para contemplar a leitura de forma distinta do mês anterior. Contudo, não presenciei o uso das diferentes linguagens e da variedade de recursos presentes na sala. O que prevaleceu foi o livro; a linguagem verbal. Logo, a cada semana um ano de escolaridade participava de uma contação de histórias. Ao final sempre acontecia a troca de impressões da leitura, em que os alunos falavam livremente daquela obra e de suas experiências enquanto leitores.

Ademais, naquele mês (setembro) outro projeto estava sendo contemplado; a Maratona de Histórias. Para ele, a regente se articulou para continuar com os empréstimos semanais para os dois segmentos e planejar as atividades para o evento literário com o apoio de monitores.

Em conversas nesse período, a professora também deixou evidente que com a nova gestão (da Prefeitura e da SME-RJ) o trabalho tinha sofrido alterações, especialmente naquele ano, com a necessidade de pôr em ação o subprojeto “Jovens Leitores”. Ela sinalizou que no começo (2009), o discurso da Gerência de Mídia era de que nada havia mudado no trabalho da Sala de Leitura, de que tudo continuaria como na administração anterior, dado que a Rede tinha um projeto estruturado de leitura. Na sua visão, as orientações oficiais atentavam para a continuação das ações que cada regente já realizava. Todavia, ressaltou que nesse mesmo ano, no mês de abril, foi lançado o programa “Rio, uma cidade de leitores”, que a partir de então, foi trazendo aos poucos implicações à prática. A partir dele surgiu a biblioteca do professor, o relatório bimestral das atividades realizadas na Sala de Leitura, o reforço escolar vinculado à leitura literária, o reforço digital. Porém, para Ana, foi no início de 2011, com o subprojeto “Jovens Leitores”, que as novas especificações apresentadas motivaram mudanças incisivas no trabalho pedagógico. Ela disse que como o mesmo veio acompanhado da avaliação de produção textual, na qual precisa subsidiar e promover desdobramentos ao final de cada bimestre (evidenciar a função social da leitura), sentiu que o trabalho passou a ficar mais centrado nesse propósito, sobrando pouco tempo para os projetos específicos da escola. Anteriormente tinha mais liberdade para executar ações de promoção da leitura. No entanto, naquele momento era o subprojeto “Jovens Leitores” que estava em primeiro lugar.

Já na Sala de Leitura Polo Sintonia, no mês de setembro Susan pôde se dedicar integralmente à sua função, uma vez que não estava mais substituindo professor. Assim, mediante necessidade de pôr em prática os desdobramentos do subprojeto “Jovens Leitores”, montou um horário de empréstimo, coisa que não havia acontecido antes e tornou essa atividade uma rotina em seu trabalho. Nesse período, com a ajuda dos professores do

Fundamental I, conseguiu colocar em vigor seu primeiro projeto de incentivo à leitura “Sintonia, uma escola de leitores”. No decorrer da realização dos empréstimos, mudou a dinâmica fazendo o mesmo em dois dias, um para cada nível de escolaridade. Ou seja, a experiência do cotidiano fez a professora ir melhor direcionando o atendimento aos alunos. Percebi que Susan não realizou contações, nem utilizou os demais recursos e linguagens presentes na sala para mediar as leituras dos alunos. Ainda estava em processo de adaptação e apropriação de suas atribuições, construindo um caminho próprio face aos desafios da nova função.

No tocante às observações realizadas no mês de outubro, verifiquei nas ações da professora Ana (Sala de Leitura Polo Alegria) que, como em novembro os alunos fariam as avaliações oficiais do quarto bimestre, ela passou a enfatizar as propostas de produção textual para as turmas do primeiro segmento durante os atendimentos. Algo que também fez no mês de agosto. Além disso, aconteceu a Maratona de Histórias, que por questões de horário não presenciei, mas que na avaliação da regente teve poucos desdobramentos, ainda que com atividades de qualidade. Para tal contou com a intensa participação dos alunos monitores do sexto e sétimo anos.

Além disso, percebi tanto na prática da professora Ana quanto no “discurso” da representante da Gerência de Mídia da SME-RJ, via leitura do termo de visita⁴⁵, que esta deixou na escola, que a prioridade do atendimento na Sala de Leitura deveria ser a leitura literária: “o objetivo da visita é conversar sobre as atividades desenvolvidas pela Sala de Leitura Polo e o enfoque literário que deve ser prioridade no desenrolar das especificações do subprojeto “Jovens Leitores”. Assim ficou perceptível que o desejável para a Gerência de Mídia era alavancar o programa “Rio, uma cidade de leitores”, via ações de promoção da leitura literária desenvolvidas pelos professores de Sala de Leitura.

Atinente à prática da professora Susan, constatei, durante o mês de outubro, que ela ainda encontrava dificuldades para atender à demanda de alunos, organizar os materiais da sala, fazer atividades em torno da leitura literária, mas, apesar das adversidades, estava se articulando para fazer o que era possível. Um exemplo disso foi a organização da Maratona de História, que contou com a participação dela, de seus ex-alunos e monitores na promoção de momentos de leitura na escola. Para esse evento, mobilizou um piquenique literário com cada turma do primeiro segmento, um teatro com seus ex-alunos e rodas de leitura de contos africanos de Rogério Andrade Barbosa para o segundo segmento. Não obstante, deu

⁴⁵ No mês de outubro, a Sala de Leitura Polo Alegria recebeu a visita da representante da Gerência de Mídia, que deixou ao final do encontro um termo de visita com apontamentos sobre o que verificou e conversou com Ana.

continuidade aos empréstimos e divulgou a proposta da produção textual, sem fazer atividades de desdobramentos sobre tal, pois na sua visão não cabia a ela trabalhar com a literatura nessa perspectiva.

A prova de produção textual é uma atividade comum à sala de aula e pra mim enquanto professora da Sala de Leitura, não vejo como válido, e nem há tempo suficiente, trabalhar as questões dessa prova com as turmas. Faço os empréstimos e informo o que será cobrado, daí cabe ao professor na sala investir no estudo sistemático da coisa. Minha intenção é promover o contato desse aluno com livros, com histórias, é trazer esse leitor para esse espaço é tentar seduzi-lo, mostrar que a leitura possibilita conhecer, pensar, refletir, questionar; que a leitura é uma construção de quem lê com aquilo que se lê. Mas até para fazer isso tá complicado, o tempo é pouco pra tantas atribuições. (SUSAN, 2011)

No mês de novembro, a professora Ana não mais mobilizou os empréstimos semanais nem as contações. Passou a se dedicar ao recolhimento das obras, uma vez que no final daquele mês os alunos com desempenho satisfatório ficariam de férias. Nesse período, participou da última reunião com a Gerência de Mídia sendo então informada de mais uma medida complementar do programa “Rio, uma cidade de leitores”: a campanha “Leitura nas férias”⁴⁶. A campanha era mais uma ação de incentivo à leitura, porém no período de férias dos alunos do quarto ao oitavo anos, com o objetivo de estimular “o hábito da leitura por prazer” e de mostrar que “ler não é apenas uma tarefa escolar”⁴⁷. Quanto à referida campanha, a professora salientou que achou a proposta interessante, mas ao mesmo tempo preocupante, dado que durante o ano muitos livros sumiam e ou não eram devolvidos. Então, estava apreensiva com tal empréstimo:

Essa campanha, de acordo com a reunião, é mais uma ação do programa “Rio, uma cidade de leitores”, isso nunca aconteceu antes, de um lado achei até interessante estimular a leitura fora da escola, mas muito complicada, porque sem estar de férias muitos alunos somem com os livros, não devolvem, deixam estragar, imagine levar livro para ler nas férias? Estou pensando e acho que só vou emprestar pros alunos que lerem os cartazes e se interessarem, porque até isso vão mandar para ajudar na divulgação da campanha. (ANA, 2011)

Concomitantemente, na Sala de Leitura Polo Sintonia, Susan ainda estava realizando o empréstimo para todos os níveis, quando percebeu, que em virtude do término das atividades letivas, seria melhor recolher as obras. Com relação à campanha de “Leitura nas férias”, assim como Ana, Susan achou melhor disponibilizar os livros somente para os que desejassem.

⁴⁶ A campanha foi destinada às Salas de Leitura e às Bibliotecas Escolares Municipais no intuito de progredir com o programa “Rio, uma cidade de leitores” estimulando a leitura literária nas férias escolares. Para tal, a SME mandou cartazes para ajudar na divulgação.

⁴⁷ Fragmentos retirados das orientações “Campanha leitura nas férias” disponível no portal da SME-RJ e entregue aos professores de Sala de Leitura. (Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=2359377>. Página acessada em 10/04/2012).

Susan ressaltou ter recebido, no início daquele mês, a visita de uma representante da Gerência de Mídia e que então aproveitou para evidenciar os problemas que estava enfrentando: computadores do projeto “Mais seis” sem devida instalação, demanda volumosa de livros para catalogar, falta de tempo para planejar e fazer orientações qualitativas nas leituras dos alunos, equipe desfalcada, superficialidade no trabalho. A responsável pontuou saber das dificuldades de quem começa na função, especialmente numa Sala de Leitura Polo, e sugeriu que ela buscasse parcerias com professores e alunos monitores. Ademais, enfatizou a necessidade da participação de Susan nos eventos/projetos/concursos literários da Rede, além do enfoque nos empréstimos e os desdobramentos do subprojeto “Jovens Leitores”. Ou seja, de concreto a visitante nada trouxe. Apenas reforçou e cobrou o que Susan precisava fazer enquanto professora de Sala de Leitura Polo; algo que a regente mostrava ciência.

Com relação ao mês de dezembro, os atendimentos aos alunos em ambas as Salas de Leitura foram encerrados, porque havia começado a semana de segunda época, recuperação para os alunos com menor rendimento. Desse modo, cada regente continuava seu trabalho na sala, porém agora voltado somente para a organização do acervo, conserto e catalogação de livros novos. Entretanto, na Sala de Leitura Polo Alegria, Ana em colaboração com a coordenadora, estava ajudando nos preparativos para a formatura das turmas de nono ano, algo que não é de sua atribuição.

