



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Liliana Secron Pinto

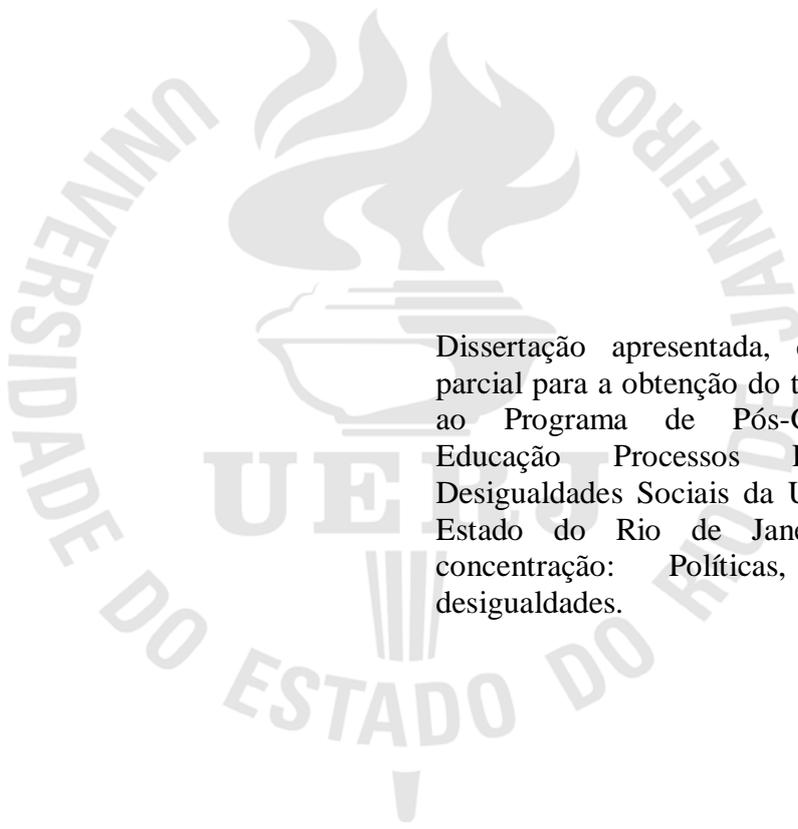
**Salas de leitura e suas heterotopias como dispositivo para uma formação
inventiva de professores**

São Gonçalo

2020

Liliana Secron Pinto

Salas de leitura e suas heterotopias como dispositivo para uma formação inventiva de professores



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, direitos e desigualdades.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosimeri de Oliveira Dias

São Gonçalo

2020

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

P659 Pinto, Liliana Secron.
Salas de leitura e suas heterotopias como dispositivo para uma formação inventiva de professores / Liliana Secron Pinto. – 2020.
111f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosimeri de Oliveira Dias.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Salas de leitura – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Bibliotecas escolares – Teses. 4. Professores – Formação – Teses. I. Dias, Rosimeri de Oliveira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994 CDU 027.8

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

Assinatura

Data

Liliana Secron Pinto

Salas de leitura e suas heterotopias como dispositivo para uma formação inventiva de professores

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, direitos e desigualdades.

Aprovada em 30 de julho de 2020.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Rosimeri de Oliveira Dias (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof. Dr. André Bocchetti
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Bruno Rego Deusdará Rodrigues
Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Heliana de Barros Conde Rodrigues
Instituto de Psicologia - UERJ

Prof.^a Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepulveda
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo

2020

DEDICATÓRIA

À Lucia Secron e Mariana Secron por serem a vida em mim.
Ao Bruno Ganem por todo amor que nos dedicamos.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Rosimeri de Oliveira Dias por forçar meu pensamento a pensar e acompanhar com carinho meus deslocamentos.

À minha banca Heliana Rodrigues, André Bocchetti, Bruno Deusdará e Denize Sepúlveda pela leitura generosa e as orientações potentes.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em especial à Faculdade de Formação de Professores, por ser resistência na luta pelo ensino e a pesquisa e por uma universidade pública, laica, gratuita e de qualidade.

À toda equipe de professores e funcionários do Programa de Mestrado da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro pela generosidade e competência na realização do Programa.

À turma de 2018 do Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro por tantos afetos. Em especial ao Carlos César de Oliveira por todo carinho e a amizade dedicados.

À todos os amigos da Oficina de Formação Inventiva de Professores – OFIP pelas trocas e leituras carinhosas.

Às professoras da Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, minhas professoras-intercessoras, pelas boas conversas e por todas as histórias que escrevemos juntas nas salas de leitura da Rede.

À Dyone Andrade que mostrou os caminhos da Faculdade de Formação de Professores me levando pela mão.

À Alexandre Guarnieri, Clarisse Campos e Vanusa Maria de Melo por uma vida de parceria e inspiração.

Aos alunos e profissionais das escolas por onde passei porque é do coletivo que somos feitos.

À todos que acreditaram na amplitude dos meus possíveis.

Escrevo para que as coisas não morram.

Joseph Michel

RESUMO

PINTO, Liliansa Secron. *Salas de leitura e suas heterotopias como dispositivo para uma Formação Inventiva de Professores*. 2020. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

Esta pesquisa tem como objetivo problematizar a formação de professores na perspectiva da invenção e discutir o *espaçotempo* do território sala de leitura como possível dispositivo para uma formação inventiva de professores. A pesquisa aconteceu por entre as experiências de cinco professoras com as salas de leitura da Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro. Trata-se de uma discussão atravessada pelas noções de coletivo e diferença com ênfase na formação de leitores, na formação de professores e na luta pelo direito ao livro, a leitura e às bibliotecas como política pública. Para tanto, possui como intercessores principais, além de professoras da SME-RJ, os autores Michel Foucault, Gilles Deleuze e Rosimeri de Oliveira Dias. Com a experiência, a dissertação aponta para a existência de quatro princípios de uma sala de leitura, que a enunciam como um lugar outro heterotópico, são eles: leitura literária, encontros, formação e invenção. A esses princípios soma-se ainda um quinto princípio que os alinhava: a arte. Juntos eles compõem a luta por afirmar e resistir em defesa da existência das salas de leitura na rede pública de ensino.

Palavras-chave: Sala de leitura. Leitura literária. Heterotopia. Formação inventiva de professores.

ABSTRACT

PINTO, Liliana Secron. *Reading rooms and their heterotopias as a device for an teachers inventive formation*. 2020. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

This research aims to problematize the teacher formation from the perspective of invention and discuss the spacetime of the reading room territory as a possible device for a teachers inventive formation. The research took place among the experiences of five teachers with the reading rooms of the Municipal Department of Education of the Municipality of Rio de Janeiro. It is a cross discussion of the collective notions and the difference in the training of readers, the training of teachers and the struggle for the right to have books, reading and libraries as a public policy. Its main intercessors, as well as the teachers of SME-RJ, are the authors Michel Foucault, Gilles Deleuze and Rosimeri de Oliveira Dias. The experience leads the dissertation into the existence of four principals of a reading room as it is enunciated as a heterotopic space: literary reading, meetings, training and invention. To these principles is added a fifth principle that aligned them: art. Together they make up the fight to assert and resist in defense of the existence of reading rooms in the public school system.

Keyword: Reading rooms. Literary reading. Heterotopia. Teachers inventive formation.

SUMÁRIO

	COMEÇANDO PELO MEIO	9
1	SALAS DE LEITURA, TERRITORIALIDADES E A NOÇÃO DE DISPOSITIVO	26
1.1	Salas de leitura e suas territorialidades	27
1.2	Salas de leitura como dispositivo	40
2	PRINCÍPIOS DE SALAS DE LEITURA E SUAS HETEROTOPIAS	55
2.1	Espaços, posicionamentos e heterotopias em companhia de Michel Foucault	55
2.2	Os princípios das salas de leitura: sentidos em disputa	59
2.3	Literatura como fonte primária da existência: resistência	67
3	FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES: UMA TECITURA DE ENCONTROS	74
3.1	Viagem: a desnaturalização das naturalidades	82
3.2	Deslocamentos perspectivados pela invenção	88
3.3	Salas de leitura como dispositivo para uma formação de professores perspectivada pela invenção	94
	ALINHAVANDO (LIGANDO OS PONTOS SEM NÓS)	99
	REFERÊNCIAS	105

COMEÇANDO PELO MEIO

Futuro e passado não têm muito sentido; o que conta é o devir-presente: a geografia e não a história, o meio e não o começo nem o fim, a grama que está no meio e que brota pelo meio, e não as árvores que têm um cume e raízes.
(DELEUZE, 1998, p. 33)

A proposta

Essa pesquisa nasce com duas grandes pretensões: contribuir com a construção do conceito de sala de leitura em conversa com as ideias de território (DELEUZE, GUATTARI, 1997) e de *espaçotempo* heterotópico (FOUCAULT, 2009b; 2013); e propor uma discussão sobre formação inventiva de professores (DIAS, 2011; 2012; 2016, 2019), tendo as salas de leitura como possível dispositivo (FOUCAULT, 2017b; DELEUZE, 1996).

Apresentar duas pretensões pode parecer espectro amplo demais para uma dissertação, mas, neste caso, creio que seja importante apresentá-las assim, de forma distinta, uma vez que, a partir do contato com os conceitos de território, heterotopia e dispositivo, as experiências produzidas naquele território específico e o próprio conceito de sala de leitura, ganharam um outro contorno e trouxeram especificidades para pensar uma formação de professores perspectivada pela invenção (DIAS, 2011; 2012; 2016, 2019).

Mas, o que é, afinal, uma sala de leitura? Como se dão as práticas constituintes desse território? Quem são seus habitantes e como eles o compõem? O território que temos em mente é uma sala possível, real? Ou seria uma utopia? Ou uma heterotopia? Como se dão, nele, as disputas entre as macro e as micropolíticas? O que se entende como leitura e formação de leitores nesse território? Como ocorrem as formações dos professores que ali atuam? É possível pensar uma formação desses professores na perspectiva da invenção? O que acontece como formação de professores de sala de leitura pode/deve ser desenvolvido também com professores de outras áreas?

Num primeiro olhar para o espaço, posso afirmar que se pensarmos na sua função de guarda-livros, a sala de leitura é uma biblioteca. Inicia-se, o que é considerada uma diferença – no sentido de diferir de si e não da comparação entre os conceitos que compõem uma ou

outra nomenclatura¹ –, uma ampliação do que dizem os dicionários acerca do termo biblioteca, neste caso, quando a ela é acrescida a ideia de localização: ela está na escola, e, por isso, apresenta como fios condutores a integração a um projeto político pedagógico, a dinamização por um professor regente e o foco na formação do leitor.

A proposta das salas de leitura nasce com a criação dos Centro Integrados de Educação Pública – CIEPs, na década de 1980, e, até hoje sua significação está em disputa nas macro e micropolíticas da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro – SME-RJ. Disputas essas que, com suas “atrações e desejos” (DELEUZE; GUATTARI, 1996), foram se manifestando por entre a construção de políticas públicas do livro, da leitura e das bibliotecas, que influenciam diretamente em sua característica de um vir a ser constante.

Por entre atrações e desejos, o caminho traçado por essa pesquisa foi atravessado pelos encontros que se deram ao longo de minha trajetória na SME-RJ. O primeiro deles com o próprio território sala de leitura, que trago, aqui, como objeto; e com as pessoas com quem caminho em parceria promovendo sua (re)criação diária. Com cinco dessas pessoas, todas professoras da SME-RJ, tive a oportunidade de conversar especificamente para a pesquisa. Pessoas essas, cujas vozes ecoam em mim e na pesquisa. Porque, “o que eu sou eu sou em par, não cheguei aqui sozinha” (LENINE, 2015)².

Junto ao encontro com as salas de leitura, vivi a experiência de ser formadora. Com isso, emergiram problematizações acerca do que seria uma formação, da busca pela opção de um formar que se distinguisse das prescrições, das reproduções de certezas, do desenvolvimento de competências, mas que, por entre brechas e liberdades, produzisse diferença. Foi quando tive a oportunidade de, ao buscar o Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, realizar um outro encontro. O encontro com a formação inventiva de professores (DIAS, 2011; 2012; 2016) que traz em si a ideia de formar como invenção de si e do mundo, como desestabilização das certezas, como problematização, como abertura ao novo, coletivo, movente.

É desse duplo encontro, com o território sala de leitura e a formação inventiva de professores, que emerge essa pesquisa. Para realizá-la propus-me a produzir cartografias, a “praticar, ir a campo, seguir processos, me lançar na água, experimentar dispositivos, habitar um território, afinar a atenção, deslocar pontos de vista e praticar a escrita, sempre levando em conta a produção coletiva do conhecimento” (DIAS, 2012, p. 26).

¹ Essa discussão será retomada no capítulo 1.

² LENINE. Música Castanho. Álbum Carbono. Universal Music, 2015.

Territorialidades docentes

Escola Municipal Mozart Lago. Início, hoje, uma nova etapa de trabalho na minha trajetória na SME-RJ. Meu sentimento ao chegar na escola é de gratidão. Por ter retornado a uma escola e ao contato diário com os alunos, por poder reconhecê-la como meu lugar de pesquisa, por ela estar situada no bairro de Oswaldo Cruz, que traz a memória afetiva de minha adolescência, por ser um bairro tradicional de samba carioca, por retornar para uma sala de leitura (Diário de Pesquisa – 17/05/2018).

Quinze anos se passaram entre a minha entrada como professora de língua portuguesa na SME-RJ e a chegada à sala de leitura da E. M. Mozart Lago. Chego com um longo caminho percorrido e muito animada em retornar a uma escola depois de passar um ano trabalhando na Gerência de Educação da 5ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da SME-RJ.

Antes de me tornar professora da SME-RJ, por intermédio de minha mãe, Lucia Secron, hoje professora aposentada, ouvia falar de uma função na escola que era “a minha cara”, um lugar onde eu “precisava trabalhar”: a sala de leitura.

Aquele não era um lugar desconhecido pra mim. Afinal, sendo filha da professora da Escola Municipal Leonor Posada, onde ela trabalhou por mais de vinte anos e onde minha filha e eu fomos alfabetizadas, já havia desfrutado daquela experiência, sem, no entanto, tê-la visto, num primeiro momento, como um lugar que me despertasse o desejo.

Ao indagar sobre por que a sala de leitura seria esse lugar em que eu deveria atuar, minha mãe disse que era por eu ter como características a capacidade de influenciar pessoas, de ser ativa, criativa e de gostar de ler. Além disso, “professores de sala de aula, muitas vezes se acomodam na rotina e ficam limitados. E não é qualquer pessoa que possui esse perfil. O que não significa ser melhor nem pior do que ninguém, são apenas características”³. Perguntei então o que a sala de leitura poderia me proporcionar naquele momento, o que ela teria de especial. Ela respondeu: “diferente da sala de aula que prende muito o professor, ela dá oportunidade de participação em muitos encontros, eventos, lançamentos de livros, possibilitando, assim, ao professor, ampliar seus conhecimentos”. Lucia também foi professora de sala de leitura por um curto espaço de tempo e nutriu um carinho especial por aquele espaço, mas logo passou à direção da escola onde permaneceu por 12 anos.

Em abril de 2005, já com 35 anos de idade e uma longa e diversa trajetória profissional, tomo posse na E. M. Adalgisa Neri, em São Fernando, Santa Cruz, na 10ª

³ Conversa com a Profa. Lucia Secron, minha mãe, em 25/11/2018.

Coordenadoria Regional de Educação – CRE. Chego na escola firme, do alto dos meus saberes adquiridos e das experiências até então, certa de que iria vencer os desafios da distância de casa, de trabalhar em três lugares geograficamente opostos⁴ e da falta de experiência com as crianças e adolescentes.

Logicamente, os adolescentes, com idade entre 12 e 15 anos, me deram um banho de esperteza e peraltice logo nas primeiras aulas. Nada do que eu dizia interessava a eles. Baseada em minhas experiências anteriores, falava sobre o mercado de trabalho... eles me olhavam com desprezo. Argumentava sobre pensar no futuro e eles ignoravam, conversando e brigando entre si. Eu gritava e eles me olhavam por alguns segundos e voltavam à dispersão. Eu enchia o quadro de regras gramaticais e eles copiavam, copiavam, mas não entendiam nada do que eu tentava ensinar! Gritavam e se agrediam. E na prova, instrumento de avaliação clássico do sistema escolar por mim conhecido... chuva de notas baixíssimas!

Até que, em um dia normal de caos, enquanto gritavam em decibéis nunca antes alcançados, fiquei parada olhando para eles por uma aula inteira sentindo um misto de cansaço, vontade de desistir e uma pena patética do que viria a ser do futuro deles. Até que, finalmente, entendi: a errada ali era eu. Desci do meu salto, guardei meus diplomas, coloquei minhas experiências no lugar delas, abri mão de minhas certezas e me pus aprendiz.

Trilhei o longo caminho de retorno à minha casa pensando: como farei para encurtar as distâncias entre mim e esses meninos e meninas? Que estratégia utilizarei para que possamos todos falar e nos ouvir? Como poderei me fazer ouvir? Quem são esses alunos e alunas? O caos também pode ser de alguma forma produtivo? Como agir para não ser impositiva e castradora? O professor tem que ter o controle? O que deve ensinar uma professora de língua portuguesa?

Em meio a tantas dúvidas – que hoje já se tornaram outras –, naquele momento, entendi que não haveria outro jeito senão experimentar uma proposta de aula construída com eles, que se relacionasse com o mundo deles e que permitisse que, juntos, pudessemos pensar/experimentar outras formas de ler, de escrever, de ver e de estar no mundo. E assim fiz. Pronto! Daí pra frente o caos continuou. Mas nossa relação se tornou muito mais próxima.

As dúvidas, naquele momento, e a própria maneira com que as perguntas eram formuladas em minha cabeça inquieta, manifestavam a professora que eu era. Mas, mais do

⁴ Naquela época, atuava também em uma organização não governamental com escritório no Centro (70 km de distância da escola) para onde normalmente eu ia após a escola, coordenando projetos em diversos bairros do Rio de Janeiro que eu visitava toda semana à noite, em rodízio, intercalando com as aulas em uma escola do Estado no bairro da Piedade.

que isso, pensá-las, me provocou um movimento. Foi o que hoje considero meu primeiro deslocamento (FOUCAULT, 2009a) como professora.

Nessa escola, vivemos juntos vários momentos marcantes. Fizemos vários passeios (os alunos que escolhia eram os que nunca tinham passeado, ou seja, os mais bagunceiros); construímos a história da comunidade com caminhadas por suas ruas, entrevistas com moradores e sessão de fotos; fizemos pesquisa de campo, sistematizamos e interpretamos os dados colhidos e escrevemos a partir deles. Esse trabalho foi crescendo conforme os alunos apresentavam desejo de pesquisar. Com eles, fui me libertando das amarras do conteudismo e das avaliações tradicionais. As ações por nós realizadas foram tomando corpo e se transformaram no projeto “Construindo a história do Conjunto São Fernando”. Montamos, ainda, um esquete de bumba meu boi; aprendemos a dançar samba de coco; fizemos show de talentos; promovemos apresentações de grupos culturais na escola e nos apresentamos em outras escolas; lemos e escrevemos poesias, textos de memória...

Vivi muitos momentos marcantes ali. Foram três anos e meio de intensa produção. Uma experiência que me permitiu problematizar o que era ser professora de língua portuguesa para adolescentes, mas, mais do que isso, a potência de experiências que possui uma escola.

Um dos dias que não vou esquecer foi quando, logo no início desse processo de análise da minha prática, fui procurar pela sala de leitura. Ela ficava no terceiro e último andar do grande e espaçoso prédio recém construído, mas nunca tinha sido utilizada, o que não era incomum quando na escola não tinha um professor responsável.

Descoberta a localização do espaço, fui um dia sozinha até lá, fiz uma limpeza, organizei um pouco os livros, as mesas e cadeiras para que os alunos pudessem se acomodar. Havia muito o que fazer para que a sala se tornasse habitável, mas ela precisava ser ocupada. Era preciso dar vida àqueles livros. Como muitos deles ainda estavam em caixas e as prateleiras ainda estavam, em sua maioria, vazias, arrumei o que o tempo me permitiu, escolhi alguns livros, que acreditava que fossem interessar ao grupo, e coloquei sobre as mesas carinhosamente arrumadas para torna-los atrativos. Uma pitada de afeto, para aconchegar leitores.

Finalmente, ansiosa com o que viria acontecer, fui com a turma até lá. Conversamos antes sobre o que eles esperavam encontrar, o que significava ter um espaço como aquele na escola, e o motivo pelo qual nossa aula aconteceria ali.

Eles entraram agitados e curiosos. Não falei nada. Deixei que circulassem e fossem ocupando o espaço como quisessem. Em dado momento, sem que eu pudesse me dar conta, o silêncio reinou. Olhei para o grupo e todos estavam lendo! Foi a primeira vez que me

emocionei na escola. Entendi ali que eles eram também capazes do silêncio. Foi o primeiro dia em que eles se permitiram visivelmente o encontro consigo, com os livros e com a leitura. Naquele dia, permiti-me ser somente observadora. O que me fez perceber que aquele lugar tinha realmente alguma coisa de diferente. Fiquei atenta a ele.

Comecei, então, a reservar momentos nas aulas para a leitura de histórias, trazendo um pouco daquele universo para a sala de aula. Foi quando percebi que haviam dois momentos em que eles davam trégua à agitação: quando eu gritava e quando eu lia. Dali pra frente passei a ler mais.

Muitas outras histórias vivi nessa escola. As lembranças vêm em profusão. A emoção também. Mas, como “chegar e partir são só dois lados da mesma viagem” (BRANT; NASCIMENTO, 1985)⁵, chegou a hora de eu ir viver outras experiências, ocupar outros espaços. A distância física entre a escola e minha casa me obrigou a buscar uma transferência para uma escola mais próxima. Um alívio pelas longas distâncias percorridas. Confesso, no entanto, que senti saudade dos meus alunos de Santa Cruz. E voltei lá. No dia da formatura. Foi lindo! E mais uma vez inesquecível! O evento foi organizado de forma muito simples, mas com muito carinho e com pitadas de formalidade que tirava daquele lugar seu caráter cotidiano e o fazia outro, marcando, assim, a importância daquele momento.

Entrei por trás da escola. Os alunos estavam formados para o início da solenidade. Quando me viram foi uma farra! Não sabiam se corriam para me abraçar ou se se mantinham formados, pois já estava na hora de tomarem seus lugares no evento.

Antes que eu pudesse me aproximar do grupo, uma aluna que me fez passar por momentos muito desafiadores, e por quem, justo por isso, desenvolvi um imenso carinho, correu até mim estendendo as mãos com uma caixinha que tinha dentro um anel e disse: “Professora! Você quer ser minha madrinha de formatura?” Nossa! Que surpresa! Aceitei, com um forte abraço, agradecendo a honra que ela me dava. Um dos meninos, quando me viu, começou a chorar e tremer, muito emocionado e ignorando as risadas dos colegas, me abraçou dizendo: “eu não acreditava que você vinha!”; enquanto uma outra voz soava dizendo “eu não disse que ela vinha!” Fazia uns seis meses que eu havia saído da escola e eles não imaginavam que eu iria percorrer toda aquela distância só para vê-los. Mas eu fui.

Passamos por muita coisa juntos. A escola havia ficado instalada em contêineres por vários anos, atendendo somente ao primeiro segmento do ensino fundamental. No ano que cheguei, ela havia sido transferida para um prédio recém construído com três andares e passou

⁵ NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. Música Encontros e Despedidas. Álbum Encontros e Despedidas. Barclay, 1985.

a atender o segundo segmento também. No período que estive lá, aprendi com eles a ser professora de crianças e adolescentes. E eles, com a escola, a atuarem naquele espaço. Quanto a direção, aprendeu com todos nós a gerir uma escola com o tamanho, a estrutura e os problemas que foram surgindo. Tudo isso nos fez criar laços que me levaram até lá naquele dia. Por isso, não ir à formatura, nunca esteve nos meus planos. Chorei a formatura inteira. Pela profusão acolhedora das lembranças, pela força daquele momento de encontro e pela percepção da efemeridade das coisas. Era a vez deles também partirem.

Transferida em 2008, para a E. M. França, no bairro de Piedade, fui apresentada para a direção como uma boa sugestão para a sala de leitura. No entanto, não pude assumi-la de imediato. Fiquei em sala de aula por dois anos até surgir a oportunidade. Mesmo antes de estar lá oficialmente, já contribuía com algumas ações. Uma delas foi a escrita do Projeto “Leitura e Identidade” para concorrer ao prêmio Escola de Leitores, um projeto de formação de leitores realizado em algumas escolas públicas (voltarei a ele no segundo capítulo). Nesse momento iniciei o que considero um segundo deslocamento. Ficamos entre os catorze projetos escolhidos e por isso ganhamos uma viagem à Festa Literária Internacional de Parati – FLIP, naquele ano. Não chegamos à etapa final, mas, o processo seletivo, com o acompanhamento da Fundação do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, ampliou significativamente minha visão de formação de leitores, e me fez perceber caminhos para um trabalho de leitura na escola que fosse coletivo e integrador, capaz de promover, não uma sala de leitura de leitores, mas uma escola inteira de leitores, com ações que reverberassem para fora dela.

No ano seguinte, 2011, consegui a transferência para a sala de leitura. Nesse período estava sendo implementada na SME-RJ, a aula semanal de sala de leitura como uma das estratégias para garantir o horário de planejamento⁶ dos professores do primeiro segmento, junto com aulas de Educação Física e Inglês. Uma grade de horário com cinco tempos de atividades que não dependiam da professora da turma para acontecerem. Era o que a SME chamava de blocagem.

Na ocasião, havia uma preocupação em mostrar para os professores que não se tratava de uma aula de alfabetização, mas de trabalho com os livros e o texto literário feito de uma forma mais livre e lúdica. Na primeira reunião que participei com as professoras de sala de

⁶ No ano de 2010 iniciaram-se as medidas para garantir o direito dos professores da SME-RJ a terem 1/3 de seu horário de trabalho dedicado ao planejamento de suas atividades (o centro de estudos), uma conquista que não vinha sendo cumprida. Uma das estratégias utilizadas para garantir esse direito no primeiro segmento (1º ao 5º anos), foi a de construir uma grade de horário em que cada turma teria, semanalmente, um tempo de aula de sala de leitura, dois tempos de educação física e dois de inglês, aulas ministradas por professores especialistas, enquanto a professora das turmas estivesse em planejamento.

leitura e a equipe da Gerência de Educação – GED, falei o que pensava a esse respeito e fui convidada para realizar uma formação para todas as professoras de sala de leitura da 5ª CRE. Iniciei, assim, minha experiência como formadora de professores na SME-RJ e de professora de sala de leitura foram atravessadas uma pela outra.

A sala de leitura e o trabalho com a literatura infantil era uma experiência nova para mim que não sou alfabetizadora. Da mesma forma que esse formato de atuação das salas de leitura era algo novo para todo mundo. Era preciso pensar, então, em uma formação que fosse a própria experiência em si. Uma experiência de formar/formar-se coletiva. Mas em que medida é possível construir uma formação-experiência? Há formar sem formar-se? Como realizar uma formação, no contexto da SME-RJ, que não fosse prescritiva? Como tornar algumas horas de encontro algo que se pudesse considerar uma formação?

A pesquisa-intervenção como modo de pesquisar

Contra a Memória fonte do costume. A experiência pessoal renovada. (ANDRADE, 1928, p. 7)

O cartógrafo é antes de tudo um antropófago. (ROLNIK, 2007, p. 23)

A ideia de antropofagia expressa bem o que sinto diante do modo de pesquisar da pesquisa-intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003; 2007) com o qual me predispus a trabalhar por conter em si a potência da transformação proporcionada pela experiência (FOUCAULT, 2010). Algo que passa não somente pelo plano das ideias, das análises, dos conceitos, dos registros históricos, dos fatos vividos, dos discursos, mas antes lança sobre tudo isso a potência das práticas e do que virá a ser produzido.

A pesquisa-intervenção e o seu modo cartográfico, como prática ético-estético-política, exige uma “atitude de pesquisa” que se dá nas/com as micropolíticas e suas subjetividades como condição do próprio conhecimento (AGUIAR; ROCHA, 2003), e, com isso, permite acompanhar os deslocamentos (FOUCAULT, 2009a) realizados durante o processo de análise. Segundo Marisa Rocha e Katia Aguiar, ela acontece sob três concepções base.

A pesquisa afirma, assim, seu caráter desarticulador das práticas e dos discursos instituídos, inclusive os produzidos como científicos, substituindo-se a fórmula “conhecer para transformar” por “transformar para conhecer” (Coimbra, 1995). Podemos, então, destacar, para a formulação da pesquisa-intervenção, referenciais

importantes como uma certa concepção de sujeito e de grupo, de autonomia e práticas de liberdade e a de ação transformadora (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 67).

A concepção de sujeito e de grupo traz para a pesquisa a perspectiva da multiplicidade de formas de inserção na vida social e a intensidade com que elas são capazes de mover o cotidiano e de gerar conhecimento, compreendendo-o como parcial, histórico e como efeito de jogos de força. Entende-se, nesse sentido, “os grupos como dispositivos de afirmação de outros modos de subjetivação, realidades abordadas micro e macropoliticamente” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 68). A autonomia e práticas de liberdade valorizam o “poder da experiência” e apontam para o conceito de diferença ao tratar do confronto de múltiplas subjetividades que ocorrem nos espaços públicos, no *espaçotempo* cotidiano, em condições concretas; e são constituídas pelos discursos diversos produzidos pelos sujeitos, estabelecendo-se em devir, em ação transformadora.

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa aqui apresentada é constituída de um entrelaçar de experiências de um grupo de professoras com as salas de leitura das escolas da SME-RJ, durante um período de efervescência na implementação de políticas públicas do livro e da leitura na Rede⁷ nos últimos anos. E é das micropolíticas cotidianas que ela emerge. De nosso envolvimento com o os nossos fazeres, da forma com que ocupamos os espaços, e da percepção da diversidade produtora de diferença que as salas de leitura se propõem a ser.

Pesquisar dessa forma, nesse contexto, se torna possível, pelo fato da pesquisa-intervenção acontecer mediante uma relação intrínseca entre pesquisador e objeto de pesquisa. Uma afetação na dupla possibilidade de sua raiz semântica, de deixar-se atingir, e de afetividade, que permeia a pesquisa e está presente desde o relato inicial apresentado, seja na satisfação com o meu retorno ao trabalho de sala de leitura, na descrição da localização da escola, na presença de minha mãe, ou na relação com os alunos. Ela aparece ainda, na exposição do exercício cotidiano de habitar o território sala de leitura, de fazer ver e falar experiências com seus habitantes nesse processo de análise e de intervenção, que emerge da relação com seus intercessores (DELEUZE, 1992), tomando como referência a ideia de “intercessor” de Gilles Deleuze. Para ele,

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. [...] Eu preciso de meus intercessores pra me exprimir, eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda

⁷ O uso da palavra Rede com maiúscula será utilizado no decorrer do texto em referência à Rede Municipal de Ensino da SME-RJ.

quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro (DELEUZE, 1992, p. 156).

Um intercessor não é simplesmente aquele com que se trava um diálogo, mas com quem se compõe conversas, um processo de construção conjunta de sentidos. As conversas para Deleuze, diferente e diálogo, são consideradas devir, possibilidade, abertura, problematização.

Os devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas. Há um devir-mulher que não se confunde com as mulheres, com seu passado e seu futuro, e é preciso que as mulheres entrem nesse devir para sair de seu passado e de seu futuro, de sua história. [...]

Os devires não são fenômenos de imitação nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. As núpcias são sempre contra a natureza. As núpcias são o contrário de um casal. Já não há máquinas binárias: questão-resposta, masculino-feminino, homem-animal etc. Uma entrevista poderia ser simplesmente o traçado de um devir (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 10).

Esta pesquisa toma como intercessores: as professoras com quem realizei as conversas que compõem este texto, e passo a chamar de professoras-intercessoras; os autores, cujas vozes ecoam nele; os diários de pesquisa; assim como as experiências coletivas de sala de leitura e de formação de professores.

Compor com os intercessores abre espaço na pesquisa, promovendo um estranhamento que força o pensamento a pensar, amplia o campo problemático, ao mesmo tempo que dá a ver, neste caso, através de suas linhas de dizibilidade (DELEUZE, 1996), o caráter coletivo tanto do território sala de leitura, quanto dos movimentos que põem de pé uma pesquisa-intervenção.

As conversas com as professoras-intercessoras, nesse sentido, foram realizadas buscando fugir do binarismo perguntas e respostas, permitindo um entrelaçar de problematizações que traçasse mais do que o passado ou futuro das salas de leitura, um devir, buscando as micropolíticas como foco de análise e, ao mesmo tempo, como processo de experiência (desvio) e abertura de novas possibilidades de mundos (criação) (BARBOSA, 2015). Dessa forma, elas forçaram a pensar, abrindo espaço num movimento de convergências e divergência que fez operar a verdade do território estudado.

Essa ideia de que a verdade não é algo preexistente, a ser descoberto, mas que deve ser criada em cada domínio, é evidente nas ciências, por exemplo. Até na física, não há verdade que não suponha algum sistema simbólico, mesmo que sejam só coordenadas. Não existe verdade que não “falseie” ideias preestabelecidas. Dizer “a verdade é uma criação” implica que a produção da verdade passa por uma série de

operações que consistem em trabalhar uma matéria, uma série de falsificações no sentido literal. [...] Essas potências do falso é que vão produzir o verdadeiro, é isso os intercessores... (DELEUZE, 1992, p. 157).

Deleuze, em conversa com Bergson e Paul Klee, diz que as pessoas em fabulação – um escape ao discurso do colonizador que nos domina – é que constituem um povo. Um povo não preexiste, ele é o que falta (DELEUZE, 1992). Pensando com Deleuze, a verdade operada pelos movimentos das professoras-intercessoras com quem conversei, não constitui uma verdade definitiva e dada, mas uma verdade provisória, em movimento, descontínua, que, com a captura dos “flagrantes delitos fabulares” (DELEUZE, 1992), entrecortada pelo falso, nos mobiliza na constituição desse devir sala de leitura, com toda sua potência inventiva.

As vozes dessas professoras-intercessoras tornaram possível cartografar o processo de construção da maquinaria das salas de leitura, por entre as experiências cotidianas na escola e os encontros e formações (ora regulares, ora quase inexistentes) em que se problematizava desde o nosso fazer diário no território escola até as ações governamentais de garantia do direito ao livro, à leitura e à literatura. Suas contribuições ainda permitem problematizar, no capítulo dois, a viagem como aprendizagem (KASTRUP, 2001), por entre uma experiência de viagem formativa que vivemos juntas.

As conversas foram realizadas buscando forjar, junto com as professoras-intercessoras, um modo de expressar, o mais livremente possível, as experiências com as salas de leitura. No entanto, duas perguntas comuns foram realizadas com o intuito de evidenciar seu conceito e o possível trânsito entre utopias/heterotopias ali existentes: “O que é uma sala de leitura para você?” e “Essa sala de leitura que você acabou de me descrever é uma sala de leitura possível?”