Dado o exposto, constato que ambas as professoras, no decorrer desses meses de investigação, se empenharam em promover ações em torno da leitura, de forma que tudo aconteceu de acordo com o critério de organização que elas montavam. Logo, tiveram liberdade para decidir em que tempo e de que modo implementariam os projetos da SME-RJ ou os próprios. Já no que tange à realização do trabalho, ao que fazer, notei que as professoras se articulavam, de acordo com sua disponibilidade e compreensão, para contemplar as orientações do subprojeto “Jovens Leitores”, desencadeando desdobramentos distintos.

A professora Ana, da Sala de Leitura Polo Alegria, deu bastante ênfase ao atendimento aos alunos do primeiro segmento, se comprometendo a assisti-los através do empréstimo semanal e contação de história mensal (a cada semana contemplava um nível de escolaridade). No que concerne às contações, é interessante ressaltar que assim que a docente sabia da proposta de produção escrita, se dedicava a informar e a estimular aos alunos a desenvolvê-la oralmente. Após a realização da prova, continuava as contações, mas sem direcionar a um fim específico, mobilizando a leitura por prazer, divertimento, troca de impressões.

Para o segundo segmento, oportunizava o empréstimo semanal a todos os alunos e se disponibilizava a receber os interessados todos os dias, durante o horário do recreio. Com esses alunos não fazia encontros regulares. Quando surgia algum projeto da Secretaria, selecionava os que demonstravam interesse e os ajudava a desenvolvê-lo. Ou seja, os alunos do primeiro segmento acabaram tendo mais contato com as atividades na Sala de Leitura do que os do segundo. Além disso, constatei que o recurso mais utilizado no decorrer das observações foi o livro de literatura e reproduções orais do tema da produção escrita. Esporadicamente havia a utilização de uma música, uma brincadeira, uma dobradura, um desenho, ou texto multimidiático. Isto é, havia a centralidade na linguagem verbal escrita via livro literário. Os recursos tecnológicos disponíveis não foram contemplados no fomento à leitura, a pluralidade de linguagens pouco foi abordada e a grande preocupação incidiu em dar ênfase aos empréstimos e aos desdobramentos da leitura vinculados à prova de redação.

Na Sala de Leitura Polo Sintonia, quando Susan finalmente conseguiu se dedicar à sua função, deu ênfase aos empréstimos, por causa do subprojeto “Jovens Leitores” e a mobilização de projetos próprios de incentivo à leitura, que por sua vez, estavam mais voltados ao primeiro segmento: projeto “Sintonia, uma escola de leitores” para o desfile cívico, Maratona de História com teatro e piquenique literário. Por causa da necessidade de organizar e conhecer o material de sua Sala de Leitura, Susan não conseguiu articular encontros sistematizados com os alunos da escola para a promoção da leitura, nem tampouco utilizar as múltiplas linguagens.

Dado o exposto, ao observar a prática docente de agosto a dezembro de 2011 percebi que em cada realidade aconteceu uma forma distinta de trabalho, face à concepção de leitura de cada uma e à leitura que cada regente fez do subprojeto “Jovens Leitores”. Todavia, as observações não se encerraram nesse momento, pois, a fim de dar prosseguimento à pesquisa e completar o ciclo mínimo de seis meses de coleta de dados, a “Leitura das Salas” recomeçou no início do ano letivo de dois mil e doze.

2.2.1 Ano novo (2012), Sala de Leitura nova?

O primeiro contato estabelecido para o reingresso no campo aconteceu em três de fevereiro de 2012, dia de planejamento nas escolas municipais, com a regente Ana, da Sala de Leitura Polo Alegria, via telefone. Assim, ela me informou que na semana seguinte, segunda-

feira dia seis, haveria um encontro de capacitação para os professores das Salas de Leitura Polo com a equipe da Gerência de Mídia. Acrescentou que ela, em parceria com Susan, faria o repasse de tal para suas Salas de Leitura Satélite no dia dez. Mediante o exposto, resolvi participar/observar o encontro, dado que no período anterior, por questões de horário, não assisti a nenhuma reunião desse tipo. Apenas era informada pelas professoras do acontecimento das mesmas e das questões contempladas.

A capacitação estava marcada para começar às oito horas, todavia a grande maioria só começou a chegar por volta das oito e trinta. Às nove horas, Ana, Susan, Aline (professora nova na equipe da Sala de Leitura Polo Alegria) e a representante da CRE decidiram, em respeito aos presentes, iniciar o encontro. Destaco que nesse momento havia na sala apenas vinte e oito ouvintes, dos setenta e dois esperados.⁴⁸ A palavra inicial de boas vindas foi dada por Ana, que então agradeceu a presença dos professores e disse ter muitos informes a passar a respeito das orientações recebidas pela Gerência de Mídia. Aproveitou também para apresentar sua companheira de função, a professora Aline. Susan, regente da Sala de Leitura Polo Sintonia, começou a passar a lista de frequência e a pauta da reunião.

A pauta continha sete momentos: a) mensagem “Nunca deixe de voar” (vídeo), b) dinâmica “Voo da gaivota”, c) diretrizes para organização e desenvolvimento do trabalho, d) calendário 2012, e) levantamento de dados – entrega do formulário, e) plano de ação; e f) avaliação do encontro. Gradativamente, a sala foi sendo ocupada e ao final do vídeo “Nunca deixe de voar” já havia quarenta e oito professores reunidos; muitos outros foram chegando no decorrer do encontro. Enfim, do total esperado, compareceram cinquenta e três pessoas e dezenove não se apresentaram.

Susan, ao término do vídeo, compartilhou palavras de incentivo e coragem a todas no desafio de fomentar a leitura e formar leitores nas escolas públicas municipais, acrescentou que novidades estavam a caminho e que demandariam atenção, compreensão e dedicação por parte de todas. Logo, começou a leitura do *handout* elaborado a partir do material dado na reunião com a Mídia.

A representante da CRE, a fim de ajudar na orientação das Salas de Leitura Satélite, enfatizou que no ano vigente o desenvolvimento das ações do programa “Rio, uma cidade de leitores” continuaria na Rede. Sinalizou a necessidade dos regentes promoverem seus trabalhos não se limitando ao atendimento aos alunos, mas que criassem parcerias com os

⁴⁸ Vale destacar que cada Sala de Leitura Polo da pesquisa, é responsável por trinta e seis Salas de Leitura Satélite, ou seja, nessa reunião as docentes contavam com a presença de setenta e dois professores.

professores e demais funcionários da escola. Ana pontuou que acontecesse também a divulgação constante dos materiais da sala, especialmente, os DVDs da MultiRio⁴⁹.

Quanto ao trabalho em si, Ana informou as principais funções do responsável pela sala: dinamização do acervo, incentivo à leitura na comunidade escolar, desenvolvimento de projetos como o “Jovens Leitores” e os demais propostos pela Secretaria, orientação à pesquisa e atendimento ao primeiro segmento em grade de horário fechada para viabilizar os centro de estudos dos PII (junto com os professores de Língua Estrangeira, Educação Física e Artes).

A respeito do atendimento aos alunos do primeiro segmento, Susan comentou que, de acordo com as orientações da Gerência de Mídia, o aconselhável era que o mesmo ocorresse de terça a quinta (grade), uma vez que a referida Gerência estava se organizando para promover cursos, reuniões e demais eventos para os regentes das Salas de Leitura às segundas e sextas.

Quanto ao quantitativo de professores, Ana avisou que a partir de então, por conta do atendimento à grade, as Salas de Leitura Polo passariam a contar oficialmente com três matrículas e um bibliotecário (quando possível) e as Salas de Leitura Satélite passariam a contar com um professor com matrícula e uma dupla regência ou um professor com duas matrículas, ou dois professores.

Essas duas novidades foram muito comemoradas pelos presentes. Uma professora imediatamente lançou uma questão às mediadoras; queria saber se com o atendimento à grade o professor da Sala de Leitura continuaria a substituir professor de licença. A representante da CRE informou que essa decisão ficaria a cargo da direção da unidade escolar, já que a dita problemática ainda não tinha sido resolvida definitivamente. Após muita discussão sobre essa situação, outra dúvida foi apresentada; uma professora perguntou como seria a escolha do segundo professor para a Sala de Leitura Satélite. Então, mais uma vez a representante da CRE se pronunciou deixando bem claro que tal escolha também ficaria a critério de cada diretor.

Em seguida, Susan avisou que o calendário da Sala de Leitura seria encaminhado por *e-mail* às escolas. Complementou pontuando que cada professor deveria até o final de março entregar seu plano de ação, para tal mostrou o modelo indicado pela Gerência de Mídia.

⁴⁹ A MultiRio – Empresa Municipal de Multimeios há 19 anos desenvolve ações educativo-culturais voltadas para a pesquisa de novas linguagens e a realização de produtos em diferentes mídias, comprometidos com o projeto educativo da cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=109. Página acessada em 21/07/2012).

Combinaram que o plano de ação seria semestral e que em agosto aconteceria um momento de avaliação e construção do restante do mesmo.

Em seguida, Ana enfatizou os elementos fundamentais a uma Sala de Leitura: a) ter acervo; b) ter um ambiente acolhedor, bem organizado; c) desenvolver ações de formação junto à CRE (Sala de Leitura Polo); d) subsidiar o trabalho das CRE com o levantamento de dados das Salas de Leitura; d) ter alunos monitores (Círculo de Jovens Leitores, apoio aos empréstimos e divulgação de livros etc.); e) desenvolver ações com os pais (rodas de leitura, empréstimos etc.); f) participar das reuniões com a GED e/ou Nível Central; g) atuar em parceria com as Bibliotecas Escolares Municipais; h) ter um computador exclusivo para gerenciar o acervo; i) estabelecer horário semanal de planejamento da equipe, de no mínimo 2h (no caso de mais de um professor e Bibliotecário); j) apresentar seu plano de trabalho (Sala de Leitura Polo: à CRE e Nível Central e Sala de Leitura Satélite: à Sala de Leitura Polo e CRE); k) organizar e divulgar na escola seu “Diário de Bordo” (expor no mural); l) organizar o “cantinho MultiRio” na Sala de Leitura e) trabalhar com a Educopédia⁵⁰: Grandes Obras (aulas de incentivo à leitura literária para o segundo segmento com textos, imagens, vídeos, jogos, desafios e quizzes etc.), Asas de Papel (aulas de incentivo à leitura literária para o primeiro segmento com textos, imagens, vídeos, jogos, desafios, quis etc.) e Pé de Vento (material de alfabetização dentro de um tipo de livro digital com imagens, jogos e vídeos).