Os locais para a realização das conversas foram escolhidos por cada uma das professoras-intercessoras. Por questão de praticidade uma delas preferiu que fosse em seu escritório, mesmo que na presença de seus companheiros de trabalho; outra, por conta do deslocamento (estávamos de férias nesse período) sugeriu uma lanchonete de um shopping; duas outras escolheram cafés de livrarias; e a última fez questão que esperássemos o retorno das aulas para que a conversa se desse em uma das duas salas de leitura onde atua. Esta, inclusive, admitiu que se estivéssemos na sala de leitura de sua outra escola, a conversa seria outra.

A escolha desses espaços produziu efeito no que foi dito entre nós. Falar na presença de outras pessoas, sejam conhecidas ou apenas em circulação, sob o excesso de ruídos externos ou entre o silêncio dos livros, no território sala de leitura, ou fora dele, produziu

movimentos de retração e expansão discursivos. A singularidade de cada professora-intercessora também influenciou na realização das conversas. Uma mais tímida, outra mais falante, uma acostumada a contar sua história e outra participando pela primeira vez de uma investigação. Essa variável fez com que a ideia inicial de interferir o mínimo possível nas falas, por vezes precisasse ser entremeada de perguntas para que o assunto se desenvolvesse. O que produz a diferença em suas falas, no entanto, é o que elas têm em comum, a paixão pelo trabalho, pela profissão que escolheram, com todas as suas nuances, pelos livros e pela literatura.

Em nossas experiências com as salas de leitura ficou explícito, por um lado, a pluralidade de salas que a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro possui e, por outro, as múltiplas possibilidades de existência de cada uma delas em sua capacidade de diferir. Compreendido isso, passo a referir-me, nesse trabalho, às salas de leitura sempre no plural.

Essas conversas não tiveram, na pesquisa, um capítulo exclusivamente a elas dedicado. Nem outro à conceituações teóricas e análises. Estão, sim, entremeadas no texto, como o tecido de uma rede. Um texto que assume para si esse tom de conversa, com as professoras-intercessoras, com os registros dos diários de pesquisa, com minhas experiências, com as leituras, produzindo brechas nas formalidades acadêmicas, buscando dar a ver, com leveza, a maquinaria da pesquisa-intervenção. E que ora se constrói na primeira pessoa do singular, expondo o movimento provocado pelos deslocamentos de uma pesquisadora em formação, ora na primeira pessoa do plural, expondo o coletivo que somos na produção das salas de leitura, objeto da pesquisa.

Outro grupo com o qual a pesquisa conversa são os pensadores que nos trazem pistas de por onde caminhar. A primeira é Rosimeri de Oliveira Dias e sua perspectiva da formação inventiva de professores (2012). Foi por essa perspectiva que escolhi a FFP-UERJ e o Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais como lugar de formação. O segundo é Michel Foucault, que contribuiu em vários momentos da pesquisa, principalmente no que diz respeito a seus conceitos de heterotopia (FOUCAULT, 2013), experiência (FOUCAULT, 2010), nos momentos de análise dos discursos (FOUCAULT, 2014) das professoras-intercessoras com quem conversei e os conceitos de deslocamento (FOUCAULT, 2009a) e de dispositivo (FOUCAULT 2017b, DELEUZE, 1996).

Outro que participa de forma relevante é Gilles Deleuze, seja por suas conversas com Foucault, seja pelo conceito de invenção, presente na formação inventiva. Além de René Lourau com da análise institucional e Suely Rolnik e Virginia Kastrup com método da cartografia.

Contribuindo para a percepção da complexidade das salas de leitura e da própria natureza de sua composição, foram realizadas, ainda, conversas teóricas com Iêda Maria da Fonseca (2004), Claudia Pimentel (2011/2018) e Sônia Travassos (2018). Autores do universo literário não poderiam ficar de fora. Por isso, a poesia de Alexandre Guarnieri e Manoel de Barros e as prosas de Ray Bradbury, Lygia Bojunga e Jorge Luis Borges, também entraram na conversa.

Foi com essas companhias que aconteceu a escrita da dissertação, retomando Deleuze, “com movimentos, ideias, acontecimentos, entidades”, numa solidão povoada. “[...] não povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas de encontros, em que encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14). Estive, assim, em estado de núpcias.

Além das conversas, outro dispositivo que compôs a pesquisa foi o diário de pesquisa. Este é um dispositivo que permite o acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades. Ele proporciona a investigação da dimensão processual da realidade e evidencia o caráter participativo da pesquisa, posicionando-a de forma problemática. Assim, tensiona-se a representação para fazer emergir o processo de construção coletivo no qual pesquisador e objeto estão imbricados.

Utilizar o diário como dispositivo, seja como citação ou compondo o próprio texto, foi atar compromisso com as forças intensivas da pesquisa, expondo suas contradições, conflitos, enigmas, problemas, os movimentos que compõem as políticas da narratividade presentes na cartografia, fazendo ver e falar a maquinaria que compõe e reflete, para Lourau, a sua “aproximação com o desejo e a arte de viver” (LOURAU, 1993, apud DIAS, 2016, p. 115).

Imerso nessa composição, este trabalho acontece em dois movimentos: o primeiro é dedicado a apresentar o território sala de leitura, suas heterotopias (FOULCAULT, 2013), e seus sentidos na percepção de alguns de seus habitantes que vivenciam suas macro e micropolíticas com suas tensões e possibilidades. Já no segundo, a conversa gira em torno da formação de professores de sala de leitura. Em meio à essas formações, se dá o encontro com a formação inventiva de professores (DIAS, 2012). Com essas novas lentes a pesquisa, então, passa a traçar os contornos de uma experiência perspectivada pela invenção.

Não consigo escrever todo dia. Nem nos momentos em que a angústia se abate e as frases nascem prontas sedentas de papel. O cotidiano é cruel e limitante. Hoje consegui. Preciso registrar muitas coisas e aí vai.

Estamos passando no Brasil por um momento político complicado, tenso. Ando profundamente abalada com tudo, como muitos de meus pares. Choro em alguns momentos, fico histérica em outros, compulsiva nas redes sociais, ou decidida a me

afastar delas, sorrio esperançosa, tenho medo... Um mar de sentimentos contraditórios, que me tomam e que tento racionalizar e controlar. Tento. No entanto, desde sexta-feira 19/10/2018 tenho vivido momentos incríveis! Intensos! Coletivos! É como se uma onda amorosa estivesse nos tomando nessa reta final de eleição. Juntamos nossos corpos (sim, nossos corpos físicos!) e nossas almas, para nos acolher e fortalecer diante da barbárie que se anuncia e se apresenta. Não que ela já não estivesse instalada, mas está sendo legitimada. Com possibilidade de ser ampliada como já visto em outros momentos da história. E isso dói barbaramente!

Nossa estratégia: nos unir. Sobreviver. Manter a sanidade. Estarmos alegres! Cantar, dançar! Estudar! Escrever! Há que se escrever. Para não nos perdermos uns dos outros. Para não nos perdermos de nós (Diário de Pesquisa, 24/10/2018).

2018 foi um ano⁸ em que se acelerou a consolidação de políticas neoliberais que dialogam com o fascismo e com o fim do estado laico, emergentes no mundo hoje. Um momento que motiva muitas pessoas a buscar uma forma outra de vida. Essa pesquisa aconteceu em meio a esse turbilhão de acontecimentos e está embebida deles.

O risco da pesquisa

...
perdido no espaço
o astronauta
não está | nunca esteve
onde o fizeram crer
[o Céu há muito deslocou
da Terra; adrenalina liberada
o caos da pressão arterial
a tensão | o medo | o risco
no vácuo ou no abismo
o absoluto precipício]
(GUARNIERI, 2016, p.121)

Antes de ser especialista, sou apaixonada! Admitir isso me faz sentir liberdade de circulação, me permite olhar e dizer a partir de vários lugares, ou de um entre lugar, ou de um não lugar. As especialidades restringem, as paixões ampliam. De formação sou professora. De escolha de vida sou artista. E o que me interessa na escola e nas artes é a capacidade de afetação, de descoberta, de transformação, de encontro com o coletivo e comigo mesmo. São as relações, o convívio com a diferença, os conflitos e contradições, as possibilidades, não de crescimento, mas de ampliação, de expansão, é o movimento que me interessa. Não se trata, portanto, de não ter foco, mas de focar caleidoscopicamente.

Um caleidoscópio é um objeto curioso. Não é como um quadro de Tarsila do Amaral, por exemplo, que fica ali exposto, pleno, dando-se imóvel à contemplação. A beleza de um

⁸ Ano de eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro, para a presidência e Wilson Witzel para o governo do Estado do Rio de Janeiro, que já tinha como prefeito da sua capital Marcelo Crivella.

caleidoscópio demanda movimento. Nem, por sua vez, por demandar movimento, não possui a utilidade de uma xícara, ou uma colher. Um caleidoscópio, como a arte, “não serve pra nada”. E do alto de sua inutilidade, é capaz de produzir uma metamorfose de imagens. Imagens mutáveis, possíveis, diversas. Que só se dão porque há movimento. Um caleidoscópio só se presta à beleza!

Um apaixonado, por sua vez, se presta à desrazão. Que é o que não se espera, a princípio, de uma pesquisadora. Então, como ser pesquisadora e apaixonada ao mesmo tempo? O rigor científico permite a paixão? Mas há ciência sem paixão? A desrazão cabe no texto acadêmico?

A escolha da sala de leitura para desenvolver a pesquisa, portanto, não foi mero acaso. Este sempre foi meu lugar de liberdade, apesar do cerceamento. Minha zona de conforto por ser meu lugar de luta. Na sala de leitura me forjo, experiencio, me construo, me transmutoo, me amplio, pluralizo. É onde sou indivíduo e coletivo. Vários coletivos. Nela, ajo pequenino, no corpo a corpo com cada criança, umazinha, com quem converso, troco ideias, gostos literários. Mas também ajo ampliado, no coletivo, com as turmas, as crianças e adolescentes, os professores, os escritores e ilustradores, os militantes. Penso minhas mediações de leitura e as políticas públicas, penso uma escola de leitores e uma cidade, um país de leitores, (re)penso a sala de aula. Converso com outros formatos de bibliotecas, com experiências de outros países. Vivo com ela a viagem a mundos e tempos outros. Com ela tenho mais conversas realizadas, mais arte, mais música, mais poesia... Com ela busco fazer a escola que acredito e vivo.

Por entre e com a realização dessa pesquisa, um pouco de literatura. E por conta da leitura de “Gravidade Zero” do poeta Alexandre Guarnieri, permiti-me um desvio e fui curiosa buscar informações sobre as teorias da física, que diz que, como todos os corpos exercem gravidade uns sobre os outros no universo, o que chamam de gravidade zero é uma sensação que não pode ser experimentada. O que se experiencia – naquela sensação de ausência de peso – seria, na verdade, uma microgravidade. E para simular essa sensação é preciso pôr o corpo em queda livre, “no vácuo, no abismo / o absoluto precipício” (GUARNIERI, 2016, p. 121).

Seria então, estar em gravidade zero em sua essência, o lugar sem lugar do sonho humano (FOUCAULT, 2013), capaz de estar “na espessura das narrativas, no vazio dos corações, na cabeça dos homens, no interstício de suas palavras” (FOUCAULT, 2013 p. 19), uma utopia? Ou, por sua vez, pôr-se em queda livre (permitindo-se uma experiência de sensação de ausência de peso microgravitacional), seria, para nós, homens e mulheres

comuns, mergulhar em um “contraespaço”, em uma utopia que tem lugar preciso e real, um lugar que podemos situar no mapa; que têm um tempo determinado, que podemos fixar e medir, alcançável, uma heterotopia? (FOUCAULT, 2013) Seria uma heterotopia, um não lugar?

Astronauta, poeta e cartógrafo igualmente expõem-se “à tensão, ao medo, ao risco” (GUARNIERI, 2016), mas também à processualidade da busca, de ângulos outros, óticas outras, mundos outros, exteriores e interiores a si.

Arrisco-me então à “gravidade zero” como “Major Tom”⁹, personagem presente na obra de Alexandre Guarnieri, e me precipito na concretude do cotidiano escolar para realizar, com toques de poesia, minha viagem literária-filosófica-cartográfica, e pensar lugares e tempos outros, presentes nas salas de leitura das escolas da prefeitura do Rio de Janeiro.

Arrisco-me por entre esse território que, sendo meu cotidiano, embaça a visão, naturalizando-o. E aí é preciso testar várias novas lentes para senti-lo com maior inteireza, clarificando-o, expondo-o, expondo-me, para possibilitar a emergência de territórios outros, já não tão cotidianos, já não tão naturalizados assim.

Se há um lugar em que existe gravidade é o universo acadêmico. Em peso (força de atração) e austeridade. Especialista, *strito senso*. A academia, esse lugar que, como a escola, na formalidade de suas salas de aula, muitas vezes, enrijecem e instruem o ler e o dizer.

Paradoxalmente é nesse espaço que proponho circular as ideias dessa pesquisa. Na ânsia de sobreviver a ele, empurro com os ombros as paredes que o cercam para ampliar a movimentação, busco os interstícios para atuação e... Evoé laicidade! Visto traje espacial, afinal, é preciso minucioso preparo para realizar essa missão, e me lanço no meu universo sem gravidade – sem peso, nem austeridade –, entre a literatura, a filosofia e a educação e inicio a viagem pela materialidade do *espaçotempo* das salas de leitura, com suas utopias e heterotopias conviventes, convergentes e divergentes. Sigo caminhante, certa da transitoriedade de meus pensamentos e certezas, mantendo-me em movimento, permitindo-me os deslocamentos.

Importante dizer desde estas notas introdutórias, ainda, que, além do caráter de restituição (LOURAU, 1993) que essa pesquisa possui, produzi-la foi pensar nas possibilidades inventivas de resistir aos ataques à educação e à arte, em especial à literatura. Realizá-la, portanto, é militância, resistência. É manter acesa essa chama. E é nessa

⁹ O livro “Gravidade Zero” traz Major Tom, personagem do universo pop de David Bowie, e como personagem condutor de sua poesia no livro em questão.

perspectiva que, como Joseph Michell, “escrevo para que as coisas não morram” (SALLES, 2009).

1 SALAS DE LEITURA, TERRITORIALIDADES E A NOÇÃO DE DISPOSITIVO

Pensando como explicar o que é uma sala de leitura: É uma sala com estantes com muitos livros que são emprestados para alunos e professores, ela possui ainda mesas para fazerem trabalhos e lerem. Um lugar de silêncio, para ler... Então é uma biblioteca... Mas tem aula de sala de leitura, contações de histórias, rodas de leitura, saraus, oficinas de produção de textos, onde os alunos fazem pesquisas e outras atividades relacionadas ao livro e à leitura, têm aula de xadrez, aula de reforço... Então é quase uma sala de aula. Mas também tem cineclube, ensaio de música, produção e apresentação de vídeos e de peças de teatro, ensaio de dança, apresentações de autores de livros... Ah! Então é um lugar das artes, um centro cultural. Mas lá também as crianças jogam, brincam, conversam, usam seus celulares, ouvem música, correm, brigam, é onde tem almofadas e espaço pra deitar e eles deitam, se abraçam... Então é um lugar de encontro, um pátio... Mas também ali se fazem reuniões de pais e professores, se aplicam provas de segunda chamada, realizam conversas com os alunos com problemas disciplinares... Então é uma sala de reunião... Mas também é onde se fazem as festinhas de aniversário, comemorações diversas, onde se almoça, lancha ... um refeitório... bem... (Diário de Pesquisa – 12/12/2018).

Nada como o tempo e as leituras para nos dar a ver. Foi com Manoel de Barros, Gilles Deleuze e Félix Guattari que pude compreender o quão difícil é definir o que é uma sala de leitura. Por isso, este capítulo será dedicado à busca por um conceito por entre a rede que a compõe.

“É preciso tirar da natureza as naturalidades” (BARROS, 2010, p. 350) para se fazer poesia/arte... e pesquisa. É a “didática da invenção” (BARROS, 2010, p. 299). As salas de leitura fazem parte da natureza de seus professores. Desnaturalizá-las para pesquisa, vê-la por um olhar outro, é trazer a elas a potência do processo artístico, é invenção/criação. Há, pois, que se arriscar, esse olhar outro, produtor de estranhamentos tanto para o território, objeto da pesquisa, quanto para a pesquisadora, implicada na pesquisa, atravessada pelo território pesquisado.

Concomitantemente aos devaneios poéticos, Deleuze e Guattari fazem perceber que a dificuldade de definição, naquele contexto, se dava porque, numa tentativa inicial de simplificação, definia-as apenas como um espaço físico, uma sala da escola com livros organizados em estantes e mesas para realização de leituras, como uma biblioteca, numa visão estática, inclusive do que vem a ser uma biblioteca. Há nas salas de leitura, no entanto, uma complexidade que não cabe nessa definição, o que provoca um movimento de busca de subsídios para conceituá-la na sua complexidade.

Como exercício de forçar o pensamento a pensar e ampliar as dimensões espacial e experiencial, inicio com um breve histórico de sua constituição. E por entre as experiências

das professoras-intercessoras, proponho concebê-las, nesse primeiro momento, como “território”, um domínio, que, mais do que simplesmente um lugar, compõe-se de movimento, de tensões, de disputas (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

1.1 Salas de leitura e suas territorialidades

Data de 1930 a preocupação de construção de bibliotecas infantis e de programas voltados para a leitura literária das crianças. Eles iniciam com Monteiro Lobato e sua visão da literatura infantil, considerada inovadora na época. Desde esse período, foram implementados projetos e programas, de forma ainda tímida, a meu ver, mas significativa, destinados ao acesso das crianças ao livro e à leitura, tanto no que diz respeito à distribuição de acervo, quanto à criação de espaços destinados para este fim¹⁰.

Dessa época, destaco a implantação da biblioteca coordenada pela escritora Cecília Meireles, inaugurada em 1934, na enseada de Botafogo (no Pavilhão Mourisco), como parte da proposta de reforma educacional do então Diretor Geral de Ensino Anísio Teixeira. Ela conjugava as atividades de literatura com cinema, música, jogos, etc, sempre voltadas para o público infantil. Uma iniciativa que, por conta do contexto político, teve vida breve.

Apesar de todo esse empenho, a biblioteca teve os seus dias contados. Com a demissão de Anísio, em 1935, a biblioteca teve dificuldades em continuar existindo. Em 1937, em plena vigência do Estado Novo, o Centro foi invadido pelo interventor do Distrito Federal. O fechamento se prendeu ao fato de que a biblioteca teria no seu acervo um livro de conotações comunistas, cujas ideias eram perniciosas ao público infantil. Tratava-se d'As Aventuras de Tom Sawyer, de Mark Twain (PIMENTEL, 2011, p. 101).

A historicização de Pimentel (2011), coloca duas questões que atravessam as discussões propostas nesta pesquisa em relação às salas de leitura da SME-RJ: a primeira diz respeito à perseguição às artes, em especial à literatura, vivida naquele momento, que se repete nos dias atuais, a cada momento de emergência social do conservadorismo e das práticas com tendências fascistas. A segunda é a função polivalente adotada por espaços inicialmente voltados para a literatura, que é uma cíclica tendência nas propostas de sala de

¹⁰ Para maiores informações de uma perspectiva histórica das salas de leitura, acessar a dissertação (2011) e a tese (2018) de Claudia Pimentel e a dissertação de Leda Maria da Fonseca (2004).

leitura desenvolvidas na SME-RJ que faz parte das tensões e disputas territoriais desse espaço na escola.

Vivemos novamente, hoje, um ataque à literatura infantil que se expressa, não somente pelos cerceamentos que o governo de Jair Bolsonaro e sua equipe de ministros têm apresentado nas áreas de Educação e Ciência com suas propostas privatistas, de moralização e desmonte das instituições públicas de ensino e pesquisa, assim como o desrespeito e a desvalorização dos profissionais que nelas atuam, baseadas no conservadorismo e dogmas religiosos, que tentam cercear a liberdade de expressão condenando o que fuja à sua possibilidade de domínio e controle. Reviravoltas políticas que vão impactar diretamente nas políticas públicas voltadas para o livro e a leitura. Essa pesquisa foi atravessada por essas mudanças.

Como reverberação dessa onda de conservadorismo, começaram a aparecer novas tentativas de censura de livros e autores. Elas surgem de uma pressão social, muitas vezes fomentada pelos próprios pais e professores, produzindo desdobramentos em ações das secretarias e do próprio MEC. As consequências desta censura vão desde a difamação de livros e autores nas redes sociais e em reuniões de grupos conservadores, até a orientação para que as escolas não usem nem comprem os livros, ou ainda o recolhimento dos livros das salas de leitura e bibliotecas por parte das secretarias de educação. Alguns dos livros “condenados” a essa censura nos últimos dois anos foram: “Os meninos sem pátria” de Luiz Puntel, acusado de doutrinar as crianças com a ideologia comunista; “A bolsa amarela” de Lygia Bojunga, por considerarem que se trata de um caso de homossexualidade infantil; “A triste história de Eredegalda” de José Mauro Brant, sob a acusação de tratar de incesto, e “O menino que espiava pra dentro” de Ana Maria Machado, acusado de incentivar o suicídio.

Um outro caso de tentativa de censura partiu do governo de Rondônia que, em fevereiro de 2020, mandou recolher das escolas do estado 43 títulos por considerar ter “conteúdo inadequado”. Dentre eles estavam “Macunaíma” de Mário de Andrade, “Memórias póstumas de Brás Cubas” de Machado de Assis e “Os sertões” de Euclides da Cunha. Rubem Fonseca foi quem mais teve títulos citados, 19 dos 43. Ainda foi colocada uma observação: “Todos os livros de Rubem Alves devem ser recolhidos”¹¹. O governo acabou por recuar de sua decisão, mas práticas como essas reforçam a importância de nos mantermos firmes em nossas lutas cotidianas pelo direito ao livro e à leitura, e na formação de leitores. Feita essa contextualização, voltemos à história das salas de leitura.

¹¹ Disponível em: <https://twitter.com/madeleinelacsko/status/1225588330668154880/photo/1> Acesso em: 30 nov 2019

Foi no período do Estado Novo que se passou a dar ênfase a políticas voltadas para o livro técnico didático que orienta e formata a atuação do professor em detrimento do investimento para desenvolver o gosto pela literatura e a liberdade de escolha de leitura. Esse período durou de 1938 a 1966 de forma mais efetiva¹². Esse direcionamento, no entanto, se prolonga até 1985 através de decretos e acordos que “ora criam fundações, órgãos, sistemas e programas que valorizam tanto os livros técnicos e didáticos como beneficiam as editoras com incentivo à publicação de livros e desonerações fiscais” (PIMENTEL, 2011, p. 102).

Em 1985 inicia-se um outro tempo. Extingue-se o Programa nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) e, com ele, o livro didático descartável, e cria-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que teve sua execução transferida para Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional de Sala de Leitura responsável pela distribuição de livros de literatura e de periódicos às escolas, em parceria com Secretarias Estaduais de Educação e Universidades. Essas iniciativas foram consideradas um avanço na democratização do acesso ao livro, à literatura e à formação de professores. Elas são efeito de muita luta dos profissionais do livro e da leitura e precisa ser cotidiana para que não se percam os direitos conquistados.

Ainda neste ano é implementado o Projeto de Salas de Leitura, advindo da proposta educacional dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – nomeadas inicialmente de Bibliotecas Escolares –, através do Programa Especial de Educação (PEE) durante a gestão de Darcy Ribeiro como Secretário de Estado de Educação. Ela aconteceu como “alternativa aos espaços de Multimeios¹³ e Bibliotecas Escolares” (RIO DE JANEIRO, 2006, p. 7).

Os espaços de multimeios existiam na SME-RJ, desde a década de 1970, sob a égide do tecnicismo americano que defendia o “uso de máquinas em situações educacionais”¹⁴ (FONSECA, 2004, p. 43). Não havia em seu projeto muita preocupação com a finalidade desse uso enquanto estratégia educacional, o que foi discutido com mais afinco na década de 1980.

¹² Embasados no decreto lei nº 93 de 21/12/1937, que cria o Instituto Nacional do Livro (INL) voltado para à criação de livros e bibliotecas, movimentando o mercado editorial; e o decreto-lei nº 1.006, de 30/12/38 que institui a Comissão do Livro Didático (CNLD).

¹³ Os espaços de Multimeios surgiram na década de 1970 sob a égide do tecnicismo americano que defendia o “uso de máquinas em situações educacionais” (FONSECA, 2004 p. 43). Inicialmente não havia muita preocupação com a finalidade desse uso enquanto estratégia educacional, o que foi discutido com mais afinco na década de 1980.

¹⁴ Inicialmente com televisão e DVDs e depois com os computadores.

Aí depois eu fui para a escola que eu estou até hoje, em 91. Eu fui para trabalhar na multimeios, que na época ainda tinha multimeios. Aí a proposta era diferente porque a gente trabalhava com artes também, com leitura um pouco e muito com DVD, com filmes. Aí eu fiquei trabalhando com multimeios até que, não sei quem foi que entrou, aí mudou a proposta para sala de leitura (Professora-intercessora 3 – 24/01/2019).

No primeiro momento de implementação das salas de leitura na SME-RJ, aconteciam dois projetos concomitantes: nos CIEPs, as salas de leitura; e nas escolas regulares, o espaço de Multimeios.

A substituição da ideia de multimeios pelas salas de leitura ocorre em dois movimentos. Um que passa pela tentativa de implementação de bibliotecas escolares, uma proposta não só de mudança de nomenclatura, mas de mudança conceitual. Ela ocorreu com a promulgação, em 1990, da portaria nº 12/90/E-DGE de 02/05/1990 da SME-RJ, e buscou ressaltar o trabalho com a leitura, em especial a leitura literária, mesmo que, por ter herdado todo o aparato tecnológico dos multimeios, ainda fosse vista também e utilizada, em certa medida, como um espaço multimidiático. E outro que acontece com a criação da Multirio – Empresa Municipal de Multimeios Ltda., em 1993, que herdou a responsabilidade de pensar a tecnologia como instrumento educacional no município.

Em maio de 2010 é aprovada a Lei 12.244, que determina a obrigatoriedade de haver uma biblioteca escolar com acervo de, no mínimo, um livro por aluno; com a discussão e implementação da Multieducação como proposta educacional da SME-RJ; e com as políticas de promoção da leitura e formação de leitores que foi sistematizada, posteriormente, no programa “Rio, uma cidade de leitores”, em 2011 pela Prefeitura do Rio de Janeiro.

Em 1985 os CIEPs foram criados. Nesse mesmo ano, nasceu a sala de leitura na Rede. Como conceito que Darcy Ribeiro pensava, que era a ideia de ter uma biblioteca escolar. E uma biblioteca que não fosse aquele lugar sagrado do silêncio, mas o lugar que pulsa e irradia cultura para a escola. Essa era a concepção original de Darcy Ribeiro. E que está evidenciada nos materiais dos CIEPs (Professora-intercessora 1 – 26/12/2018).

O projeto dos CIEPs, criado e implantado no Rio de Janeiro por Darcy Ribeiro, apresentou-se como um projeto bastante amplo, com implementação de um programa com diversas ações que abrangiam desde pensar em uma estrutura arquitetônica que fosse integradora, passando pela revisão da proposta pedagógica baseada numa educação integral em tempo integral, pela preocupação com a atenção primária de saúde e alimentação para os estudantes, até uma proposta de formação continuada do professor e um currículo que entrelaçava educação e cultura.

Foram dadas às bibliotecas, nessa proposta, um tratamento especial. Elas eram construídas em área externa da escola, em forma octogonal, ao lado do prédio principal e abrangiam a constituição e dinamização de um acervo diverso, mas com foco nos livros de literatura infanto-juvenil e gibis, formação continuada dos professores e a leitura literária como carro chefe das ações que se constituíam em importante instrumento pedagógico (RIBEIRO, 1986).

Não havia obrigatoriedade dos alunos frequentarem a biblioteca, nem do empréstimo de livros, mas sim, o estímulo à participação autônoma dos estudantes e da comunidade escolar, com propostas que buscassem fomentar o desejo de ler. Contava-se, para isso, com professores dinamizadores e com um Clube de Leitura para estimular a leitura literária (RIBEIRO, 1986), movimentando o espaço e fazendo dele esse polo irradiador de cultura.

Longe de constituir mero depósito de livros, a Biblioteca é um centro ativo de aprendizagem. Nunca é visto como um mero apêndice das unidades escolares, mas como um núcleo intimamente ligado ao esforço pedagógico dos professores. A Biblioteca trabalha *com* eles e não apenas *para* eles ou deles isolada (RIBEIRO, 1986, p. 125, grifos do autor).

A forma com que Darcy Ribeiro tratava a biblioteca, valorizando o trabalho dos professores e pensando-a como um “polo irradiador de cultura”, dava a ela um movimento que a permitia diferir, sendo um lugar de possibilidades plurais, de construção coletiva, de abertura ao novo. Retirava dela a necessidade do silêncio, ampliava sua função de guarda de livros, dando ao livro e ao espaço possibilidades outras de existência, de interação, de reverberação, de invenção. Além disso, ao denominá-la, inicialmente biblioteca, diferente de multimeios, trazia para os livros o foco da razão de existência daquele espaço.

Na época do CIEP a gente trabalhava, assim, lá até tinham as capacitações, mas a gente trabalhava mais por conta própria. A gente não seguia muito uma diretriz.

Era um trabalho mais para multimeios porque a gente trabalhava mais com outras linguagens, trabalhava com artes plásticas, artes cênicas, com leitura também e não tinha um acervo tão grande como tem agora, comparado ao que a gente tem nas escolas hoje é muito pouco. Acho que o acervo do CIEP não chegava nem ao de uma satélite¹⁵ que está começando. Ainda mais polo¹⁶ (Professora-intercessora 2 – 15/01/2019).

¹⁵ Referência ao atual modelo de gestão das salas de leitura que as divide entre salas polo e satélites. Cada polo fica responsável por acompanhar uma média de 30 salas de leitura satélites de sua CRE. As polo são responsáveis pelo repasse das informações e execução das orientações ao grupo de escolas de sua região.

¹⁶ Os CIEPs previam inicialmente um acervo de mil livros por escola e uma gibiteca. Hoje em dia, as salas de leitura polo ultrapassam o número de dezesseis mil títulos.

Com uma rede tão grande de escolas como a da SME-RJ, há que se imaginar que nada acontece de forma homogênea. Se “trabalhar por conta própria” permitia uma certa autonomia, uma dimensão autogestionária, em alguns lugares, pelas referências anteriores, o trabalho se aproximava muito da ideia de multimeios. Além disso, não se constituía uma unidade que as identificasse e fortalecesse, não se tinha um pensamento estruturado e coletivo sobre que trabalho seria esse. A fala dessa professora-intercessora marca esse momento em que o discurso não casa com as ações cotidianas propostas. Uma diretriz que ainda precisava ser revista para acontecer de forma efetiva.

Até chegar ao formato que se tem hoje, a proposta das salas de leitura foi atravessada por vários acontecimentos que ora iam compondo, ora “descompondo” o que ela viria a ser.

E aí o Darcy encontrou lá suas dificuldades e ele cria o nome “sala de leitura” para se livrar um pouco dessa amarra que estava sendo criada com a história da biblioteca sem ter bibliotecário. Então, uma discussão que, eu não estava nessa época, imagino que tenha sido com um conselho. Enfim, as notícias que chegam para a gente são essas. Como, mesmo assim não havia bibliotecário suficiente para a Rede naquela época que já contava com 900 e poucas escolas. 929 escolas, esse era um número mágico. Além de não ter o quantitativo, o mercado para eles não era atrativo. O salário era mais baixo, como é até hoje, o que é um problema. E aí ele abre um problema para uma nova conceituação que o tirasse dessa amarra. É aí que surgiu o nome sala de leitura no Rio. Com professor dinamizador. Ainda que você tivesse professores com formação em biblioteconomia, mas você não tinha esse cargo na secretaria, como não tem até hoje. Então você ia lidando com essas pessoas naquilo que o professor também tinha como atribuição fazer. Porque o professor não é bibliotecário, mas ele também tem que trabalhar para formar leitor. E isso tudo tem um contexto que não pode se desgarrar da própria história de formação do professor (Professora-intercessora 1 - 26/12/2018).

O nome sala de leitura, nasce, inicialmente, por uma questão político-econômica. Uma vez que, sendo o espaço nomeado como biblioteca, exigia legalmente que atuasse, ali, um bibliotecário, o que foi considerado economicamente inviável para atender às 929 escolas na época. Dessa forma, assumindo-se que não haveria uma biblioteca, não seria necessária a contratação de um bibliotecário. E assim, um professor, qualquer que fosse sua formação, mas de preferência os que atuassem no ensino fundamental ou com língua portuguesa, passa, então, a ser considerado suficiente para geri-la.

No ano de 2011 a SME recebeu bibliotecários da Secretaria Municipal de Cultura para atuarem nas salas de leitura polo das escolas e darem suporte para as salas de leitura satélites. Mas, com o tempo, os poucos profissionais que foram efetivados acabaram pedindo exoneração, alguns por passarem em concursos para atuarem em biblioteca com salários muito mais atraentes, ou retornaram para as bibliotecas municipais. Hoje são raros os que ainda atuam em salas de leitura na Rede.

O uso do nome sala de leitura é até hoje discutido entre os profissionais da leitura. Uns acabaram por assumi-lo e se sentem contemplados por ele. Outros, por sua vez, até hoje desejam e lutam para que esses espaços sejam reconhecidos como bibliotecas. Mas qual seria a diferença entre um e outro nome? Que carga de significação e de produção de sentidos eles carregam?

Pelo vulto que, em dado momento, essa discussão tomou e pelas possibilidades de pensamento que ela suscita, trago essa discussão para a composição do conceito de salas de leitura problematizando a relação entre seu nome/espaço, atravessados pela sua localização. Afinal, como dizia Foucault, a linguagem é uma inventora do espaço numa construção subjetiva (FOUCAULT, 1992b).

O professor, ao assumir uma sala de leitura, precisa desempenhar as tarefas de gerir o acervo e o espaço de acordo com orientações estabelecidas a partir das regras estabelecidas pela área de estudo da biblioteconomia e ao mesmo tempo manter suas ações como formador.

Às vezes eu fico muito intrigada até com essa discussão. Sala de leitura eu não sei, por exemplo, quando a gente ouve um Luiz¹⁷ na vida. Ele tem ojeriza à sala de leitura. O Luiz... Ele acha que não tinha que ser sala de leitura, ele acha que tinha que ser biblioteca. Porque para ele faz diferença. Eu já procurei entender ele. [...] Espaço de livro é biblioteca. Não é sala de leitura. E que sala de leitura foi uma medida que se encontrou para não colocar uma biblioteca em cada escola. [...] Houve um tempo [...] em que eu achei que a sala de leitura substituiria uma biblioteca e que um bom regente de sala de leitura substituiria um bibliotecário.