No tocante à utilização das aulas digitais, disponíveis na plataforma Educopédia, muitos docentes pontuaram que fica impossível usar a ferramenta pelo fato da grande maioria das escolas não possuir qualidade na conexão. Esse ponto gerou controvérsias, visto que cada professor, dentro de seu contexto, tinha algo a respeito do assunto a abordar. A representante da CRE fez mais uma colocação, sinalizando que a conexão na Rede ainda não é a melhor, mas que há outras formas de utilizar o material, mesmo que só para consulta, e que ele não é de uso obrigatório, e sim complementar. Outros mostravam desconhecimento do recurso, pois nunca o tinham visitado ou visto em funcionamento, Ana, Aline e Susan também não mostraram na reunião uma aula de exemplo. Ouvi ainda pessoas criticando a qualidade de algumas aulas: aulas chatas, aulas idênticas aos dos livros didáticos; outros elogiando que havia jogos relacionados ao livro, vídeos, textos animados etc. A representante da CRE avisou

⁵⁰ A Educopédia é uma plataforma online colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora. As aulas incluem planos de aula e apresentações voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. Cada uma delas possui temas, competências e habilidades contempladas nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx> (Página acessada em 20/07/2012). O endereço é www.educopedia.com.br. A mesma está organizada pelos anos de escolaridade e temas específicos. Dentro de cada ano há aulas das diferentes disciplinas, tudo em consonância com as Orientações Curriculares da Rede.

que as aulas estavam passando por um período de revisão e mudança de *layout*, muitos problemas estavam acontecendo, mas que os produtores estavam empenhados para por tudo em ordem.

Ademais, Ana recomendou que todos disponibilizassem um mural fora da Sala de Leitura para assim divulgar: o horário da grade, o plano de ação, o diário de bordo mensal, eventos da Rede, o site e novidades da Educopédia, informações sobre os concursos, para que assim toda a comunidade escolar tivesse acesso à rotina e aos trabalhos desenvolvidos naquele espaço. Alguns professores informaram que, além dessa estratégia, divulgam suas práticas em *blogs* pessoais, ou da própria Sala de Leitura, o que foi muito elogiado pela representante da CRE. Ela sinalizou que esse canal de comunicação é muito bom, de grande apreço da nova gestão, e que precisa ser inserido à prática das Salas de Leitura como forma de acompanhar e de se aproximar dos novos formatos textuais, das novas formas de produção e circulação de informação e conhecimento. Indicou a visita ao portal Rioeduca⁵¹ para que todos conhecessem as ações educativas desenvolvidas nas escolas da Rede e que divulgassem seus trabalhos no mesmo.

No final da reunião as organizadoras entregaram a avaliação, convidando os presentes a desenhar algo que tivesse marcado o encontro, tanto de positivo quanto de negativo. Alguns contestaram, por não saber desenhar direito, e utilizaram a linguagem verbal. Nesse encontro não houve troca de experiências, mas foi algo solicitado também por algumas pessoas. Dessa forma, o combinado foi de que no próximo encontro duas professoras trariam materiais e atividades para compartilhar.

Assim que foi possível, sentei com as professoras das Salas de Leitura Polo e elas me repassaram um CD com todo o material dado pela Gerência de Mídia no dia do curso de capacitação. Pontuaram a questão da falta de concentração de uma parte do público alvo e que as novidades, como o atendimento à grade e a possibilidade de mais professores nas Salas de Leitura Satélites, ainda trariam muitas questões para os próximos encontros. Por causa do horário, não fizeram a análise dos dados das avaliações, arrumaram o auditório e cada qual tomou rumo distinto.

O primeiro contato do ano de dois mil e doze com o campo de pesquisa, a reunião de capacitação das Salas de Leitura Satélite, foi um momento interessante, dado que pude

⁵¹ O portal www.rioeduca.net é feito para e por professoras e professores, diretoras e diretores, coordenadoras e coordenadores, merendeiras, servidores da limpeza, familiares e todos aqueles que acreditam no salto da qualidade da educação pública do Rio. É um portal da Secretaria Municipal de Educação, mas que visa mostrar os detalhes de tudo o que acontece dentro de cada uma de nossas escolas, creches e EDIs. É posta como um espaço de troca, de aprendizagem e principalmente de alegria. (Página acessada em 20/07/2012)

observar mais um desdobramento da prática das regentes que estão participando do estudo. Como já demarcado anteriormente, a função delas é ampla, contemplando dinamizar a formação do leitor na própria escola, de acordo com as solicitações da SME-RJ/Mídia, e orientar as Salas de Leitura do entorno.

Por ter sido uma reunião de capacitação, esperava momentos de trocas de experiências e até mesmo de avaliação dos projetos desenvolvidos no ano anterior. Contudo, o objetivo do encontro foi literalmente repassar as orientações a respeito do trabalho almejado para o ano letivo, ressaltando especialmente as mudanças no tocante ao atendimento à grade, formação das equipes de trabalho e necessidade da elaboração de um plano de ação. O ano de 2012 começou com mudanças. Como as práticas seriam recontextualizadas?

Ao reiniciar as observações na Sala de Leitura Polo Alegria, encontrei um antigo problema: acervo afetado por cupim. Assim, no decorrer dos encontros nos meses de fevereiro e parte de março, as professoras estavam impossibilitadas de atender aos alunos porque estavam reorganizando o acervo. Nesse tempo, Ana e Aline aproveitaram para verificar as demais estantes, inutilizar livros, fazer doações, catalogar livros, por etiquetas de identificação nas obras e organizar o planejamento do trabalho do ano. Além disso, o horário de atendimento à grade ficou sob a responsabilidade de um funcionário da parte administrativa da escola que, por questões diversas, demorou para elaborá-lo, contribuindo para o não atendimento ao primeiro segmento.

Mediante tais fatos, o trabalho a ser desenvolvido pelas regentes nos primeiros meses letivos ficou afetado, gerando insatisfação dos professores do primeiro segmento. Eles almejavam ter o horário de planejamento semanal assegurado, logo que seus alunos fossem devidamente atendidos na grade, uma vez que a equipe da Sala de Leitura estava completa. Nesse tempo, aproveitei para conversar com as regentes a respeito do que estavam achando das novidades e como estavam se preparando para tal. Ademais, fiz uma entrevista semiestruturada com a professora Aline a fim de coletar dados para a pesquisa.

Ana reafirmou que ultimamente o trabalho com a leitura estava atrelado aos desdobramentos do programa, “Rio, uma cidade de leitores”, implementado pela Secretária Municipal de Educação, Cláudia Costin. Na visão dela, o ano de dois mil e onze foi o que trouxe melhor a ideia da centralidade do trabalho com o texto literário, dado que foi criado o subprojeto “Jovens Leitores”. Com ele, os empréstimos aumentaram, quase que como uma imposição, pois a cada bimestre o aluno era submetido a uma composição textual formal na qual precisava evidenciar seu ponto de vista sobre algum elemento da obra. Além disso,

afirmou sentir mais cobranças por parte da Gerência de Mídia e CRE na participação das Salas de Leitura Polo em todos os eventos sobre leitura e linguagens da Rede.

[...] hoje as Salas de Leitura, não só as Polo, estão equipadas com muitos aparelhos eletrônicos, computador, internet, mas percebo que o trabalho está centrado na formação literária através do programa “Rio, uma cidade de leitores” e seus encaminhamentos na Rede. No começo isso não estava tão claro, o discurso era para continuarmos com nosso trabalho de promoção e formação do aluno leitor da forma que estávamos acostumados reforçando o slogan do projeto. Mas no ano passado (2011) ficou bem claro com o “Jovens Leitores” que o regente da sala tem que priorizar a leitura dos livros do acervo e estimular isso ao máximo. Fora a cobrança da CRE e da própria Mídia para que as Polo participem de todos os eventos literários promovidos na Rede e fora dela. (ANA, 2012)

Também sinalizou que o ano de dois mil e doze começava com mais uma inovação, dado que, a partir de então, o profissional da Sala de Leitura passaria a atender em horário fixo aos alunos do Ensino Fundamental I, dando continuidade ao subprojeto “Jovens Leitores” (destinado aos alunos do 2º ano ao 9º ano) e as demais ações em torno da leitura (projetos paralelos envolvendo toda a Rede: projeto Poesia na Escola, Maratona escolar ABL, Concurso de redação da Folha Dirigida, Maratona de Histórias etc.). Ou seja, muitas tarefas para serem administradas, além de subsidiar/orientar as Salas de Leitura Satélite.

No tocante à grade, Ana estava em conjunto com Aline planejando o que fazer semanalmente para não tornar o contato com a leitura algo obrigatório e chato, informou que a Gerência de Mídia havia sugerido a utilização das aulas digitais da Educopédia, a realização dos empréstimos, rodas de leitura e muita criatividade para esses encontros:

Estamos juntas pensando como fazer os atendimentos semanais não se tornarem encontros chatos. Estamos pensando em trabalhar com gêneros diferentes para cada ano de escolaridade e assim incentivar o conhecimento dele, dos livros, dos autores e até fazer uma culminância depois. A Mídia sugeriu que usássemos as aulas de literatura da Educopédia, mas a internet aqui é um fracasso. Sugeriram também que aproveitássemos o tempo para realizar o empréstimo dos livros e fossemos muito criativas. Falar é fácil, não? Mas a gente vai fazer os atendimentos dentro das nossas possibilidades, do jeito que acharmos melhor. (ANA, 2012)

Ou seja, as professoras, a partir da nova orientação de atendimento aos alunos, estavam se articulando e planejando o que fazer para atender à exigência da Secretaria. Face a esse desafio, os desdobramentos da prática docente podem ser compreendidos como resultantes das interpretações docentes articuladas com as suas experiências. Essa dinâmica aponta para processos de recontextualização da política de leitura da SME-RJ no contexto da prática.

A partir da segunda semana do mês de março, as professoras Ana e Aline conseguiram, finalmente, assistir os alunos. Para tal, as primeiras ações foram: atendimento à grade, empréstimo de livros para alunos do segundo ao nono ano, entrega da ficha “Diário do

leitor” (somente para o segundo segmento) e divulgação do tema da primeira prova de produção textual do bimestre, pois a mesma se aproximava.