E será que um bibliotecário substitui um regente de sala de leitura?

Não. Não. Porque a dinâmica é outra. A não ser que o bibliotecário já tenha uma experiência de professor. E já tive a oportunidade de conversar com um bibliotecário que é professor que fez biblioteconomia. A fala dele era totalmente diferente daquele [...] que não era professor e fez biblioteconomia. [...] Hoje eu fico dividida se eu concordo com ele ou não que teria que ser biblioteca em cada escola. Até por uma questão política. Por exemplo. Se for biblioteca não vai ter tapa buraco (Professora-intercessora 2 – 15/01/2019).

Conversando com o linguista Luiz Percival Lemos de Britto, a professora-intercessora acrescenta à discussão duas questões: a função do professor de sala de leitura e o caráter formativo do espaço. A função do professor é um dos fatores principais de disputas pelo seu sentido. No plano ideal, e em consonância com os próprios conceitos apresentados pela SME-RJ desde os CIEPs, ele deve se dedicar a atividades de formação de leitores – inclusive a sua própria formação –, além da gestão e dinamização do acervo e do espaço da sala de leitura, garantindo a possibilidade de participação da comunidade escolar nesse processo.

¹⁷ Referência ao linguista Luiz Percival Leme Britto.

Um trabalho que, no entanto, não se restringe ao espaço escolar. Ele conversa com outras iniciativas e discussões sobre o livro, a leitura e a literatura que ampliam o espectro local possibilitando vivenciar o caráter coletivo de seu trabalho não só no que diz respeito ao coletivo escola e à Rede municipal, mas no contexto político mundial. Por isso, a importância de sua participação em encontros, reuniões, eventos, formações e nas discussões e luta por políticas públicas na área.

Mas não é sempre dessa forma que isso acontece. Uma vez que ele é professor da escola, passa a ser colocado para atender outras demandas, uma delas é o que a professora-intercessora 2 chama de “tapa buraco”. Esse vem sendo um dos maiores incômodos dos professores que ocupam essa função. O fato desse profissional, a princípio, não estar vinculado a uma turma específica, estando “livre” para atuar com toda a escola e participar de atividades externas, faz com que, na ausência de algum professor, ele seja, na grande maioria das vezes, o primeiro a ser solicitado para substituí-lo e garantir, assim, a manutenção da rotina escolar. Atividades de apoio administrativo também lhes são atribuídas em muitos casos. Em algumas situações, inclusive, os professores são requisitados para a sala de leitura apenas para que sejam acomodados os seus horários, sem que eles tenham o interesse ou o perfil para a função.

Em todas essas situações, o trabalho de sala de leitura deixa de ser prioridade, expondo a fragilidade do sistema educacional. Um sistema que possui no discurso a valorização da leitura como principal objetivo da escola, mas que, na concretude do dia a dia não consegue sustentar práticas que garantam ações nesse sentido. Um bibliotecário nesse lugar, por não poder ser responsável por uma turma, teria menos possibilidade de ter sua função desviada evitando, assim, a fragmentação do trabalho.

Uma outra questão trazida pela professora-intercessora relaciona o nome ao caráter formativo das salas de leitura. O que, nesse caso, pressupõe a necessidade de um professor, e não um bibliotecário, para atuar ali. A sala de leitura é um lugar de formação de leitores. Não de alfabetização ou simplesmente de pesquisa, mas um lugar que proporciona uma relação outra com o livro e, principalmente, com a literatura. Mas uma biblioteca não é também um lugar de formação? O que difere no fato de uma biblioteca estar localizada dentro ou fora da escola?

Pensar a sala de leitura como espaço da escola e tendo um professor como referência pode trazer para ela uma carga pedagogizante e fazer com que ela seja vista, por associação, como uma extensão das salas de aula com todos os seus estereótipos. Isso fica explícito, por exemplo, quando à essa professora é atribuída a tarefa de reforço escolar ou com o uso da sala

para atividades como aplicação de provas, por exemplo, o que tira dela sua potência de diferir e a torna o mais do mesmo.

O que se espera de uma sala de leitura, no entanto, é que esse movimento seja justamente o contrário. Que ela seja um lugar que, por sua capacidade de diferir, problematize e possibilite experiências outras das salas de aula e da própria escola em seu sentido tradicional. Melhor ainda, na minha percepção, seria se as salas de aula e a própria escola fossem experienciadas como salas de leitura.

A fim de enfrentar os entraves, corporativos e burocráticos, para se criar bibliotecas nas escolas, introduziu-se, na década de 80, o termo sala de leitura.

Se, por um lado, ele representou a forma de enfrentar os problemas para se valorizar o espaço dos livros e da leitura dentro das escolas, por outro lado, ao difundir-se o nome sala de leitura perdeu-se a oportunidade de valorizar, no momento da educação formal da criança, o conceito da **biblioteca**. [...]

O que ocorre, porém, é que, ao terminarem sua formação escolar básica, crianças e jovens não encontram “salas de leitura” para dar continuidade ao convívio com os livros e, tampouco, foram educados para frequentarem as bibliotecas (FNLIJ, 2002, p. 11, grifo dos autores).

A FNLIJ, importante parceira da SME-RJ nas ações de sala de leitura, defende a ideia de que no nome “biblioteca” há um caráter formativo múltiplo, de leitores e de profissionais para ali atuarem (professores e/ou bibliotecários), trazendo para a conversa uma perspectiva tanto de educação para além da escola, quanto de militância por seus direitos de acesso ao conhecimento e à ocupação de espaços públicos da cidade, nesse caso as bibliotecas públicas. Ela propõe que esse espaço da escola deveria ser nomeado “biblioteca da escola”.

Conversando com Foucault (2009b), sob o ponto de vista semântico-discursivo, o nome “biblioteca” traz em si uma carga de significação que aponta para um posicionamento de lugar dos livros, capaz de nos levar a espaços e tempos outros, heterotópicos, por conter neles todos os tempos e todos os espaços do mundo. Os acervos das salas de leitura e as práticas de leitura que por ela ocorrem, encerram em si esse posicionamento.

A expressão “da escola”, por sua vez, localiza essas bibliotecas e as singularizam como um lugar de leitores em formação sem, no entanto, a carga pedagogizante que a palavra “escolar” que a expressão “biblioteca escolar” possui.

Já a expressão “sala de leitura”, “o lugar onde se lê”, transfere para o ato de ler, essa carga de sentido e posiciona o espaço em relação ao seu uso, mais do que em relação ao espaço em si, evidenciando os sujeitos que por ali circulam, que a compõem e compõem-se por ela. Mas, denomina-la dessa forma, por sua vez, apesar de pressupor que haja ali inclusive livros, não esvazia de livros sua significação?

Biblioteca, multimeios, sala de leitura... essas diversas nomenclaturas são marcadas por disputas, tensões que permeiam o que elas vão se tornando a cada dia. Uma composição que se dá na tessitura com as macropolíticas do livro e da leitura, somadas às especificidades de cada escola e de cada profissional que ocupa esses microterritórios, assim como com coletivo dos profissionais que compõem o macroterritório sala de leitura da SME-RJ, e vão fazendo emergir o seu conceito atual e provisório.

No ano de 1992, quando há a ampliação da proposta de salas de leitura para toda a rede, surgem as salas de leitura polo que eram melhor estruturadas que as demais em termos de acervo e formação e que servem até hoje de polo irradiador das propostas para as outras salas da Rede chamadas satélites. Essa organização acontece da seguinte forma: cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE) tem em seu quadro até quatro salas polo (de acordo com o número de escolas de sua região). Cada uma dessas salas polo fica responsável por apoiar uma média de 30 salas satélites e garantir o repasse das informações, além de disponibilizar acervo, realizar algumas formações e a execução das propostas construídas com/pela gerência de Mídia-Educação.

Nesse período de implementação, como não havia nas escolas a figura do coordenador pedagógico, além das tarefas específicas do cargo, o professor de sala de leitura acabava ficando responsável por grande parte dos projetos que aconteciam na escola. Dessa forma, “o trabalho ia sendo moldado pelas circunstâncias do momento” (Professora-intercessora 1 – 26/12/2018). Por conta desse contexto, acredita-se que tenha surgido a ideia de que a sala de leitura é o coração da escola, seu centro nervoso, um lugar que pulsa, onde surgem os projetos que irradiam para toda a escola tornando-a ativa, viva.

Aí, nesse contexto, pouco antes de 2001 [...] a gente estava vivendo meio que um declínio desse modelo inicial por conta da ampliação, do desgaste na Rede, dessa concepção, mas também dessa relação da SME com a Multirio. A diretoria de Mídia e Educação se voltou muito mais para a questão da sala de leitura como acervo de livros e formação de leitor do texto literário do que qualquer outra concepção. Os cursos e as oficinas que a própria diretoria de Mídia fazia e desenvolvia com os professores, foram saindo de cena. Eu me lembro que eu fiz história em quadrinho, rádio, jornal, tudo curso que a secretaria oferecia para o professor de sala de leitura nessa época. E isso foi parando de acontecer, ficou aí um grande vazio num determinado período (Professora-intercessora 1 – 26/12/2018).

Em 2001, assume a gerência de mídia-educação a Profa. Simone Monteiro, justamente nesse momento de revisão do conceito das salas de leitura. Simone permaneceu 16 anos no cargo, entre 2001 a 2017. Questão importante de ser destacada, pois está associada a possibilidade de execução de políticas de forma mais contínua e estável. Os “zigue-zagues” (FONSECA, 2004) que ocorrem na SME-RJ a cada novo governo sempre resultaram em

mudanças nos vários setores da secretaria, mas durante a gestão de Simone Monteiro, no entanto, mesmo com uma ou outra variação, a proposta de salas de leitura com viés que a aproximava do sentido de biblioteca da escola, e não mais de multimeios, foi sendo construída e consolidada no decorrer desses anos.

Antes mesmo de sua chegada, houve a percepção de que, com tantas mudanças na gestão da secretaria de educação, toda essa história, que é tão dinâmica, estava se perdendo numa sucessão de recomeços. Iniciou-se, então, um movimento de contar essa história, um processo de organização dos documentos e construção de um dossiê, para que a memória ficasse registrada. Essa ação perpassou várias gestões. Com a chegada de Simone Monteiro à gerência, além de dar continuidade ao trabalho, por ocasião da produção de fascículos da Multieducação¹⁸ em que estavam representados os vários setores da SME-RJ, foi organizado um grupo de trabalho – GT para discutir o que era uma sala de leitura, seu objetivo dentro da escola e qual a função do professor. “Tem a coisa do princípio do trabalho, a SL é o lugar do tudo pode? Não. Tem que ter o foco. Então como é que a gente articula essa concepção para dar uma identidade?” (Professora-intercessora 1 – 2 6/12/2018). Essa já era uma demanda dos professores de sala de leitura para evitar que os desvios do trabalho com o livro e a leitura que se acreditava ser sua principal função.

A formação desse GT teve como objetivo registrar o conceito de sala de leitura por entre as experiências e percepções das escolas, algo que já vinha acontecendo. Dessa forma, acreditou-se que seria um documento mais consistente de sentido por representar um coletivo numa teia de experiências diversas.

No ano de 2002, os professores de sala de leitura reunidos no grupo de trabalho – GT Mídia – destacaram o principal aspecto que sintetiza as especificidades de seu trabalho: a sala de leitura deve coordenar ações de promoção da leitura e de formação de leitores na escola, contribuindo, inclusive, para a construção de atitudes e referenciais que orientem alunos e professores a buscarem, por iniciativa própria, o espaço das bibliotecas como exercício da cidadania leitora, traduzido no direito ao acesso a informações e bens cultural produzidos e sistematizados (RIO DE JANEIRO, 2006, p. 21).

É dessa forma que o fascículo “Multieducação: sala de leitura – série temas em debate” (2006), apresenta o projeto de sala de leitura da SME-RJ. Observa-se que a questão da nomenclatura aparece na definição, no que parece uma tentativa de contemplar as diversas

¹⁸ Núcleo Curricular Básico que orienta as ações de toda Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Foi criado em 1996 e que sofreu uma atualização com discussões realizadas na rede a partir de 2001. Sua publicação, no entanto só ocorreu em 2006 dividida em fascículos em duas séries: “Temas em Debate” e “A Multieducação na Sala de Aula” Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/destaques/atualizandomultieducacao.htm>. Acesso em: 05 jan 2020.

opiniões. A solução dada evidencia o uso da expressão “biblioteca” para se referir ao lugar de guarda de livros, o espaço físico onde se realizará o “projeto de sala de leitura” que é uma construção subjetiva, uma proposta de trabalho. Aparecem, inclusive, na mesma frase, as duas nomenclaturas “sala de leitura” e “biblioteca”, que se distinguem e unem na relação demonstrada entre espaço físico e a ação dos sujeitos que nele atuam.

Outra disputa que aparece no trecho é sobre o foco do trabalho ser o livro ou se destinar a um leque de outras ações. A solução dada para mostrar o caráter amplo de possibilidades que as salas de leitura apresentam foi defini-las como um espaço que se destina à promoção da leitura, formação do leitor, dando ênfase a essa ação, mas também à luta pela garantia do direito de acesso à informação e aos bens culturais, o que amplia as possibilidades de atuação. Seria essa uma forma de abarcar as diferentes visões e trabalhos desenvolvidos nas salas de leitura que a SME-RJ possui?

O que faz uma sala de leitura diferir das salas de aulas da escola? O caráter de biblioteca que ela possui influencia na sua capacidade de diferir? Ou é justamente o que a afasta dessa ideia que permite a produção da diferença? No que o posicionamento em relação a esse território influencia nessa construção?

Em “Mil Platôs 4”, Deleuze e Guattari dedicam um dos capítulos à ideia de ritornelo. Trata-se de um movimento do caos que, por meio de forças centrípetas e centrífugas, ora se tornam um “em-casa”, ora se expandem para fora de si próprias provocando um ritmo capaz de mudar o meio.

É que um meio existe efetivamente através de uma reprodução periódica, mas esta não tem outro efeito senão produzir uma diferença pela qual ele passa para um outro meio. É a diferença que é rítmica, e não a repetição que, no entanto, a produz; mas, de pronto, essa repetição produtiva não tinha nada a ver com uma medida reprodutora (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 104.)

O que eles vêm a chamar de território, posteriormente, é permeado por essa ideia rítmica, por esse movimento produzido por repetições e vibrações, que aparece quando afirmam que “o território é de fato um ato, que afeta os meios e os ritmos, que os ‘territorializa’. O território é o produto de uma territorialização dos meios e dos ritmos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997 p. 105).

Essa ideia de “diferença rítmica” acontece porque existe a repetição, mas a ultrapassa e se evidencia no próprio movimento que constitui o conceito de uma sala de leitura. Ela vai se configurando em construção coletiva, das experiências vividas nos contextos diversos de cada escola, influenciadas pelas políticas públicas que vão sendo criadas ou extintas, suas

orientações, financiamentos e parcerias, mas sobretudo, nas diferenças produzidas no campo, nos encontros entre professores, alunos e livros atravessados pelas tensões macro e micropolíticas.

E elas (referência ao nível central) chegavam e diziam: é assim que tem que ser. E a gente: não, mas espera aí. Às vezes dava uns conflitos porque a gente estava se apropriando daquilo também. Mas havia ali toda uma situação, por quê? Porque a sala de leitura também estava sendo inventada e a Rede tinha uma trajetória de um professor de multimeios que entrou em rota de colisão também. Tanto que a própria diretoria de multimeios, ou divisão, acho que era diretoria que chamavam, ela foi fazendo a migração, nos anos 1990 [...]. Porque, antes disso, o programa especial de educação dos CIEPs tinha uma governança própria. E a secretaria com o resto das escolas da Rede seguindo seu curso. Então a coisa foi convivendo ali, aos trancos e barrancos [...] a diretoria de multimeios passa a se chamar diretoria de mídia e educação e aí começa uma nova fase do trabalho, a criação das primeiras salas de leitura polo que eram 14 escolas. Isso em 1992. Os primeiros documentos quando a gente olha a história estão ali. Porque? Entra, se não me engano acho que foi primeiro o Eduardo Monteiro que é o cara que leva esse nome para lá, que leva essa concepção. Porque naquele momento, o Rio de Janeiro já estava discutindo a coisa das diferentes linguagens no processo educativo. Então a sala de leitura como um centro cultural da escola, ela seria o reduto dessa ideia para disseminar para os professores de sala de aula. Então a sala de leitura tinha que trabalhar com TV, com rádio, jornal, internet, porque tudo isso era compreendido como a formação do leitor naquele tempo, já naquela época. As salas polo, as primeiras são criadas porquê? Você tinha que ter. Numa Rede como a nossa, com o tamanho que a Rede tem, se você não pensa uma estrutura que desdobra até chegar no campo, você centraliza demais e não atinge a ninguém (Professora-intercessora 1 – 26/12/2018).

O conceito de sala de leitura, e sua função nas escolas, sofre mutações de tempos em tempos. O que não muda, no entanto, é a presença dos livros e a regularidade da mudança. Elas ocorrem em um entrelaçar de posicionamentos políticos, de acordo com a concepção de educação vigente, por questões administrativas e financeiras da prefeitura, parcerias governamentais e privadas, além da força política de quem está na gestão da gerência por elas responsável e o posicionamento da comunidade escolar nas ações cotidianas na escola.

Esse movimento produzido remete à ideia de ritornelo na percepção de território construída por Deleuze e Guattari (1997). O momento inicial de caos (buraco negro) – a não existência das salas de leitura – e o surgimento dos meios e ritmos (que se transformam com esforço centrípeta de energias a compor o “em-casa” das salas de leitura, numa tentativa de organização desse caos que, por sua vez, a todo momento escapa dando outras configurações, construindo outros sentidos para o território.

Esse território, portanto, não é algo definível estaticamente. Mas, antes, é uma composição de possibilidades, uma construção cotidiana que, não podendo retornar totalmente ao caos inicial, revisita-o em força centrípeta, num movimento ritmado e se

compõe nessa membrana, nesse interstício entre os dois meios. Numa sala de leitura que está sempre sendo inventada. Em ritornelo.

O território não é primeiro em relação à marca qualitativa, é a marca que faz o território. As funções num território não são primeiras, elas supõem antes uma expressividade que faz território. É bem nesse sentido que o território e as funções que nele se exercem são produtos da territorialização. A territorialização é o ato do ritmo tornado expressivo, ou dos componentes de meios tornados qualitativos. A marcação de um território é dimensional, mas não é uma medida, é um ritmo. Ela conserva o caráter mais geral do ritmo, o de inscrever-se num outro plano que o das ações (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 107).

É com essas variações, essas inconstâncias, que vão sendo forjadas as salas de leitura da SME-RJ, por entre livros, leituras, encontros e desencontros, fortalecimento de coletivos e de disputas. Disputas essas que, sendo realizadas nesse território, não falam só dele, mas da própria escola, da situação docente nesse contexto, da autonomia do espaço escolar, da geografia que o compõe.

As marcas qualitativas e ritmadas que promovem suas existências promovem, também, um movimento constante. E para compreender melhor de que matéria ela é composta e seu movimento, trarei um olhar pelas lentes das micropolíticas, das vozes instituintes, das relações *sujeitoespaçotempo*, dando a ver suas possibilidades outras de existência, suas heterotopias.

1.2 Salas de leitura como dispositivo

A ideia de dispositivo diz respeito a uma engenharia constituída daquilo que os homens se tornam por meio das linguagens em práticas discursivas e não discursivas, como um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas (FOUCAULT, 2017b). Ele traz consigo a ideia de agenciamento, a capacidade de produzir relações, compor-se em redes, produzindo subjetividades. Ele engloba o dito e o não dito, o dizer e o fazer. O dispositivo é a rede que interliga todos esses elementos em um dado momento histórico, profundamente relacionadas ao poder, que produzem saber e que correspondem a uma urgência histórica.

Pensar as salas de leitura como dispositivo pressupõe um conjunto de princípios, de regulamentações, de discursos, sobre o próprio espaço em si e o que as compõe, formando

uma rede com tudo o que ela é (ou se torna) e o que ela não é. Essa perspectiva aponta para uma fluidez significativa em seu conceito. Dependendo das políticas que se instauram, dos sujeitos que por elas circulam, das micropolíticas que ocorrem na escola, elas vão tomando este ou aquele contorno, sempre atravessados pelas disputas de poder.

Deleuze (1996), ao analisar a obra de Michel Foucault, diz que os dispositivos são compostos por quatro dimensões: as linhas de visibilidade, as linhas de enunciação, as linhas de força e as linhas de subjetivação. Um dos pontos de visibilidade que considero fundamental para compreender as salas de leitura é a própria existência dos livros. Quando as linhas de visibilidade emitem sua luz sobre os livros, traz para aquele espaço o que ele tem de biblioteca, de possibilidades outras de relacionar *sujeitoespaçotempo*, de permitir experiências heterotópicas, e traz para ele possibilidades inventivas.

Diminuir dos livros os regimes de luz, por sua vez, traz àquele espaço uma objetividade que retira dele sua capacidade de diferir. Ao se utilizar das salas para outros fins, como aulas de xadrez, realização de provas, realização de refeições, visibilizando nela outros usos, relegam os livros, a leitura, a literatura e a invenção, à escuridão, trazendo para ela uma outra significação.

Já as linhas de enunciação estão ligadas ao plano discursivo, ao que a linguagem verbal produz acerca da significação. E, no caso dessa pesquisa, são evidenciadas nas conversas com as professoras-intercessoras com curvas de dizibilidade expostas nos discursos que compõem as salas de leitura e culminaram nos quatro princípios das salas de leitura propostos aqui nessa pesquisa (que serão desenvolvidos no capítulo dois): o lugar da leitura literária, dos encontros, da formação e da invenção, somados ao da arte, um quinto princípio guarda-chuva que se sobrepõe a todos os outros. Eles são efeito dessa construção discursiva, dessa linha enunciativa que se compõem, como experiência, nas experiências cotidianas na escola.

Algumas enunciações ocorrem com regularidade nos discursos das professoras-intercessoras. É como se quiséssemos, através deles, garantir a sua existência: a formação de leitores de literatura, a formação de professores e os quatro eixos norteadores das ações são bons exemplos disso. Emitir luz sobre eles é manter as salas vivas. Dessa forma, além de ser uma linha de enunciação que permite dar a ver as salas, passa a ser também uma linha de força, uma vez que com esses enunciados compomos as disputas pelo seu sentido uma vez que elas controlam aquilo que se pode ou não dizer ou fazer e

Agem como flechas que não cessam de entrecruzar as coisas e as palavras, sem que por isso deixem de conduzir a batalha. A linha de força produz-se «em toda a relação de um ponto a outro e passa por todos os lugares de um dispositivo. Invisível e indizível, ela está estreitamente enredada nas outras e é totalmente desenredável (DELEUZE, 1996, p. 1).

Há que se ressaltar ainda que essas linhas de poder não se posicionam em uma única mão, ora tendendo para um lado, ora para outro, produzindo subjetividades. Elas atravessam o dispositivo e permitem, dessa forma, um movimento que mostra que nada é dado, definitivo no que diz respeito ao que seja uma sala de leitura.

Como exemplo desse jogo, esse entrelaçar de linhas que compõem o dispositivo, tomarei a enunciação acerca da formação de professores.

A sala de leitura, desde que ela foi criada que ela tem uma carga de formação muito intensa. [...] Então a diretoria de mídia nunca deixou de dar formação para o professor de sala de leitura, mas eles, antes dos cursos da FNLIJ o que é que havia? Havia, pessoas na equipe que tinham tradição e formação nessa área, por exemplo você tinha a Glauca, a Guimarães que se especializou na época, ela era professora da área de TV e áudio visual. Ela, tinha uma parte da equipe que se dedicava a isso. Tinha uma boa equipe também da área de informática. Você tinha também uma parte da equipe com profissionais que trabalhavam com rádio. E você tinha gente de história em quadrinho. E tinha o pessoal da literatura, que dava poesia, dava curso de leitura e formação do leitor. A equipe dava essa formação. E você tinha um ou outro projeto parceiro que oferecia vagas para além dessas que a equipe bancava. Quando a gente entra com a FNLIJ a gente consegue dar um caráter mais profundo a essa formação do professor leitor (Professora-intercessora 1 – 26/12/2018).

Não há como falar de sala de leitura sem se referir às formações de professores. Seja em referência aos cursos oferecidos pela SME-RJ e seus parceiros, à participação em eventos, ao cotidiano da escola ou em formações acadêmicas externas à secretaria. A presença da formação nas nossas vidas tornou-se constante, principalmente, nos últimos anos, quando se investiu bastante na temática da literatura. A formação é uma experiência que compõe o que vamos nos tornando e evidencia as linhas de subjetividade que entram na composição dessa teia dispositivo.

Com Michel Foucault, quando falamos de subjetividade não estamos nos referindo à um eu, uma identidade, uma consciência. Estas instâncias são operações de formalização, indutiva e dedutiva que fazem com que se criem simetrias que autorizam a demarcação do território da educação em categorias que definam sujeito, objeto, didáticas e práticas pedagógicas a partir de uma dimensão abstrata, inteligível, harmoniosa e consensual. [...] entra como uma variante de um caminho possível à ânsia de um sujeito e um mundo dados previamente que se dão a conhecer. A profusão desta noção exige que se percorra suas experiências para compreender seus distintos modos de funcionar (DIAS; SECROUN, 2019, p. 3617).

As linhas de subjetivação expressas nas experiências enunciadas de formação pelas professoras-intercessoras entram nesse jogo enunciativo à medida que, por um lado, enunciam o que nos é comum e contribuem para a constituição do que somos enquanto coletivo, e por outro nos aponta outras rotas que nos particularizam e nos permitem diferir de nós mesmas e do outro.

Para mim, formação continuada é a vida. Eu vou ser regente de sala de leitura, um ano, dois anos. E eu vou ter que estar sempre em formação, na minha segunda hipótese que é formar ação. Agora, por outro lado, eu fico, sabe quando baratina a cabeça nesse sentido? Se você me perguntar, então, o que você acha que seria um bom regente de sala de leitura. Que ele já tem a formação para ser um bom regente de sala de leitura? Hoje eu digo com todas as letras, leitor. Porque o leitor já abraça tudo. Até a formação. Porque o leitor que é leitor não paralisa. E está sempre em movimento. Então a formação, quando ela dá esse sentido de você estar em movimento naquilo que você está adquirindo e para que é que você está adquirindo. Para compartilhar? Legal, aí eu bato palma para a formação. Mas quando a formação tem aquela ideia, eu estou aqui, preciso me formar para ir lá. Tipo, me formei no ensino médio, posso fazer faculdade. Me formei no ensino fundamental, posso fazer ensino médio. Aí eu acho doido (Professora-intercessora 2 – 15/01/2019).

Eu acho que a formação é super necessária. Eu não fiz nenhuma formação por que de alguma maneira eu já estava envolvida nessas discussões porque eu nunca parei de estudar. [...] Mas depois que eu entrei pra sala de leitura especificamente eu não fiz nenhum curso de leitura especificamente. Estava no pré infantil, depois do pré infantil o doutorado, e estava sempre estudando, né? E escrevendo muito. Eu escrevo muito. Eu gosto de escrever (Professora-intercessora 4 – 25/01/2019).

A gente é um sujeito inacabado para lembrar Paulo Freire, sempre, né. Nós somos inacabados. E passíveis de transformação o tempo todo. Transformar o olhar, educar o olhar. Quanta coisa eu aprendo com essas crianças. Às vezes o silêncio deles é o que mais me fala. É o que mais faz sentido. Então, essa minha formação, ela é contínua (Professora-intercessora 5 – 22/02/2019).

As linhas de subjetivação do dispositivo ganham um contorno de formação na fala das professoras-intercessoras que toca direto na noção de deslocamentos e abertura para a invenção de si. Um fio de conversa que nos direciona a problematizar o *espaçotempo* das salas de leitura como dispositivo. Seja na mudança de perspectiva do tipo de formação oferecida, que vai impactar no próprio conceito de sala de leitura, seja na problematização do que é formar, na opção por não participar das formações específicas de sala de leitura oferecidas (ou não reconhece-las em seu processo formativo), ou ainda na percepção de que há uma formação cotidiana, com as crianças, entre falas e silêncios. Além disso, como nada acontece de forma isolada, mas em rede, trazem a própria ideia de formação como dispositivo.

Um outro exemplo de agenciamento que entra na composição do dispositivo sala de leitura diz respeito aos discursos da gerência de Mídia e Educação da SME-RJ que produzem um jogo de ditos e não ditos acerca da definição das funções do professor de sala de leitura.

Nas reuniões que promoviam, era reforçada a função dos professores de sala de leitura baseada em quatro eixos: gestão, espaço, acervo, mediação, e as atividades que garantem a estruturação de cada um desses eixos, sempre tendo como objetivo final, a formação de leitores.

Por mais que se tenham construído documentos em que se definam suas funções, no entanto, nunca houve um esclarecimento de quais os seus limites, o que permitia que ele fosse negociado com a direção de cada escola, legitimando, assim, muitas vezes, os desvios de função.

As pessoas sempre perguntam, onde está escrito. Vira e mexe tem um grupo de professores perguntando onde está escrito. E você fica administrando um conflito local. Essa é uma falha, uma brecha quando a política pública não está consolidada. Quantas vezes eu ouvi, mas por que eu tenho que fazer isso? Onde é que está escrito? Quem é que falou? E aí era o processo de conquista o tempo inteiro (Professora-intercessora 1 – 26/12/2018).

O nível central da SME-RJ e as CREs, em muitos casos, por não ter respaldo em documento que regule a função, se omitem, produzindo um jogo em que o silêncio, também enuncia. Situações como essas promovem regimes de luz ocorrendo em alternância, mantendo uma tensão contínua, num jogo entre o mostrar e não mostrar, entre o dizer e o não dizer controlados pelos poderes.

A listagem abaixo é parte de fascículo produzido pelo GT de sala de leitura da Multieducação. Nela fica explícito que o professor de sala de leitura é responsável por formar leitores, com a possibilidade do uso e produção de diferentes mídias e que sua atuação deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola. Para isso, o professor deve assumir todas as atividades de organização, dinamização e mediação das salas de leitura diante da comunidade escolar. O fascículo apresenta ainda diversas possibilidades de ações a serem realizadas:

- Contação de histórias e rodas de leitura;
- realização de oficinas para professores e alunos;
- orientação de pesquisas escolares;
- realização de empréstimos dos acervos disponíveis;
- divulgação de informações diversas: programações culturais da cidade, dicas de livros, vídeos e sites, entre outros;
- encontros com autores (de livros, vídeos, sites, músicas, peças teatrais etc);
- organização de visitas a espaços culturais;
- desenvolvimento de estudos e pesquisas voltados para a área de promoção da leitura e formação do leitor, a partir da realidade da própria escola;
- desenvolvimento de projetos e parcerias com instituições afins; organização de clubes de leitura e cineclube (SME, 2006, p. 22).

Ao colocar dessa forma, o documento através das linhas de dizibilidade produzem regimes de luz voltados para a formação do leitor e para as possibilidades inventivas existentes na sala. Observa-se iluminados os livros nos enunciados “empréstimos”, “acervo”, “leitura”, “leitor”; por sua vez, amplia esse espectro quando utiliza “vídeos”, “sites”, “música”, peças teatrais”, “culturais”; sem deixar de jogar luz para a invenção em “produção”, “projetos”, “autores”, considerados objetivos do trabalho desses espaços.

O documento explicita ainda que o professor não é responsável pelo desenvolvimento e elaboração do que eles chamam “projetos especiais”. O uso dessa expressão enuncia a disputa de poder que se faz parte da própria existência das salas. Ela serve como um eufemismo para se dizer “desvio de função”. Esse documento é resultado de um GT constituído por professores durante uma gestão da Gerência de Mídia Educação em um momento histórico específico e é o único, até o momento, em que essa preocupação aparece.

Tinha toda uma estrutura do trabalho que aos poucos foi se perdendo. Então as pessoas começaram a ficar mais insatisfeitas com essa coisa de ir para sala de aula e aí, quem substituíu o professor da sala de leitura quando ele faltava? Questões que a gente vive até hoje, de forma mais aguda, ou menos aguda, de acordo com a instabilidade das escolas. Tem professor, está com quadro completo, a coisa fica mais estável. Tem diretor que entende o trabalho, a coisa rola, não tem, vai ser outra coisa (Professora-intercessora 1 – 26/12/2018).

A maior reclamação das professoras de sala de leitura em relação ao desvio de função, diz respeito à substituição de professores em turmas. Um fato que tenciona essas linhas de força e, dependendo da escola, da visão que a direção possui do trabalho de sala de leitura e da capacidade de negociação entre professores e direção, vai tomar um ou outro contorno.

Esse é um fator que toca direto em um problema crônico da Rede: a falta de professor, seja por pedidos de aposentadoria ou exoneração ou o caso de faltas e licenças que não são poucas. Para que as crianças não fiquem sem aulas e a prefeitura não sofra sansões, enquanto não se consegue um professor disposto a fazer dupla regência ou não se convocam professores aprovados em concursos, cada escola se organiza à sua maneira para a efetiva atividade de ensino. Seria isso parte do que a SME-RJ considera autonomia das escolas?

A orientação (que não é escrita) diz que, em caso de falta de professores as escolas devem realocar, para as aulas regulares nas turmas, professores que estão em sala de leitura, coordenação, direção adjunta e direção (normalmente nessa ordem), e, em último caso, juntam os estudantes de duas turmas em uma só, enquanto o problema não é resolvido. Essa substituição acontece, na maioria dos casos em escolas de primeiro segmento, por serem

crianças menores. Nas de segundo segmento, em muitos casos, os alunos ficam em tempo vago ou são dispensados.

Há que se registrar ainda que a área em que o professor de sala de leitura é formado, muitas vezes, não condiz com a necessidade da turma ou da disciplina do professor que ele vai substituir. Em casos de substituição por pouco tempo, ele consegue realizar, com aquela turma específica, o trabalho de sala de leitura, mas em casos mais prolongados é preciso assumir conteúdos das disciplinas do ano de escolaridade em questão, e isso é um complicador.

Esse ano que passou (2018) foi o mais difícil porque eu fiquei em turma praticamente o ano todo. Quando eu estava em turma a Solange estava na sala. Teve uma hora que ficamos eu e ela em turma. (...)

E a Solange dava as aulas na blocagem na medida do possível porque lá é integral, fica até as duas e meia. E a Solange só trabalha até meio dia porque ela só tem uma matrícula. Então até meio dia ela conseguia fazer a grade. De meio dia em diante ficava sem ter grade. Porque como tem muitas turmas tinha dias da semana que a grade ia até duas e meia. Mas aí ficavam sem grade. Porque não tinha como. Aí foi um ano assim bem complicado para gente dar continuidade ao que a gente tinha planejado. Porque a gente não faz só o projeto das caixas de livros nas salas de aula. A gente faz outros projetos. A gente participa dos projetos que vem da secretaria, o “Poesia na escola”. Esses projetos do cineclube. A gente gosta de fazer com os alunos, mas nem sempre é possível (Professora-intercessora 3 – 24/01/2019).