Por causa do atendimento à grade (turmas da Educação Infantil ao 5º ano), decidiram que o empréstimo ocorreria de forma distinta do ano anterior. Para o Fundamental I, o mesmo seria quinzenal, no horário em que a turma estivesse sob a responsabilidade do professor da sala. A devolução ficaria a cargo de dois monitores da turma, com a função de recolher e entregar os livros às segundas-feiras subsequentes ao empréstimo.

Já para o Fundamental II, ocorreria através da utilização de caixas com uma certa quantidade e variedade de livros, então, as turmas quinzenalmente receberiam, na aula de Português, a tal caixa e as fichas do “Diário do leitor”. Assim sendo, cada aluno escolheria uma obra e registraria a escolha no seu diário, ao final tanto as caixas quanto as fichas seriam entregues ao regente da sala. A devolução dos livros ocorreria quinze dias depois do empréstimo, através da ajuda de alunos monitores do sétimo ano.

Assim sendo, notei que a dinâmica do trabalho estava começando a mudar com relação ao ano interior devido à modificação na proposta oficial, isto é, a necessidade do atendimento semanal, em horário específico, a turmas da pré-escola ao final do Fundamental I. As professoras estavam receosas, especialmente Ana, por ter o costume de atender as turmas para o empréstimo e escolher aquelas as quais participariam ou não de um projeto ou outro num horário mais flexível.

O ano já está começando em ritmo de novidade. Estava acostumada com uma forma de trabalho onde tinha mais liberdade para estruturar o atendimento, agora teremos um horário pronto para atender o primeiro segmento, só faltou montar um também para o segundo. Estou receosa, pois o ritmo será outro aumentando a nossa demanda de trabalho, que já não é pouca. Aline chegou na hora certa. (ANA, 2012)

O ano de dois mil e doze começava num ritmo desconhecido pelas regentes e consecutivamente para as ações de promoção da leitura. Assim, sinalizaram, que a fim de dinamizar a utilização da sala para todos os alunos, os atendimentos aconteceriam em dias da semana específicos; às segundas e às sextas atenderiam quem desejasse fazer pesquisas, trabalhos na sala e possíveis trocas de livros (mais direcionadas ao segundo segmento) e às terças, quartas e quintas se dedicariam à grade. Esse esquema de atendimento foi também sugestão da Gerência de Mídia a fim de que os eventos externos (cursos, capacitações, reuniões com a Mídia) não atrapalhassem a grade.

Somente em meados do mês de março⁵² as professoras Ana e Aline iniciaram o atendimento sistemático às turmas. Para isso, fizeram questão de organizar o espaço de forma que pudessem atender sempre os alunos do Fundamental I na própria sala, por acreditarem que o contato cotidiano naquele ambiente favorece o gosto e a busca por leituras.

Além disso, para facilitar a dinamização das atividades, decidiram trabalhar com gêneros específicos para cada ano de escolaridade: 1º ano- Livro de imagem, 2º ano – Contos de fadas, 3º ano- Fábulas, 4º ano- Poesia e 5º ano- Contos do mundo inteiro. O empréstimo também foi iniciado acontecendo quinzenalmente dentro do horário da grade. Elas ressaltaram que aproveitariam esses encontros para explicar as propostas das produções textuais e fazer os desdobramentos das leituras.

Assim que começaram atender sistematicamente os alunos do primeiro segmento, percebi que cada professora ficou responsável por um quantitativo de turmas e assim sendo, enquanto uma estava executando ações em torno da leitura, a outra estava catalogando livros, auxiliando alunos em pesquisas, organizando o acervo etc. Além disso, notei que após o primeiro encontro, destinado à apresentação da nova forma de utilização da sala e do patrono da mesma (Monteiro Lobato), as docentes priorizaram o empréstimo quinzenal e a contação de histórias, previamente selecionadas de acordo com gênero destinado àquele nível. Como no mês de abril os alunos fariam a prova de produção textual, Ana e Aline passaram a atrelar a contação da história do dia a uma atividade escrita similar à da futura avaliação. Algo que já estava presente na prática de Ana no ano anterior, sendo que os desdobramentos relativos à prova procediam de forma verbal.

Dado o exposto, vejo que é o livro de literatura o recurso que tem subsidiado a prática dessas duas professoras no desafio de promover a formação do aluno leitor através da Sala de Leitura. Assim, as ações desenvolvidas têm colocado o livro totalmente vinculado ao contexto da avaliação. Dessa forma, é o resgate do que está óbvio, de um determinado sentido, especialmente o que será exigido na prova, que tem sido contemplado. Nesse passo, o trabalho pedagógico fica comprometido, afastando a produção da leitura crítica potencializadora de conhecimentos, não encorajando o “diálogo com o texto e suas vozes” (RIBAS, 2008), nem tampouco permitindo o resgate das histórias de leitura dos textos e a história de leitura dos sujeitos.

Enquanto isso, na Sala de Leitura Polo Sintonia, Susan já na primeira semana de aula (mês de fevereiro) iniciou o atendimento à grade. Ela continuava sem uma equipe de fato, mas

⁵² O atendimento através da grade foi iniciado em vinte e um de março de dois mil e doze.

a direção já havia indicado outra regente da unidade para atuar na sala e estava procurando um professor para fazer dupla regência.

Com relação ao horário, seguindo as orientações da Gerência de Mídia, estava atendendo às terças, quartas e quintas, pela manhã, todas as turmas do Fundamental I. Já às terças e quintas à tarde, conforme combinado com a direção, estava procedendo com a organização da sala, assistindo ao Fundamental II e, na medida do possível, fazendo o seu planejamento.

Ademais, por conta da falta de espaço para receber turmas com mais de trinta alunos na Sala de Leitura, Susan decidiu ir às salas de aula nos dias da grade. Sinalizou saber da importância do contato dos discentes com o seu ambiente de trabalho, mas que naquele momento tal dinâmica não era viável:

O espaço aqui da Sala de Leitura não comporta o quantitativo de alunos dessas turmas, não há mesas e cadeiras suficientes para todos, e também, porque a sala ainda está muito bagunçada, é por isso que estou indo às salas de aula. Tenho explicado isso às turmas e vou tentar, na medida que for organizando os livros, as estantes e os outros materiais, realizar alguns encontros aqui na Sala de Leitura. (SUSAN, 2012)

Com relação às turmas do Fundamental I da tarde, mediante autorização da direção, elas seriam assistidas pelo professor que chegasse para formar a equipe da Sala de Leitura Polo. Na prática, não aconteceu desse modo, pelo fato da professora “nova” faltar constantemente, tendo sua dupla regência cancelada. Face a esse fato, Susan propôs à equipe gestora fazer o atendimento à grade quinzenalmente; em uma semana contemplando as turmas da manhã, na outra semana as turmas da tarde. E assim foi até o último dia da pesquisa⁵³.

Susan me contou que estava preocupada com a responsabilidade de zelar pela formação dos leitores da escola, além de ser “exemplo” para as Salas de Leitura Satélites. Assim, se organizou e esboçou um planejamento estruturado por temas específicos de acordo com o calendário escolar e com os possíveis projetos da escola e da SME-RJ.

Desse modo, no mês de fevereiro, a docente começou a trabalhar com o gênero poesia, no atendimento à grade, que se estendeu até março. Assim procedeu pois sabia que, em breve, a Gerência de Mídia encaminharia às escolas o regulamento do concurso Poesia na Escola 2012. Então, pensando em participar de tal, apresentou o gênero através da utilização de várias linguagens: brincadeiras de rimar, leitura de poesias, declamação de versos conhecidos pelos alunos, músicas, aula de literatura infantojuvenil do portal Educopédia, vídeos. Seu trabalho com o discurso poético não se limitou a uma aula, mas compreendeu várias, lendo e

⁵³ O último dia de observações em campo, na Sala de Leitura Polo Sintonia, foi em vinte e seis de abril de dois mil e doze.

relendo o gênero de formas distintas. Nesse passo, Susan promoveu “a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico” (ORLANDI, 1988, p.38), trabalhando a leitura num âmbito mais amplo.

Durante os atendimentos constatei que, primeiro, Susan associou o gênero poesia ao aniversário da escola, depois ao aniversário da Cidade do Rio de Janeiro, motivando os alunos a falarem do assunto, a compartilharem suas experiências enquanto “leitores de mundo”. Ou seja, ao atentar para a leitura de textos não mais restritos à linguagem verbal escrita, Susan estava “considerando a experiência discursiva que o aluno traz para seus atos de leitura, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem, verbal e não-verbal” (GUIMARÃES, 2009, p.3).

A cada encontro, após leituras via linguagens distintas, Susan sugeria um desdobramento como: construção coletiva de pequenas poesias, desenhos individuais através de recorte e colagem, elaboração de convites, comentários escritos sobre as poesias. Todos os trabalhos eram posteriormente fixados no mural da Sala de Leitura para assim divulgar a produção das turmas e evidenciar a função social da leitura e escrita. Ao agir desse modo, Susan estava mobilizando os alunos a se tornarem sujeitos de sua escrita, sendo esta sistematicamente publicada numa dimensão de “quem vai ler” (via exposições no mural para toda a comunidade escolar). Ou seja, convidando o aluno a usar a língua e a ser autor dela:

Flor, me organizei dessa forma, utilizando temas geradores, tipo aniversário da escola, aniversário do Rio, porque acho que fica mais fácil partir daquilo que eles sabem, do conhecimento prévio deles e assim ampliá-lo com as leituras e propostas que estou trazendo. O gênero poesia está sendo o primeiro a embasar o trabalho, porque daqui a pouco a Mídia vai mandar o projeto “Poesia na escola 2012” pra gente e quero muito que haja a participação dos meus alunos. Além disso, estou trazendo além do livro outros recursos, outras linguagens para motivar e ampliar as possibilidades de leitura e, é claro, tornar os encontros mais atrativos e interessantes. (SUSAN, 2012)

Além disso, percebi que Susan, no tocante aos encaminhamentos do subprojeto “Jovens Leitores”, realizou empréstimos de livros, informou as propostas da prova, mas não realizou atividades de produção oral ou escrita preparando os alunos para a realização da avaliação. Sua intenção era de ampliar o repertório de leituras dos alunos.

No último mês de observações (abril), encerrando assim um ciclo de aproximadamente seis meses e meio de investigação, verifiquei que as professoras Ana e Aline, mediante a necessidade de promover o atendimento semanal aos alunos do Fundamental I, continuaram desenvolvendo ações associando a leitura da obra literária a uma atividade escrita similar à da prova.

Ainda nesse período final, embora o foco estivesse no livro, ainda participei de uma sessão do projeto Cine Clube. Tal atividade foi uma tentativa de ir além da leitura do texto literário, com a utilização de uma linguagem diferente, sendo até mesmo mobilizada com o apoio de alunos monitores. Porém, é válido destacar que Ana e Aline somente utilizaram esse recurso porque seriam cobradas pela Gerência de Mídia. Caso não houvesse a dinamização do material do referido projeto (DVDs com curtas animados, documentários etc.), o mesmo seria recolhido e endereçado a outra unidade interessada. Para tal, bimestralmente deveriam enviar um relatório à Gerência de Mídia, com os respectivos apontamentos:

O projeto Cine Clube é antigo, nossa escola participa, mas esse ano a Mídia quer que as unidades que possuem os materiais façam a devida utilização. Pediram até para bimestralmente enviarmos um relatório sobre o desenvolver do projeto. [...] Selecionamos alguns alunos monitores para nos ajudar nessa missão, até porque é uma solicitação da organização do projeto que os alunos sejam mediadores dos encontros. Tentaremos mensalmente promover as sessões. Estamos começando com a grade, mas é para contemplar também o segundo segmento e os funcionários da escola. (ANA, 2012)

Atinente à prática de Susan, no mês de abril, ela deu continuidade às visitas nas salas de aula, mas também conseguiu, quinzenalmente, levar os alunos à Sala de Leitura. Para isso disponibilizou um espaço o já conhecido “cantinho da leitura”, onde a cada encontro reunia os alunos e lia uma obra literária desvinculada de qualquer tema ou proposta. No dia do encontro, posteriormente à contação, realizava o empréstimo, separando os livros por nível de dificuldade de leitura e indicando possíveis escolhas.

Já com o Fundamental II, constatei que Susan não conseguia tempo para dinamizar atividades. Consequentemente, se limitava a emprestar livros. Às vezes convidava alguns alunos para ajudá-la a catalogar materiais no contraturno.

As observações desses três meses do ano letivo de dois mil e doze (fevereiro, março e abril) sinalizaram que as professoras participantes do estudo estão se dedicando ao trabalho com a leitura, dando ênfase ao Fundamental I por conta da grade, ou melhor, por ser uma exigência da SME-RJ/Gerência de Mídia. Nesse passo, vejo em ambas as práticas é o primeiro segmento que está recebendo mais atenção e consecutivamente tendo mais contato com a leitura. Os alunos do segundo segmento estão ficando em segundo plano.

Atinente à prática pedagógica, em cada Sala de Leitura Polo encontrei uma realidade distinta e atividades de leitura atreladas ao modo pelo qual as regentes estão associando suas concepções às orientações oficiais. Desse modo, compreendo que os professores, que lidam com os textos/orientações legais, estão interpretando as novas propostas de acordo com suas

realidades, interesses e experiências, que é o fazer docente que tem sustentado e potencializado a proposta de leitura da Sala de Leitura da SME-RJ.

Percebo que apesar das problemáticas estruturais do projeto Sala de Leitura nos espaços pesquisados, o professor das salas tem se mostrado como a chave da proposta. É ele quem recontextualiza as solicitações e dá vida às práticas de leitura. Todavia, precisa ser mais valorizado e receber investimentos em sua formação, a fim de ampliar seus horizontes, produzindo mediações e interações mais intensas no fomento à leitura.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei ao longo da realização desse estudo, ler o campo na seguinte perspectiva: ouvindo, tentando compreender os sentidos atribuídos pelos professores envolvidos, trazendo as contradições, reagindo a alguns conceitos, enfim, dialogando com esse espaço polifônico, tendo consciência de que a minha leitura não é a única, mas uma possibilidade, por acreditar que “ler é saber que o sentido pode ser outro” (ORLANDI, 2008, p.12).

Assim, na tentativa de evidenciar em que consiste a proposta da Sala de Leitura da SME-RJ, trouxe inicialmente a configuração histórica da mesma para então perceber a forma pela qual ela foi criada e, ao longo do tempo, foi se transformando e se constituindo enquanto referência da política de leitura e parte integrante do currículo da referida Secretaria.

Desta análise, constatei que a Sala de Leitura, ao ser instituída em todas as unidades de horário parcial (Portaria nº12/90 E-DGE), tinha uma finalidade pedagógica atrelada ao “uso conjugado dos diferentes meios de comunicação e aplicação dessas linguagens específicas à prática educativa para desenvolver no aluno, a capacidade de ver-julgar-agir, em interação com a comunidade a que pertence” (RIO DE JANEIRO, RJ, 1990, p.1). Ou seja, não somente o livro foi pensado para se fazer presente nesse contexto, mas sim os diferentes meios de comunicação, as múltiplas linguagens. Assim, percebi que a concepção de leitura que estava em jogo, nesse período inaugural, era da leitura enquanto meio de reflexão e ação (ver-julgar-agir), de expor o aluno a estabelecer relações dos materiais ao meio social, possibilitando a formação de um leitor crítico.

Desse modo, a Sala de Leitura foi constituída enquanto espaço de “democratização do acesso aos diferentes meios de comunicação”, se colocando como porta de entrada para a inserção de uma “política de produção/utilização de Tecnologia Educacional, oriunda da Divisão de Multimeios” (RIO DE JANEIRO, RJ, 1990, p.1). É fato que, inicialmente, nem todos os recursos estavam presentes nas salas, a proposta era nova e a grande maioria das escolas precisava compreendê-la e investir em sua concretização.

Após dois anos da existência do projeto Sala de Leitura na Rede municipal de ensino, uma constatação a nível central trouxe modificações à proposta inicial. Ficou estabelecida, a partir da Portaria nº36/92/DGE, a implantação da Sala de Leitura Polo enquanto centro irradiador para o desenvolvimento do referido projeto. Ou seja, a fim de facilitar a comunicação do Departamento de Multimeios com todas as Salas de Leitura, ficou decidido que tal processo seria mediado pelas Salas de Leitura Polo que, por sua vez, serviriam como ponto de apoio para as demais Salas de Leitura, as chamadas Satélites. Não obstante tal

divisão, posteriormente, foi atrelada à Sala de Leitura Polo a implementação da proposta dos Núcleos de Mídia Educação. Nesse contexto, ficou a cargo do professor regente desta, além de todas as atribuições anteriores, “gerenciar os recursos mídia educacionais, propiciando a participação de professores e alunos num processo de produção coletiva” (Resolução SME Nº560/96).

Com essa nova determinação, notei que a concepção de leitura evidenciada na criação das Salas continuava a subsidiar a proposta, sendo que no caso das Salas de Leitura Polo, os recursos midiáticos receberam mais ênfase, se constituindo enquanto ferramenta de destaque na prática pedagógica das mesmas. Dessarte, as Salas de Leitura Polo ficaram incumbidas de subsidiar a formação do leitor dando ênfase às linguagens interativas, as diferentes mídias, estabelecendo intercâmbio com as outras Salas de Leitura Polo e Satélite.

Deste modo, a projeto Sala de Leitura da SME-RJ foi se estabelecendo na seguinte dimensão: Sala de Leitura Polo subsidiando o trabalho de leitura proposto pelo órgão central no seu interior e nas Salas de Leitura Satélites do entorno. Todas voltadas para a democratização dos meios de comunicação, em especial dos recursos multimidiáticos, no espaço escolar e consecutiva formação de um leitor ativo.

Todavia, a partir da entrada de uma nova gestão na Secretaria Municipal de Educação, em 2009, algumas modificações começaram a se efetivar na estrutura organizacional da mesma e no trato com a política de leitura da Rede. Inicialmente, todos os departamentos da composição da SME-RJ passaram a ser denominados de Gerências. Tal transformação aponta para o modo de conceber a educação do novo grupo, que tem por chefe uma Secretária graduada em administração pública e especializações⁵⁴ nas áreas de Economia e Gestão. Nesse compasso, o Departamento de Mídia Educação passou a ser chamado de Gerência de Mídia Educação⁵⁵ que, em parceria com a Secretária, passou a redefinir a Política de Leitura da Rede municipal de ensino. Destaco que no decorrer da pesquisa a professora Ana, que está há mais tempo no contexto da Sala de Leitura, deixou claro que no começo da atuação da nova equipe a fala era de que nada havia mudado no tocante ao trabalho, mas que aos poucos mudanças foram sendo incorporadas à proposta desejada para a Sala de Leitura. Isto é, parece

⁵⁴ A Secretária de Educação Claudia Costin é graduada em Administração Pública pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV), também tem mestrado em Economia e doutorado em Gestão. (Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=94109>) Página acessada em 31/07/2012.

⁵⁵ Vale ressaltar que o setor responsável por subsidiar o trabalho das Salas de Leitura já se chamou Divisão de Multimeios, Assessoria de Mídia Educação, Departamento de Mídia Educação, Divisão de Mídia Educação e, atualmente, Gerência de Mídia Educação. Essas mudanças representam às concepções de educação de cada gestão, nas suas relações com o discurso pedagógico hegemônico nos diferentes momentos.

que a Gerência de Mídia omitiu deliberadamente, no primeiro ano de atuação, as mudanças políticas no sentido da reconfiguração do trabalho das Salas de Leitura.

Em 2010, o discurso da Gerência de Mídia Educação toma uma feição mais clara, ou seja, chega o momento de oficializar a proposta almejada para a Sala de Leitura, através da publicação da Resolução SME nº1072. A partir dela foi aclamada a necessidade de, via Sala de Leitura, se desenvolver um conjunto de ações cujo princípio norteador é “o prazer de ler e o gosto pela leitura” “considerando a relação entre leitura e literatura” (Resolução nº1072/10, p.1). Os demais suportes textuais foram até referendados como constituintes do processo de formação do leitor, contudo o texto literário passou a ser o centro do trabalho pedagógico.