O fato de não se poder realizar um trabalho de sala de leitura consistente e com continuidade fragiliza bastante a atuação desses professores. Isso faz com que o trabalho de sala de leitura na escola, nesses momentos, seja relegado a segundo plano. Alguns professores decidem manter as ações de sala de leitura mesmo em situações de estarem em turma, por uma questão de militância. Essa atitude, no entanto, é uma faca de dois gumes porque dá margem para entenderem que a ele pode caber sempre esse acúmulo de funções porque o professor “sempre dá um jeitinho” para que se possa “dar conta de tudo”.

Um outro ponto tratado pela professora-intercessora é sobre a participação das salas de leitura na blocagem. Uma forma de solucionar um problema administrativo da prefeitura que acabou engessando o trabalho da sala de leitura.

O ano de 2012 inicia para esse segmento com grande desafio. Por um lado, inicia-se a obrigatoriedade de entrada dos professores de sala de leitura na grade de horários das turmas do 1º ao 5º anos para garantir a realização do centro de estudos¹⁹ semanal, regulamentada pela resolução nº 1178 de 2/2/2012; por outro lado, há uma grande renovação dos quadros de professores na função.

¹⁹ O centro de estudos é o momento presencial na escola, fora de sala de aula, garantido aos professores PII (professores de séries iniciais) para realização de atividades de planejamento e avaliação, com oportunidade de encontro entre os professores com o coordenador pedagógico.

Para o cumprimento da resolução supracitada, a realização do centro de estudos dos professores PII, passa a ser uma vez por semana sem suspensão de aula. Durante esses encontros, as turmas têm sua grade de horários organizada da seguinte forma: educação física 2 tempos, artes 1 tempo, língua estrangeira 1 tempo, sala de leitura 1 tempo.

Já a grande renovação do quadro de professores é demonstrada, por exemplo, pela situação das escolas ligadas ao Polo III E. M. França da 5ª CRE53, da qual faço parte. Das 31 escolas que acompanhamos, 25 estão com professores que nunca trabalharam nessa função. De maneira geral, esses professores são PII e em raras exceções têm-se ainda professores de língua portuguesa, educação física, história, geografia e matemática (SECRON, 2012, p. 2272-2273).

A entrada da sala de leitura nas turmas, no ano de 2012, estabelecida pela Resolução SME Nº 1178, de 2 de fevereiro de 2012²⁰, causou grande polêmica. Para uns, principalmente os professores que trabalhavam em escolas de primeiro segmento, foi uma boa oportunidade porque garantia o trabalho deles em todas as turmas da escola. O que não é de todo verdade, porque, com isso, eles deixam de participar de formações e outras atividades externas para estarem com as turmas, além de perderem a liberdade de diversificação de suas práticas de formação do leitor. Já, em escolas maiores, assumir algumas turmas, pressupõe deixar de atender a escola na sua integralidade que é ao que seu trabalho deveria se destinar. Para muitos professores, a blocagem ocupa integralmente seu horário de trabalho, não lhe restando tempo para atuação na escola como um todo.

Houve, ainda, uma outra determinação que restringiu ainda mais o tempo para a atuação dos professores em projetos de promoção da leitura na escola, a obrigatoriedade de trabalhar o reforço escolar com alunos com dificuldades de aprendizagem. Esse movimento gera uma contradição, uma vez que os professores de sala de leitura são orientados a trabalhar a leitura e a formação de leitores como possibilidades de encontro com o objeto livro e com os sentidos que a arte literária, são capazes de produzir. Essa visão não se opõe à alfabetização, pelo contrário, mas trata o ato de alfabetizar por uma outra perspectiva.

Muitos dos professores de sala de leitura, também, não são alfabetizadores, e, com isso, não teriam, a princípio, formação específica na área. Como resistência, buscando produzir linhas de fuga, o que alguns professores de sala de leitura passaram a fazer, então, foi não trabalhar a alfabetização com exercícios como era proposto, mas sim fazer das aulas de reforço um momento de encontro dos alunos com os livros e com o espaço das salas de leitura.

A insatisfação com as determinações que desviam o professor de suas atividades de formação de leitores, através do desenvolvimento de uma relação da comunidade escolar com

²⁰ Disponível em: <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim125.pdf> Acesso em: 30 fev 2020.

o espaço das salas de leitura e com os livros, contribuindo para a promoção de uma escola de leitores, aumentou em grande escala. Isso fez com que muitos professores deixassem a função e retornassem para sala de aula. A partir daí, aumentou consideravelmente a circulação de professores pelas salas de leitura. É como se vivêssemos em um eterno recomeço.

E eu estou num ano particularmente desanimador.

Estamos, né.

Estamos? Mas nem são as conjunturas externas não. Eu estou falando das conjunturas internas mesmo. Principalmente por essa questão da blocagem. Por você ser mais um suporte. Quando eu acho que a sala é muito mais do que isso. É um espaço, não meu, mas nosso, de todos os professores. E quando eu entrei essa escola era realmente uma escola de leitores. Eu acho que os professores anteriores tiveram uma participação bem maior que os atuais (Professora-intercessora 4 – 25/01/2019).

Essa fala da professora-intercessora coloca em questão a relação intrínseca existente entre as macro e micropolíticas. Muitos dos avanços que tivemos em relação às salas de leitura se deram dentro de um contexto de aprovação da Lei 12.244 e das lutas pelos Planos em níveis federal, estadual e municipal de regulamentação do direito ao livro, a leituras e às bibliotecas.

Além disso, a gestão de recursos e políticas de cada prefeitura vão influenciando, em escala intersetorial e hierárquica, as micropolíticas da escola. A entrada da sala de leitura na grade do currículo pressupôs, por exemplo, muito mais a resolução de um problema administrativo, que era a garantia do horário de centro de estudos, do que uma ação pedagógica. Resolveu para a prefeitura uma reivindicação antiga dos professores, mas interferiu nos trabalhos de sala de leitura realizados no chão das escolas.

A insatisfação com essa interferência fica explícita na fala da professora-intercessora. Quando ela ressalta que professor de sala de leitura não é um suporte, está trazendo a percepção de que é preciso ter coerência entre o que se propõe como política de leitura e a estrutura de trabalho que é oferecida, de forma que essa política se efetive sem restringir mais ainda as possibilidades inventivas da escola.

Como eu te falei, há 4 anos eu devia estar aposentada, mas não me aposento porque eu amo estar na Rocinha, amo estar com as crianças e amo mais ainda estar na sala de leitura com eles. E amo quando eu vejo aquelas turmas descendo correndo as escadas para pegar livros nos dias de empréstimo. Porque para mim eles não vão fazer prova. Eu não vou cobrar nota deles. Eu não vou cobrar leitura deles. E se não gostar do livro devolve e pega outro. Agora, na sala de aula a gente parece que está meio que regredindo porque é muita prova, prova, prova. E tudo prova externa. Projeto, parece que estão perdidos. Não se tem mais projeto. O projeto é exercitar, exercitar para fazer prova. Sabe. E isso me deixa tão incomodada, tão infeliz. Tão

entristecida, sabe. [...] Não adianta que a gente não vai educar em cima de números, em cima de resultados numéricos.[...]

Nem houve tantas mudanças, mas as diretrizes estão demonstrando um percurso mais baseado nessa questão da meritocracia. É a turma que consegue os números maiores. A quantidade maior de notas. Você baseia seu trabalho em índices. Em perseguir o “consegui, vamos ganhar o décimo quarto salário”. É tão deprimente. É diferente de você ver uma criança chegar e dizer assim: me ajuda a escolher um livro porque eu gosto do seu gosto? Ou então, nossa, esse aqui eu gostei tanto! Me dá outra história da mesma pessoa? Tem outro legal assim? Eu acho que os professores deveriam estar mais voltados para isso. Mas é como se isso fosse uma perda de tempo. Então eu confesso para você, eu estou desanimada. Este ano, particularmente, eu estou desanimada pela escola em si. Não é a mesma escola disso aqui (A professora-intercessora aponta para um texto que estava sobre a mesa, que faz referência a experiência do Projeto Escola de Leitores) (Professora-intercessora 4 – 2 5/01/2019).

Sempre houve uma perseguição por resultados nas políticas educacionais. Ou melhor, sempre houve uma perseguição pelo aumento de índices, pelos números. No entanto, a partir de 2009, no governo do Prefeito Eduardo Paes, a busca por índices alcançou seu ápice.

Era o período da gestão de Claudia Costin como secretária de educação na SME-RJ. Ela que, anteriormente, foi diretora da Fundação Victor Civita, produtora da revista Nova Escola. Claudia chega na SME-RJ vinda de São Paulo, cidade onde nasceu e viveu até então, prometendo o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do município “com sangue, suor e lágrimas” e cumpriu com o que havia prometido.

Implementou uma mudança considerada por Camila Camilo Neves (2017) como “nada triviais” na estrutura de gestão da SME-RJ como: fim da progressão automática; criação de um currículo próprio com material didático adaptado a ele, os chamados cadernos pedagógicos, e um sistema de avaliação para atestar quanto os alunos aprendiam; criou os ginásios experimentais, a moldes dos que existem em Pernambuco; contratou a iniciativa privada para realizar atividades de recuperação com os alunos; implementou projetos de correção de fluxo; criou a Educopédia (plataforma de atividades online); implementou um sistema de meritocracia, com pagamento de décimo quarto salário às escolas, baseado nos resultados das avaliações internas e externas dos índices do IDEB e do IdeRio (NEVES, 2017).

Este foi um período acalorado de disputas políticas que culminou numa grande greve e a posterior saída de Claudia. Após sua saída, o pagamento do décimo quarto salário por aumento dos índices, citado pela professora-intercessora, foi extinto, o que não se extinguiu, no entanto, foi a corrida pelos índices.

Durante a gestão de Claudia Costin, mesmo em um contexto de uma educação dirigida à produção de resultados numéricos, havia investimento com aporte financeiro para a

produção de projetos de formação do leitor. Somado a isso, havia em curso um projeto consistente de salas de leitura, coletivo, tendo no nível central da SME-RJ, na gerência de mídia-educação, um grupo com força política se posicionando em favor delas, e foi acumulando experiências e tornando mais consistentes as ações de formação do leitor, o que fez com que, durante dezesseis anos, fossem produzidas brechas para nossa atuação como formadoras de leitores.

Essas políticas se efetivaram durante o tempo em que estive à frente da Gerência de Mídia Educação – setor responsável pelas salas de leitura da SME-RJ – a Profa. Simone, de 2001 a 2016, passando pelo governo de quatro prefeitos, inclusive o de Eduardo Paes, e diversos secretários de educação, mas essa é uma história que começa pelo meio e não termina com seu fim, como diz a própria Simone

A gente tem que aprender a olhar a história, não achar que a gente está começando inaugurando nada porque a gente é parte desse processo, dessa engrenagem. Então tem muita coisa que já aconteceu, que pode voltar, e ser revestido de modernidade e tem muita coisa para frente (MONTEIRO, 2020, n.p.)²¹.

Não houve, com a chegada da Profa. Simone na SME-RJ e as políticas de leitura desenvolvidas nesse período, o nascimento da história do livro e da leitura na Rede municipal e nem se encerrou com ela as ações nesse sentido. Esse é um movimento perene, com altos e baixos, que variam de acordo com o contexto político de cada época.

Não há como negar, no entanto, que a atuação da Profa. Simone e sua equipe, e o tempo que ela permaneceu no cargo contribuíram para a longevidade (o que não é comum na gestão pública de nosso país onde os interesses e apadrinhamentos fazem com que vivamos em um eterno recomeço), e o fortalecimento das políticas do livro e da leitura implementadas no município do Rio de Janeiro. A possibilidade da regularidade das práticas permitiu que se fossem tecendo sentidos e movimentos produtores de diferença.

Para elas acontecerem dessa forma, no entanto, foi preciso contar com todo um contexto macro e micropolítico da época.

Uma política pública não se faz apenas do nível central para a escola, ela se faz sobretudo das apropriações que cada escola faz dessa política e que devolve para esse coletivo. [...] projetos que você impõe, têm muito menos chance de criar raízes do que projetos que partem dessa autoria coletiva, do diálogo, do envolvimento de todo mundo na criação da proposta. [...] Cada um na escola é um agente dessa política pública. E a gente tem que se perceber assim e perceber que juntos a gente é mais forte. Se todos na escola estão articulados para formar uma comunidade leitora,

²¹ Entrevista concedida por Simone Monteiro em live com Pedro Gerolimich com o tema: Papo de leitor, em 23 de maio de 2020. Disponível em: @pedrodolivro/Instagram. Acesso em: 23 mai 2020.

e nas trocas de uma escola para a outra, de uma CRE para outra, esses projetos se somam e formam uma política pública e mais forte se torna esse trabalho. [...] Nós temos que entender e aprender com Paulo Freire que educar é um ato político. Nós somos seres políticos [...].

Qual o maior desafio da educação e da formação de leitores hoje?

É entender que isso é um direito e que a política pública precisa de continuidade [...] de ações, e necessariamente de pessoas, consistência e trabalho coletivo. [...] Conseguir construir a unidade dentro da diversidade e respeitando essa diversidade. Leitura não se faz só porque se gosta de ler. Tem que estudar, tem que investir, tem que gastar dinheirinho, que não é pouco e tem que ser bem gasto, para comprar livro, para formar professor, para construir espaços interessantes em cada escola. A sala de leitura tem que ser um espaço que convida o leitor e não o repele. Tem que fazer alianças e tem que fazer parcerias. Não é um só desafio, mas vários que conversam e temos que estar atentos a eles. Abrir os ouvidos os olhos, olhar a realidade e discutir e caminhar junto (MONTEIRO, 2020, n.p.).

A percepção que Simone apresenta, expõe os jogos de força das práticas instituintes e instituídas que compõem uma política pública. Se por um lado era preciso que a SME-RJ mantivesse “os olhos e ouvidos abertos” ao que diferia e individualizava em cada uma das escolas em que atuávamos, e de um suporte financeiro e administrativo para que uma política de leitura se efetivasse; por outro, era preciso que as escolas fossem capazes de assumir conjuntamente a autoria dessas políticas, se predispondo a esse jogo de forças que as compõem.

Esse jogo de forças passa a ser conscientemente jogado quando assumimos a nossa potência enquanto coletivo sala de leitura, quando paramos para pensar em qual era o nosso posicionamento na Rede de escolas do município do Rio de Janeiro e no poder instituinte das micropolíticas. E o que queremos com isso? A garantia do trabalho de formação do leitor e do direito ao livro, à leitura e às bibliotecas. E para isso passamos a nos posicionar conscientemente e ocupar o lugar que acreditamos necessário para garantir sua existência e sua ampliação.

Nosso pensamento é resultado de uma história construída por uma política pública conquistada com muita luta em meio às instabilidades dos diversos governos pelos quais passamos e que reverbera ainda em nós, mas que está sendo desmontada no atual governo. Elas constam, mesmo que precariamente, no papel, mas a estrutura para que elas aconteçam foi minada com a redução dos recursos financeiros na área e com a ocupação dos professores em outras ações na escola.

Hoje eu tenho visto muitas iniciativas, e você (Simone Monteiro) faz parte dessas iniciativas de professores e professoras que se tornam guerreiras e começam a desenvolver ações, principalmente ações lá na ponta que não estão tão em consonância com o comando central, mas que estão fazendo porque o professor tem

muito isso também. Essa frase que você falou “cada professor deve se observar como agente de leitura, eu acho que está bem assimilada por uma base de professores. [...] Hoje as ações estão muito mais centradas na iniciativa desses professores que se incomodam com essa realidade e querem transformá-la (GEROLIMICH²², 2020, n.p.).

A fala de Pedro Gerolimich aponta para um momento de desmonte das políticas públicas do setor, ocorrido na gestão do Prefeito Marcelo Crivella, (2017-2020) em que tivemos dois secretários de Educação, duas gerentes da antiga Gerência de Mídia e Educação (com a saída de Simone Monteiro que passou a atuar na Multirio) que virou Gerência de Leitura e Audiovisual e depois Gerência de Leitura. A SME-RJ optou, nesse período, por uma gestão com tendência centralizadora e de controle que desmontou processos sem, no entanto, saber o que colocar no lugar.

Uma política pública de leitura e escrita é o produto de uma interrelação dinâmica entre a sociedade que inquire, compromete-se e propõe, e o Estado que trabalha na busca pelo reconhecimento e na promoção da leitura e da escrita como direitos essenciais das pessoas no mundo contemporâneo. [...] Uma política pública é constituída por todos aqueles que, com sua atuação, com seus saberes e decisões, podem analisar, propor e modificar os modos de pensar, sentir e agir de uma comunidade (município, estado ou nação) em relação à leitura e à escrita. Para poder atuar como construtores da política, é preciso informar-se, formar-se, mobilizar-se, fazer acompanhamento, avaliar e corrigir a marcha de uma política (ZAPATA, 2002, apud CASTRILLÓN, 2011, p. 28-29).

A fala anterior da professora-intercessora em conversa com Didier Álvarez Zapata (2002) aponta para o caráter coletivo de construção de uma política pública. Em nosso caso, as políticas que construímos, segundo Simone Monteiro, foram implementadas sobre três pilares, tendo sempre como foco a formação do leitor: a constituição de um acervo diverso, as práticas de mediação, e a formação do professor. A esses três pilares acrescento um quarto pilar: os espaços de sala de leitura. Esta pesquisa-intervenção põe em análise, sobretudo, os pilares do espaço e da formação, em conversa com a formação inventiva de professores (DIAS, 2011; 2012; 2016; 2019).