Dado o exposto, constatei que com a nova Resolução (nº1072/10) houve uma mudança no tocante à concepção de leitura que vinha sustentando o projeto Sala de Leitura. A atual proposta não está centrada na democratização ao acesso aos diferentes meios de informação na construção do conhecimento, mas na ênfase da formação do leitor de textos literários. A preocupação maior está na intenção de disseminar uma cultura leitora nas escolas municipais por intermédio das ações do programa “Rio, uma cidade de leitores”. Isto é, potencializar a leitura e a interpretação de textos, que implicitamente têm a intenção de ajudar a elevar os índices das escolas municipais nas avaliações unificadas. A própria responsável da Gerência de Mídia explicou que, de fato a intenção presente é a de resgatar a “essência” do espaço; de promover com ênfase a formação do leitor literário, que assim terá subsídios para dialogar com as outras formas de comunicação e informação. “A noção agora é outra, o trabalho com as múltiplas linguagens e recursos tecnológicos não está apenas destinado à Sala de Leitura, a um professor específico, mas sim a todos os professores da escola.”

Realizado o estudo no tocante à consistência do projeto, me desloquei para o lócus da observação, a Sala de Leitura Polo Alegria e a Sala de Leitura Polo Sintonia. Assim, direcionei a minha atenção a analisar e a compreender como as orientações legais estavam se desdobrando na prática pedagógica dos professores envolvidos na minha investigação: como o projeto Sala de Leitura estava se concretizando em tais espaços.

Com base no primeiro período da pesquisa, percebi que as duas Salas de Leitura Polos são espaços multimidiáticos, ou seja, possuem uma infraestrutura condizente com a proposta da Resolução nº560/96. Contudo, esses recursos não foram utilizados com ênfase pelos professores, em virtude das determinações do subprojeto “Jovens Leitores” e falta de tempo para abranger tantas atribuições. Na Sala de Leitura Polo Alegria, Ana priorizou os empréstimos, a participação de grupos de alunos em eventos literários distintos da SME-RJ e a contação de histórias direcionada ora à proposta da prova de produção textual, ora ao

entretenimento. Já na Sala de Leitura Polo Sintonia, Susan só conseguiu realizar empréstimos e dois projetos de incentivo à leitura, porque era nova na função, estava sozinha e com uma demanda considerável de materiais para organizar e catalogar.

Ao término do primeiro ciclo da pesquisa, aproveitei para conversar com cada professora e pedir que elas, enquanto responsáveis por uma Sala de Leitura Polo, fizessem uma avaliação do trabalho realizado. Assim sendo, solicitei que elencassem os aspectos positivos e negativos encontrados na execução das atividades propostas para o ano.

<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da professora Ana – Sala de Leitura Polo Alegria • (Ano de referência 2011) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Pontos positivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Pontos negativos
a) O subprojeto “Jovens Leitores”, que apesar de vinculado a uma avaliação, intensificou o contato dos alunos com os livros e as atividades da Sala de Leitura.	a) Falta de um professor regente para completar a equipe da Sala de Leitura Polo.
b) A participação no curso “Jovens leitores”, uma capacitação oferecida pela SME-RJ em parceria com a Fundação Nacional do Livro Infantojuvenil (FNLIJ).	b) Falta de apoio da direção na manutenção da sala e aquisição de materiais.
c) Realização mais organizada dos Centros de Estudos das Salas de Leitura, o que em 2010, raramente aconteceu.	c) Falta de tempo para realizar todos os projetos da SME-RJ e dinamizar as demais ações pertinentes à formação do leitor. Muitos projetos planejados não foram viabilizados mediante necessidade de se pôr em ação os desdobramentos do projeto “Jovens leitores”.
d) Verba para aquisição de livros nas feiras literárias do ano (XIII Salão do Livro e XIV Bienal) e envio de ônibus às escolas para a visita de alguns alunos a tais eventos.	d) Falta de parcerias com a maioria dos professores do segundo segmento da escola.
e) Primavera dos Livros - encontro anual dos regentes de Sala de Leitura e Bibliotecários da Rede.	e) Falta de tempo para planejar ações, conhecer o acervo da sala (livros/CDs/DVDs) e acompanhar o trabalho das Salas de Leitura Satélites.
f) Maratona de histórias (interna e externa).	f) Necessidade de assumir turma quando o professor regente entra de licença.
g) Recebimento dos MultiKits com episódios e curtas da MultiRio em DVD, que não utilizou, mas disponibilizou aos docentes.	g) Cobrança maior, do que anteriormente, e constante da Gerência de Mídia e da CRE para a participação das Salas de Leitura Polos em todos os projetos da SME sobre leitura.
h) Parceria constante com a Sala de Leitura Polo Sintonia: troca de	h) Acesso ruim à Internet dentro da sala, inviabilizando o uso do recurso pela

experiências e realização das reuniões com as respectivas Salas de Leitura Satélites.	regente e alunos.
i) Distribuição de livros de literatura para os alunos, uma forma de incentivar o contato com a leitura também fora da escola e a compor o acervo pessoal do mesmo.	i) Cupim na sala.
j) Educopédia, uma plataforma com aulas digitais de todas as disciplinas, até mesmo de literatura infantil e infantojuvenil, que não utilizou, mas conheceu.	j) Sobrecarga de atribuições para o professor da Sala de Leitura Polo.
k) Parceria dos monitores, da professora readaptada e da coordenadora pedagógica nas atividades da sala.	k) Mais ações de incentivo à leitura para o primeiro segmento, pelo fato dos regentes dessas turmas estarem mais envolvidos com os projetos da escola e da Sala de Leitura como um todo.
	l) Falta de parceria entre os professores de Sala de Leitura e a Gerência de Mídia na elaboração e decisão dos projetos destinados à formação do leitor. Ana sinalizou que num dado momento foi criado o GT de Mídia, no qual os professores das Polos discutiam as questões do trabalho com a leitura que as Satélites traziam, faziam sugestões e que esse diálogo trazia benefícios para a prática pedagógica. No presente, esse intercâmbio estava mais no âmbito das Polos com as Satélites e a Gerência de Mídia Educação encaminhando e cobrando as novas propostas de ação.

<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da professora Susan – Sala de Leitura Polo Sintonia • (Ano de referência 2011) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Pontos positivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Pontos negativos
a) Oportunidade de trabalhar na área de atuação/formação (PII, Pedagoga e PI de Português/ Literatura).	a) Falta de professor para compor a equipe, dada a demanda de trabalho para uma Sala de Leitura Polo.
b) Crescimento pessoal e profissional.	b) Falta de tempo para participar dos cursos oferecidos aos regentes novos.
c) Flexibilidade na carga horária.	c) Falta de tempo para planejar suas ações, levando assim muita coisa para fazer em casa.
d) Apoio dos professores do primeiro segmento e da coordenadora pedagógica	d) Falta de tempo para conhecer os materiais da sala para poder

nas ações de promoção da leitura em parceria com a Sala de Leitura.	sugerir/indicar/recomendá-los aos alunos e professores.
e) Troca de experiências com a Sala de Leitura Polo Alegria e suas Salas de Leitura Satélites. (CE/SL).	e) Falta de investimentos por parte da direção na manutenção do espaço físico da sala e de recursos para a mesma.
	f) Pouco apoio da CRE e Gerência de Mídia e muita cobrança em torno das ações de promoção da leitura.
	g) Necessidade do professor da Sala de Leitura pegar turma desassistida.

Face aos relatos verifiquei que, apesar de Ana ter sinalizado questões negativas pontuais na execução do trabalho, há muita coisa interessante e em ação no tocante ao projeto Sala de Leitura, como: capacitações para os professores (curso Jovens Leitores, Primavera dos livros - encontro anual dos professores de Sala de Leitura), verba para aquisição de livros em eventos literários (Salão do Livro e Bienal), Maratona interna e externa de histórias, distribuição de livros para alunos de alguns níveis de escolaridade, aulas digitais na plataforma Educopédia (que não foram utilizadas por nenhuma das regentes), como mais uma ferramenta de incentivo à leitura com apoio de múltiplas linguagens.

Na avaliação de Ana, fica claro que o subprojeto “Jovens Leitores” tem sido o grande motivador das atividades nesse meio. Já as demais linguagens, também fontes preciosas de leitura, estão em segundo plano. Dessa forma, a concepção da Sala de Leitura Polo enquanto um “Núcleo de Mídia Educação”, no qual o professor responsável precisa “gerenciar os recursos mídia educativos, propiciando a participação de professores e alunos num processo de produção coletiva” (RIO DE JANEIRO, RJ, 1996), está em descompasso com o contexto presente, dado que é o livro de literatura o material mais contemplado.

Assim reafirmo que a Sala de Leitura Polo é um espaço multimidiático, pois houve todo um investimento em transformá-la em tal, mas na atual conjuntura a concepção de leitura evidente nos documentos e discursos oficiais, é de que o trabalho esteja voltado “para a promoção da leitura literária, para a formação de leitores e para a realização de pesquisas escolares” (RIO DE JANEIRO, RJ, 2010). Há, na referida Resolução, menção à utilização de outros suportes textuais, “tais como vídeos, softwares, e demais materiais impressos, audiovisuais ou digitais, contemplando a diversidade de textos e formatos existentes” (Resolução SME nº 1072/2010 - Parágrafo único). Todavia, todos os últimos encaminhamentos da SME-RJ/Gerência de Mídia (subprojeto “Jovens Leitores”, Campanha Leitura nas férias, entrega de livros para alunos de vários segmentos) incidem sobre o livro;

na leitura literária como “base” das ações do professor da sala para a constituição do leitor, para assim alavancar o programa “Rio, uma cidade de leitores”.

Outro aspecto importante é a expressão “a falta de”, que no quesito negativo apareceu de forma recorrente em ambas as apreciações críticas. A recorrência da utilização do termo mostra que muitas questões administrativas (de competência da direção, CRE, SME-RJ/Mídia) interferem no fazer docente e, consecutivamente, no atendimento ao público alvo. Logo, o lugar do ensino da leitura via Sala de Leitura está comprometido nas unidades da pesquisa, pois faltam parcerias e maior valorização de tal. Ainda no âmbito das considerações negativas, vejo que há mais questões semelhantes na opinião de ambas: falta de professor na equipe da Sala de Leitura Polo, grande demanda de trabalho para o regente, cobrança intensa das esferas superiores na execução das ações desejadas, falta de tempo para planejamento e realização de demais projetos, pouco apoio da direção e necessidade de assumir turmas sem professor.

Dessarte, constatei que apesar de Ana e Susan atuarem em escolas distintas, há problemas comuns que afetam consideravelmente o trabalho das profissionais, algo que não depende delas para ser resolvido, mas sim das esferas superiores que, além de não articularem medidas para auxiliar, ainda exigem competência e qualidade no desenvolver das ações. Isto é, perceberam que a Gerência de Mídia tem exercido controle direto sobre as ações dos professores das Salas de Leitura Polo.

Ademais, nas palavras de Ana há atualmente certa distância na interação das Salas de Leitura Polo com a Gerência de Mídia, muitas decisões estão sendo tomadas e direcionadas a esses professores, que por sua vez precisam, gostando ou não, irradiar a proposta desejada, mesmo com adaptações necessárias, porque enquanto membros de uma Sala de Leitura Polo possuem essa função. Percebo na indicação “I” da parte negativa certa insatisfação da docente, mas que não está refletida em sua prática, pois sua forma de trabalhar é uma construção própria, fruto de sua experiência nessa função face aos encaminhamentos da Secretaria. Tal evidência, a meu ver, confirma a tese de Ball sobre o poder de intervenção dos profissionais no contexto da prática, que estão ativamente se articulando para relacionar os textos da política à realidade de sua Sala de Leitura. Em suma, a política chega à escola e é recontextualizada pelo professor que trabalha com ela, tendo o mesmo autonomia relativa para recriá-la e reinventá-la, uma vez que estão em jogo o grupo que será atendido e as experiências, valores e interesses de cada docente.

Observando os elementos elencados pela professora Susan, notei que as questões positivas estão mais relacionadas aos benefícios da nova função destinados a ela do que à

prática. Isto pode ser visto como uma crítica à organização do projeto Sala de Leitura, dado que ela tem enfrentado muitos problemas para dinamizar e conduzir o trabalho, levando assim os aspectos negativos a sobressaírem em sua avaliação.

Em tese, apesar dos impasses, ambas destacaram que a parceria entre elas, troca de experiências e realização dos Centros de Estudos das Salas de Leitura Satélites, foi algo positivo e importante na prática pedagógica, especialmente para Susan que é nova na função. Com o apoio de Ana, ela se sentia menos desassistida e confiante de que era capaz de realizar suas atribuições.

Ao retornar ao campo em 2012 para finalizar o estudo, encontrei mais mudanças relacionadas ao trabalho de promoção da leitura e, consecutivamente, adaptações das mesmas na realidade de cada contexto.

Na Sala de Leitura Polo Alegria, Ana passou a contar com a parceria de Aline, e dessa maneira, se articularam para dar contornos às recomendações de atendimento à grade e continuação dos desdobramentos do subprojeto “Jovens Leitores”. A respeito deste, deram prosseguimento aos empréstimos e às contações orientadas, sendo que estas, que anteriormente eram feitas de forma oral, passaram a ser escritas, com vistas à proposta da prova de produção textual. Assim a leitura estava, na prática pedagógica das professoras, sendo apresentada e mediada. Contudo, à medida em que havia a reprodução das propostas da futura avaliação, o ato de ler passava a ser uma “imposição” para tal. Em termos de perspectiva, percebo a cisão entre leitura e produção textual, logo a tendência é a “didatização” da leitura e a celebração da linguagem verbal escrita, enfraquecendo as possibilidades de associação da leitura às diferentes linguagens; aos diferentes suportes presentes numa sala detentora de um núcleo de mídias educativas. Entendo que a Sala de Leitura, enquanto espaço de formação do aluno leitor que se queira reflexivo, precisa, via ação docente, se dispor a superar os limites formais e arbitrários entre as diferentes linguagens, não valorizando uma em detrimento da outra, mas contemplando as múltiplas possibilidades na tentativa de despertar sentidos para as leituras realizadas.

Não obstante, tive a oportunidade de acompanhar, na última visita à Sala de Leitura Alegria, a realização de uma atividade diferente, digo, uma dinâmica sem a presença do livro de literatura; a exibição do curta metragem “Peixe-frito”, do projeto Cine Clube na escola. Ao me deparar com a novidade fiquei curiosa, pois uma linguagem diferente estava sendo contemplada, incluindo até a participação de alunos monitores. Ao final da proposta, notei que os monitores e as professoras propuseram desdobramentos comuns aos de um texto

literário, ou seja, perguntas formalmente marcadas pelos devidos pontos de interrogação, implicando “respostas certas” (BARRETO, 2002, p.36).

Mediante tal episódio e a todas as atividades já mencionadas, percebi que na prática a leitura, na maioria das vezes, tem se processado de forma linear, segmentada e literal, evidenciando uma tendência tradicional da mesma, não abrindo espaço à pluralidade das linguagens e aos sentidos. Fica perceptível que não se tem possibilitado a produção da leitura via processo interacional estabelecido entre o leitor virtual – inscrito no texto – e o leitor real, mas sim a reprodução daquilo que está evidente no material de leitura.

A linguagem é segmentada e o texto perde a textura, esartejado em frases que parecem poder suceder ao infinito, como se o significado global resultasse da mera justaposição. A leitura reduzida à capacidade de localizar dados específicos e explícitos. O leitor projetado é passível de mensagens atomizadas, reforçando a relação entre autoria e autoridade, no movimento de legitimar a prática do autoritarismo (BARRETO, 2002, p.37).

Nesse passo, é interessante retomar a perspectiva discursiva de leitura sistematizada por Orlandi (2008), a fim de evidenciar que é possível ir além dessa forma de atuação, a partir do entendimento de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e de que tanto este quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente. “A leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (ORLANDI, 2008, p.9).

Apreciando os desdobramentos do trabalho de Ana e Aline, fica evidente que a concepção de leitura em ação não está associada à fala das mesmas nas entrevistas, quando sinalizam que leitura é “(...) é vida, leitura é algo muito amplo/uma forma de melhorar a vida, de melhorar interiormente” (fala de Aline) ou “(...) a leitura abre caminhos é por ela que descobrimos coisas, aguçamos a imaginação, pensamos, criamos, recriamos e crescemos...” (fala de Ana). As regentes, por conta da necessidade de serem elementos de mobilização do subprojeto “Jovens Leitores”, estão privilegiando a leitura literária e condicionando esta a tarefas de ordem pragmática (literatura com função utilitária). Agindo assim estão desconsiderando a função estética formativa da literatura e minimizando o potencial da imaginação, da leitura enquanto algo capaz de tocar e transformar os leitores.

Na Sala de Leitura Polo Sintonia, apesar de assegurado oficialmente o quantitativo de três profissionais atuando, Susan continuou sozinha à frente da mesma. Desse modo, verifiquei que a falta de uma equipe estruturada continuou a gerar uma sobrecarga de atribuições, comprometendo o atendimento aos alunos da unidade escolar. Todavia, a docente estava se esforçando e fazendo o que era viável. A partir das dinâmicas realizadas no

atendimento à grade, Susan mostrou não se preocupar em reproduzir as atividades da prova de produção textual, mas dar a oportunidade aos alunos de conhecer histórias diferentes, de pensar em temas do cotidiano de forma simples, associadas ao poder de imaginação e criação dos mesmos. Ou seja, estava priorizando envolver o corpo discente em processos de leitura através das múltiplas linguagens. Isto é, realizando desdobramentos mais lúdicos e criativos, trazendo mais emoção e prazer para os encontros, tentando evidenciar a função social da leitura e da escrita. Sua prática refletia aquilo que pensa sobre o ato de ler “Leitura é prazer, encantamento, é capaz de trazer mudanças/ ler é ter a chance de conhecer, pensar, concordar, discordar, estudar” (SUSAN, 2011).

Dado o exposto, face às mudanças nos documentos legais e a observação da prática pedagógica nas duas realidades, constatei que o carro chefe do trabalho das docentes foi o texto literário, sendo que na Sala de Leitura Polo Sintonia, Susan aproveitou para ampliar as leituras ao oferecer não somente o livro, mas articulando a este outros materiais. Já na Sala de Leitura Polo Alegria, Ana e Aline deram ênfase ao texto literário atrelado a atividades escritas sobre o mesmo, não estimulando a utilização de outras linguagens de forma qualitativa. Notei assim que mediações em torno da linguagem verbal escrita (livro) foram produzidas em ambos os contextos, sendo que na Sala de Leitura Polo Sintonia de forma mais abrangente e produtiva do que na Sala de Leitura Polo Alegria. Em cada uma, as ações estavam pautadas na compreensão pessoal do que é leitura e de como esta podia ser desenvolvida através das peculiaridades do subprojeto “Jovens Leitores”.

Outra característica importante diz respeito ao modo pelo qual as professoras recebem as orientações oficiais e as adaptam no cotidiano, ou seja, o modo pelo qual recontextualizam o contexto da produção textual no contexto da prática. É possível perceber que a abordagem teórica do ciclo de políticas, de Ball, contribui para a construção de uma noção acerca das políticas superando a concepção ingênua de que estas são ‘feitas’ para as pessoas. De acordo com os apontamentos do autor, as políticas evidenciam problemas que necessitam ser resolvidos no contexto da prática, onde o professor não é um mero executor de tarefas, mas coautor, que, ao fazer suas leituras, articula novas proposições no âmbito de seu trabalho e que podem até mesmo representar posteriormente mudanças na política original. No caso, as reuniões sistemáticas dos professores com a Gerência de Mídia podem vir a ser um canal.

Mediante o acompanhamento às regentes, considero importante e fundamental que haja maiores investimentos na figura do professor da Sala de Leitura, assegurando sua permanência e aprimoramento profissional. A formação deste regente merece olhar especial. Como dinamizar um acervo que não se conhece? Como mediar leituras se não for leitor?

Como desenvolver os projetos se falta tempo para planejá-los? Como participar das capacitações se não há membros suficientes na equipe para dar continuidade ao atendimento na ausência do outro? Por que a obrigação de substituir professores em licença?

Não é suficiente equipar as salas com materiais diversos e recursos tecnológicos, pois não é a sua presença física que garante a qualidade e o sucesso no trabalho, mas sim a forma pelo qual esses elementos são apropriados e (re)contextualizados na prática.

A leitura tem lugar de destaque na Sala de Leitura, mas se não são dadas ao professor as condições para a execução de seu ofício, o ensino da mesma fica comprometido e enfraquecido. Ademais do livro à tela do computador, a materialidade dos textos e as condições de acesso implicam formas distintas de apropriação e trabalhos específicos. Mudaram os textos e as leituras podem continuar as mesmas? Essa também é outra questão que precisa ser discutida e articulada não somente no âmbito da Sala de Leitura, mas da escola com um todo. Não é só o professor desse espaço que precisa conhecer e contemplar a formação do leitor face aos novos aparatos textuais, porém todos os professores de cada realidade escolar.

O projeto Sala de Leitura faz parte hoje da proposta curricular da Rede e resistiu a tantas mudanças graças ao comprometimento e ao fazer pedagógico docente, que de forma peculiar, corroborou para a implementação das políticas, na medida em que esses professores produziram e produzem suas interpretações sobre as mesmas e viabilizam ações em torno daquilo que concebem como possível.

Vejo a Sala de Leitura como possibilidade valiosa de se repensar o trabalho com a literatura na escola, especialmente, agora, com os desdobramentos do subprojeto “Jovens Leitores”. É necessário investir nas interações adequadas com os textos literários, e demais mídias e linguagens, visando formar uma comunidade leitora. As histórias de leitura dos textos e as condições de produção de sentido pelo leitor são essenciais para a produção da leitura, logo, precisam estar permeando toda a dinâmica de trabalho do professor da Sala de Leitura. O desejável é romper com as tramas da interpretação autorizada, no sentido da compreensão, como salienta Orlandi (2008, p.40):

[...] a convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico, que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno.

É assim que encerro este trabalho, apostando que é possível sim lidar com a articulação das múltiplas linguagens na Sala de Leitura na perspectiva da negociação/produção de sentidos, que não se limita à decodificação ou a uma chave correta de interpretação, mas sim da compreensão dos sentidos historicamente possíveis, construídos na relação entre os interlocutores: leitores virtuais (projetados nos textos) e os leitores reais (professores e alunos).

A Sala de Leitura foi um lugar que encontrei no curso da profissão, onde me deparei com muitos leitores, autores e leituras. Nela tive a oportunidade de (com)partilhar e de (com)viver e de encontrar um bom motivo para promover novas leituras. A Sala de Leitura é um convite à leitura e esse texto se apresenta com a mesma finalidade de interlocução com seus leitores. Isto é, contribuir/apontar possibilidades de redimensionamento de práticas de leitura, a fim de que façam mais sentido e sejam incorporadas como possibilidade de acesso a novos conhecimentos e diálogos (BARRETO, 2009) ademais, sirva também como subsídio para outras pesquisas sobre as Salas de Leitura.

REFERÊNCIAS

- ANA. Entrevista concedida a Marta Patrícia Peixoto Duarte de Deco. Rio de Janeiro, 01 ago. 2011.
- ANA. Entrevista concedida a Marta Patrícia Peixoto Duarte de Deco. Rio de Janeiro, 07 mar. 2012.
- ANDRÉ, Marli E.D.A; LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2011.
- AXER, Bonnie; ROSARIO, Roberta. S. L. ; DECO, Marta. P. P. D. Leitura e tecnologias: potencialidades e movimentos articulatórios do fazer docente num espaço escolar. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, São Paulo, 16., 2012. *Anais...* São Paulo: [s. n.], 2012.
- BALL, Sthepen J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.
- _____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: Silva, Luiz H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez 2001.
- BARRETO, Raquel G. *Da leitura crítica do ensino para o ensino da leitura crítica*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFRJ – Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 1994.
- _____. Leitura confronto de imaginários. *Revista Presença Pedagógica*, v. 27, p. 70-76, mai/jun 1999.
- _____. Multimídia e formação de professores: uma questão de leitura? *Revista Nexos: estudos em educação e comunicação*, São Paulo, n.7, p.87-101, 2000.
- _____. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. Mudaram os textos. E as leituras nas escolas?: Ou: Texto não é mais sopa de letrinhas. *Jornal A Página da Educação*, Porto, Portugal, v. 155, p. 2 - 1, 05 abr. 2006.
- _____. *Leitura no aperfeiçoamento do ensino: uma proposta de pesquisa participante*. Projeto de pesquisa financiado pelo Programa “Apoio à melhoria do ensino nas escolas públicas do Rio de Janeiro”, 2007.
- _____. Leitura é problema de quem? As dimensões curriculares das leituras. In: ALVES, N. *Redes educativas e currículos locais*. Rio de Janeiro: Laboratório de Educação e Imagem, 2008. p. 64-74. 1 CD-rom

BARRETO, Raquel G; GUIMARÃES, Gláucia. Não só palavras: dos textos multimidiáticos à ressignificação das práticas escolares. In: BARRETO, Raquel G. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009. p.77-100.

BARRETO, Raquel; GUIMARÃES, Gláucia. *Diferentes linguagens na sociedade e na escola*. 2010. Mimeo.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.

BOFF, L. *A águia e galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

BORBOREMA, Carolina D. L de. Ciclos como política curricular. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 5, p. 46-62, 2008.

BOWE, Richard; BALL, Stephen.; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: MEC, 2009.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Traduzido por Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, Imprensa Oficial do Estado, 1998.

FERNANDES, Célia R. D. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: EDUEL, 2007.

FONSECA, Leda M da. *Salas de Leitura: concepções e práticas*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - . Departamento de Pós- Graduação em Educação, PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo . *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da esperança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 14. ed. São Paulo: Olho D'água, 1995.

GARCIA, Vanda D. *A tecnologia Educacional na Prática Pedagógica dos Professores de Ensino Médio em Escolas Estaduais de Curitiba*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Federal de Educação do Paraná. Curitiba: 2002.

GUIMARÃES, G. A articulação de linguagens na TV: a formação cultural na sociedade multimidiática. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS, Canoas, RS, 1., 2004. *Anais do 1º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais*. Canoas, RS, 2004.

_____. *A articulação de linguagens na TV*. Tese (Doutorado em Educação) – ProPEd, UERJ. Rio de Janeiro, 2006.

_____. GUIMARÃES, Glaucia Campos ; RAMOS, B.S.S. ; BARRETO, R. G. . Linguagens, textos e leituras na escola: por entre as trilhas de uma pesquisa participante. In: 32. Reunião Anual da ANPEd, 2009, Caxambu. 32a Reunião Anual da ANPEd, 2009. p. 1-14.

_____. Da leitura do outro legitimado para as leituras dos legítimos outros: a poesia como voz de fazer nascimentos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES DE CONHECIMENTOS E AS TECNOLOGIAS, Rio de Janeiro, 5., 2009. *Anais...* Rio de Janeiro: Laboratório de Educação e Imagem, 2009.

HALLIDAY, Michael A.K. Cohesion in english. Londres, Longman, 1976. In: ORLANDI, E.P. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo, Cortez 2008.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitura*. Campinas: Pontes. Unicamp, 1989.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência: notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, Edwiges. *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. São Paulo: Globo. 1982.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática. 2005.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição. In: _____. *Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.26, p. 109-118, 2004.

MAINARDES, Jefferson. Policy cycle approach: a contribution to the analysis of educational policies. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MONTEIRO, Simone. Entrevista concedida a Marta Patrícia Peixoto Duarte de Deco. Rio de Janeiro, 13 mar. 2012.

NUNES, José H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni P. *A leitura e os leitores*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni P. (org.) *Terra à vista: velho e novo mundo*. Campinas: Cortez/Unicamp, 1990.

ORLANDI, Eni P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. *Revista Rua número 1*. Campinas: Unicamp, 1995. p. 35-47.

_____.(org.) *A leitura e os leitores*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

_____. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 07, n. 13-14, jan/dez 2006. p. 01/07. Entrevista.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. *Discurso e leitura*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *A linguagem e seu funcionamento*. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2009.

PAIVA, Lauriana G. *Do Giz colorido ao Data Show: uma conex@o desconect@d@ da realidade escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2006.

RIBAS, Maria C. Leituras & leitura de literatura – ou o (re)nascimento do leitor. *Soletras: revista do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores*, São Gonçalo. ano 8, n. 16, jul./dez. 2008.

RIO DE JANEIRO. Sala de Leitura-Polo/Núcleo de Mídia-Educação um espaço em transformação. [S.l.: s.n.], [19--?]

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *FALAS ao professor*. Rio de Janeiro: Centro Integrado de Educação Pública, 1985.

_____. *Multieducação Temas em Debate: Sala de Leitura*. 2.ed. Rio de Janeiro, 2007.

_____. *Multieducação Temas em Debate: Mídia e Educação*. 2.ed. Rio de Janeiro, 2007.

RIO DE JANEIRO, RJ. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Ensino. Portaria nº36/77/E-DGE. Rio de Janeiro, 1977.

_____.Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Ensino. Portaria nº12/90/E-DGE. Rio de Janeiro, 02/05/1990.

_____. Portaria nº36/92/E-DGE. Rio de Janeiro, 22 de setembro de 1992.

_____. Portaria nº37/92/E-DGE. Rio de Janeiro, 27 de outubro de 1992.

_____. E/SUBE/CED. Produção de texto sobre leitura do livro. Rio de Janeiro, [s.l.], 2011.

_____. Resolução SME nº560/96. Rio de Janeiro, 11 de janeiro de 1996.

_____. Resolução SME nº1072/10. Rio de Janeiro, 31 de março de 2010.

_____. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. *Estud. av.* [online]. 1991, v.5, n.13, p. 61-77.

SOARES, Magda.B. *O que é letramento*. Diário do Grande ABC. [S. l.], 29 ago. 2003. Diário na escola:3

SUSAN. Entrevista concedida a Marta Patrícia Peixoto Duarte de Deco. Rio de Janeiro, 08 ago. 2011.

SUSAN. Entrevista concedida a Marta Patrícia Peixoto Duarte de Deco. Rio de Janeiro, 14 mar. 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto, Portugal: Rés Editora, 2001.