O atual governo de Marcelo Crivella, em quatro anos, não conseguiu colocar de pé uma proposta coerente de gestão da SME-RJ. Esvaziaram o projeto de salas de leitura que ficou reduzido a uma enorme tentativa de controle de suas ações por meio de exigência de

²² Pedro Gerolimich, também conhecido como Pedro do Livro – Mestre em Educação e Cultura pela FEBEF-UERJ, Superintendente de Leitura da Secretaria Estadual de Cultura e criador dos projetos “Histórias por telefone” e “Livros e rua”, parceiro em diversas ações de promoção do livro e da leitura. Pedro tem promovido atualmente conversas nas redes sociais (lives) com professoras que estão realizando projetos de leitura na SME-RJ.

planejamentos e relatórios constantes, e com uma contribuição pouco efetiva e nada propositiva de uma política de formação de leitores na Rede.

Para dar um exemplo, a blocagem, com aulas de sala de leitura, foi extinta nas escolas, o que era um desejo de muitas de nós. No entanto, os professores de sala de leitura foram convocados, com prioridade, a trabalhar com disciplinas que apostam num modelo de educação para o empreendedorismo e educação financeira, discussão sobre sustentabilidade e projetos de vida individuais, tanto para o primeiro quanto para o segundo segmentos. Essas disciplinas são regulamentadas pela Resolução SME nº 187, de 29 de janeiro de 2020, que instituiu, entre outras, as disciplinas:

EAC (Estratégia de Aprendizagem Carioca) – disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por professores regentes, independente de cargo/disciplina.

Projeto de Vida Sustentável – disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por regentes, independente de cargo e/ou disciplina, preferencialmente, pelo regente de Sala de Leitura (SME, 2020)²³.

Essas disciplinas foram criadas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, mas também para a acomodação dos horários dos professores nas escolas. Vários professores de sala de leitura foram, então alocados nas disciplinas, o que fez com que não houvesse possibilidade de realização da proposta que a própria Gerência de Leitura da SME-RJ apresentou para o ano de 2020. Este fato demonstra, por um lado, que não há uma conversa entre as gerências da SME-RJ na elaboração do planejamento do ano letivo e, por outro, a falta de força política da Gerência de Leitura que não consegue se posicionar diante dessa situação propondo uma conversa com a secretária de educação e o setor envolvido na proposta, como tantas vezes antes ocorreu.

O que alguns professores vêm fazendo, no entanto, é romper com o que vem sendo instituído e resistir ou se negando ou negociando a atuação nessas disciplinas. Há ainda outros que aceitaram como forma de conseguirem uma dupla regência (necessária para muitos como opção aos baixos salários), ignoram o conteúdo sugerido e trabalham com atividades de sala de leitura.

Os jogos de força em todas essas situações macro e micropolíticas citadas alternam seus regimes de luz à medida que se negocia/impõe/resiste, e constroem linhas de fuga para que se possa, mais uma vez, garantir a existência das salas de leitura, afinal, “a educação é

²³ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=10684722> Acesso em: 29 jun 2020.

uma política. A gente está fazendo política o tempo todo. Não é politicagem, mas você precisa ter força política” (Professora-intercessora 5 – 22/02/2019).

Por esse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2017b, p. 364).

Pensar as salas de leitura como dispositivo é fazer delas um gesto político permanentemente, forjando encontros, saídas, linhas, gestos mínimos e tensionamentos dos regimes macropolíticos que aprisionam corpos e suas possibilidades de diferir, e por entre eles produzir brechas. É exercer sobre seu *espaçotempo* heterotópico, sobre a leitura e os livros, regimes de luz que produzam movimentos capazes de tecer na teia de suas linhas de enunciação, de visibilidade, subjetivação e força (DELEUZE, 1996), a produção diária de suas existências forjadas pelos princípios da leitura literária, do encontro, da escrita, da invenção, que se encontram na arte. Princípios esses que as singularizam. É compreender nelas os princípios primeiros do dispositivo de luta contra os universais e a atualidade, o novo. É trazer à tona sua relação poder-saber-subjetivação na capacidade que tem o dispositivo de, ao mesmo tempo, ter em si algo que já é consolidado, e ter também o que é a atualidade, o que nós vamos nos tornando, o que é potência, e o que as faz e nos faz, por entre elas, diferir.

2 PRINCÍPIOS DE SALAS DE LEITURA E SUAS HETEROTOPIAS

A heterotopia é um livro aberto, que tem, contudo,
a propriedade de nos manter de fora.

(FOUCAULT, 2013, p. 27)

Pensar as salas de leitura por entre as conversas com as professoras-intercessoras, provoca questionar: como as salas de leitura, e as verdades que as constituem, foram sendo forjadas na construção discursiva no momento histórico analisado? Como nós, professoras de sala de leitura, fomos nos constituindo como tal? Como se dá a produção das diferenças nesse contexto identitário? Há uma condição recíproca de existência entre espaço/professor de sala de leitura atravessada pelo discurso? Como ela acontece?

Problematizar as salas de leitura nessa perspectiva nos permite dar a ver e falar o que vem sendo realizado nesses espaços das escolas da SME-RJ, bem como forçar o pensamento a pensar na produção de uma sala de leitura outra, com apostas inventivas. É a essa discussão que este capítulo se propõe: pensar os espaços salas de leitura e os princípios que a compõem.

2.1 Espaços, posicionamentos e heterotopias em companhia de Michel Foucault

Na perspectiva foucaultiana, estamos vivendo “a época do espaço” (FOUCAULT, 2013). Um momento específico da história em que, não negando a ideia de tempo (foco do pensamento do XIX), passa-se a ter no espaço o foco das experiências. Esta é uma questão muito cara para nossa discussão, pois toca direto nas análises e intervenções com e sobre as salas de leitura e suas experiências. Desde já, também em companhia de Michel Foucault, é importante dizer que “uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado” (FOUCAULT, 2009b, p. 8).

Foucault divide historicamente essa noção de espaço em três momentos na história: um primeiro que traz em si a ideia de “localização”, o que permite a separação e hierarquização de tipos de espaço: sagrados, profanos, rurais, urbanos etc. Posteriormente, pós descoberta de Galileu de que a terra girava em torno do sol, com a noção de “espaço infinito”, o espaço passa a ser considerado na sua dimensão de “extensão”. Contemporaneamente, no

entanto, a compreensão é do espaço como posicionamento. E é com esta ideia que iremos conversar.

De uma maneira mais concreta, o problema do lugar, ou do posicionamento, propõe para os homens em termos de demografia: e esse último posicionamento humano, não é simplesmente questão de saber se haverá lugar suficiente para o homem no mundo – problema que é, afinal de contas, muito importante –, é também o problema de saber que relações de vizinhança, que tipo de estocagem, de circulação, de localização, de classificação de elementos devem ser mantidos de preferência em tal ou tal situação para chegar a tal ou tal fim. Estamos em uma época em que o espaço se oferece a nós sob a forma de relações de posicionamentos (FOUCAULT, 2009b, p. 413).

Podemos afirmar que a noção de espaço, do ponto de vista do posicionamento, alia-se a uma outra questão a ser considerada para sua configuração: a existência dos sujeitos que o compõem e se compõem com ele. Esses sujeitos possuem papel ativo na constituição desses espaços. Mais do que um habitar, ele pressupõe uma ação na produção dos espaços, que estão presentes nas relações de vizinhança, na circulação, na classificação de elementos para se chegar a um fim.

Pensar essa composição *sujeitoespaçotempo*, passa, necessariamente, por pensar como se dão as relações nos diferentes contextos, nos diferentes espaços, com diferentes sujeitos. Elas existem sem tensão, sem disputas sem o exercício do poder? Como essas tensões, essas disputas, esses exercícios de poder se manifestam e compõem juntamente com o sujeito, os diferentes contextos?

O espaço no qual vivemos, pelo qual somos atraídos para fora de nós mesmos, no qual decorre precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo, de nossa história, esse espaço que nos corrói e nos sulca é também, em si mesmo, um espaço heterogêneo. Dito de outra forma, não vivemos em uma espécie de vazio, no interior do qual poderiam se situar os indivíduos e as coisas. Não vivemos no interior de um vazio que se encheria de cores com diferentes reflexos, vivemos no interior de um conjunto de relações que definem posicionamentos irredutíveis uns aos outros e absolutamente impossível de ser sobrepostos (FOUCAULT, 2009b, p. 414).

Nesta tessitura relacional as posições se constituem e ao mesmo tempo em que compomos os espaços, somos compostos por eles. Uma relação que se dá num entrelaçamento de forças que ocorrem de modo não hierárquico ou cumulativo, mas formando-se no que ele chama de “teia”. É o espaço visto como rede de relações, como subjetividade.

É por entre essa noção de subjetividade foucaultiana aliada a perspectiva da existência de espaços outros, heterotópicos, que emergem as perguntas com as quais se inicia esse capítulo. Pensar as salas de leitura como um espaço da escola é, necessariamente, pensar,

além do contexto escola onde ela se insere, os sujeitos que a compõem, as relações que se estabelecem para suas existências, seus posicionamentos, e as disputas que emergem dessas relações e que as fazem diferir.

Trago, então Margareth Rago para compor a discussão sobre os espaços. Em seu livro “Inventar novos espaços, criar subjetividades libertárias” (2015), Rago discorre sobre as diferentes formas de lidar com o espaço no decorrer da história e, trazendo as noções de biopoder e biopolítica, afirma que “o espaço cria hábitos, produz desejos e gestos, organiza o comportamento do indivíduo e define o tempo e as sociabilidades desejadas” (RAGO, 2015, p. 43).

Mas se há controle na relação com o espaço, se nele as relações de poder se efetivam, há também linhas de fuga, como propunham os libertários do séc. XIX.

Os libertários tinham claro, portanto, que a criação de contra-espços, de espaços heterotópicos seria fundamental para produzir indivíduos que não fossem ‘corpos dóceis’ e obedientes, como quiserem o Cristianismo e o capital. Não conheciam esses conceitos recentes, mas sabiam muito bem o que queriam e o que rejeitavam, tendo claros seus limites do intolerável (Idem, p. 47).

Sendo a escola, para Foucault, um dos espaços sociais de controle, uma heterotopia de passagem, de produção de “corpos dóceis” que faz “das crianças, adultos, de camponeses, cidadãos” (FOUCAULT, 2013, p. 26), possuiria ela um contraespaço heterotópico? Seriam as salas de leitura essa linha de fuga da escola? Ou ela, fazendo parte desse contexto, se prestaria igualmente ao controle? Ou ainda, seriam elas o lugar sem lugar das utopias? Estas questões fazem emergir a dimensão política das heterotopias. Ao reconhecê-las, habitá-las, produzi-las, produzimos um movimento de tensão, de escolhas, de tomadas de posição, de disputas, que nos posicionam enquanto salas de leitura, mas também no que tange à própria escola.

Mas no que consiste uma heterotopia? Entre os posicionamentos apresentados por Foucault, dois deles o interessavam mais: a utopia, posicionamento sem lugar real; e a heterotopia.

São espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis (FOUCAULT, 2009b, p. 415).

Uma heterotopia é, portanto, uma utopia que pode ser localizada que, por estar regida por normas diferenciadas que regulam nosso comportamento social cotidiano, tende a

produzir um tipo de experiência também diferenciada num marco temporal que é próprio a este lugar outro. Ela se apresenta como um “contraespaço”, um “contrapositionamento”, o que explicita, ao mesmo tempo, sua materialidade, distinguindo-as, assim, das utopias; mas também, sua capacidade de pôr em xeque o real, desequilibrando-o, dando a ver e a viver as possibilidades plurais de “posicionamentos” na existência.

Para tornar explícita a maquinaria das heterotopias, é preciso, ainda explorarmos duas outras implicações: de ser ela uma experiência da linguagem e, também, ou com isso, ser uma experiência do corpo.

As heterotopias inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto e aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranham, porque arruinam de antemão a “sintaxe”, e não somente aquela que constrói as frases — aquela, menos manifesta, que autoriza “manter juntos” (ao lado e em frente umas das outras) as palavras e as coisas. Eis por que as utopias permitem as fábulas e os discursos: situam-se na linha reta da linguagem, na dimensão fundamental da fábula; as heterotopias (encontradas tão frequentemente em Borges) dessecam o propósito, estancam as palavras nelas próprias, contestam, desde a raiz, toda possibilidade de gramática; desfazem os mitos e imprimem esterilidade ao lirismo das frases (FOUCAULT, 1992b, p. 7-8).

Neste trecho da apresentação de “As palavras e as coisas”, Foucault demonstra que, sendo uma experiência do real, a heterotopia é uma experiência da linguagem, dos discursos, dos usos outros das palavras. E é com Borges, no texto “uma certa enciclopédia chinesa” (BORGES, 1972 apud FOUCAULT, 1992b, p. 5) que ele demonstra essa experiência do não lirismo, das possibilidades outras de constituição dos discursos, na medida em que o texto nos desestabiliza com o jogo que propõe entre ordem/desordem, entre a possibilidade/impossibilidade do pensamento. Borges trabalha “lá, onde desde o fundo dos tempos, a linguagem se entrecruza com o espaço” (FOUCAULT, 1992b, p. 7) reafirmando a materialidade heterotópica. Para Foucault, “a literatura é um espaço, a subjetividade também” (LAVAL, 2019, p. 117).

Já o corpo “topia implacável” (FOUCAULT, 2013, p. 7) que só se revela na heterotopia dos espelhos, fragmentariamente, ou nos cadáveres, este também se revela utopia.

[...] é do corpo que nascem todos os “outros lugares”, todos os desejos de sair do corpo onde estamos cercados [...] A experiência corporal é a experiência da incorporação do outro mundo e do contramundo, como vemos no domínio do sagrado ou na dança: o corpo, ao mesmo tempo produto de seus fantasmas e produtor do fantástico (LAVAL, 2019, p. 120-121).

Esta revelação com o corpo sela a relação *sujeitoespaçotempo* que compõem as heterotopias. Ainda segundo Laval “a utopia foucaultiana é mais espacial, não é temporal, é sempre uma heterotopia” (LAVAL, 2019, p.117), e nesse caso explicitamente localizada na materialidade do corpo, que nos permite vive-las como experiência.

Quando se articula com a experiência, a utopia assume uma cor inquietante. A experiência utópica não é da ordem do conforto, não é agradável, ela se relaciona com a morte. A experiência utópica requer vontade de transformação e a decisão de se deslocar (LAVAL, 2019, p. 122).

Se por um lado, as utopias, que não possuem um lugar, uma existência real, se prestam a ser o que nos conforta e acolhe, o que nos organiza e fabula; as heterotopias, por sua vez, com sua corporeidade, nos movem para a inquietude. Sua materialidade se presta a nos impulsionar, nos desestabilizar, provocar movimento, forjar deslocamentos.

As heterotopias estão regidas, inicialmente, segundo cinco princípios: 1. estão presentes, de uma forma ou de outra, em todas as culturas do mundo; 2. podem modificar-se no tempo dentro de uma mesma sociedade; 3. possuem o poder da justaposição em um só lugar real, vários espaços, vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis; 4. possuem ligação com recortes de tempo (heterocronia), uma ruptura absoluta com o tempo tradicional; 5. possuem uma possibilidade de abertura e fechamento que às isola e às torna penetráveis. Posteriormente, um sexto princípio foi acrescentado: “ela tem o papel de criar um espaço de ilusão que denuncia como mais ilusório ainda qualquer espaço real” (FOUCAULT, 2009b, p. 420).

2.2 Os princípios das salas de leitura: sentidos em disputa

Pensar as salas de leitura em conversa com os seis princípios heterotópicos e com os tipos de heterotopia apresentados por Foucault passa, então, a contribuir, juntamente com as experiências das professoras-intercessoras, para a construção de uma proposta de conceituação das salas de leitura, aqui nessa pesquisa, por entre quatro princípios que às compõem e que emergem do convívio com suas práticas em composição com as leituras heterotópicas. Quatro princípios, aos quais, ao final, se acrescenta um quinto “princípio guarda-chuva” que abrange os outros quatro (e será tratado no capítulo três).

A proposta da divisão em princípios se dá, no entanto, por uma questão meramente processual, uma vez que a capacidade da justaposição, de simultaneidade, terceiro princípio heterotópico, permite que eles existam em pluralidade, e convivam. Esse convívio não significa que os princípios heterotópicos, ou os das salas de leitura, ocorram de forma harmoniosa e complementar, e nem nos interessa aqui entrar nesse julgamento. Ao contrário, é a própria teia em si, e os movimentos que ocorrem nessa convivência, suas contradições e tensões, na experiência vivida ali, que interessa a esta pesquisa.

Porque, de alguma forma, todo mundo, sabe da importância, né. Da literatura, do mundo escrito. De alguma forma eles entendem que ali está o sentido para tudo. Não é na prova, não é na pesquisa, não é na apostila, não é no livro didático. É ali o sentido. Para que que você lê? Para que é que você aprende a ler? Para ler. E você não vai ler apostila. Você não vai ler prova. Você vai ler livro (Professora-intercessora 4 – 25/01/2019).

Se por um lado, viver em uma cultura letrada exige leituras utilitárias cotidianas das mais diversas, é na leitura dos livros que se constitui leitor. Pergunte a alguém “você é um leitor?” e a resposta, via de regra, será baseada na leitura de livros, e não nas leituras cotidianas diárias. E a escola é, por essência, o lugar do encontro com a leitura, da sistematização das leituras do cotidiano, do contato com os diversos gêneros e tipologias textuais. É nela que aprendemos a aproximar as leituras do cotidiano à leitura literária, possibilitando assim, novos encontros e descobertas. As salas de leitura são, nesse contexto, o espaço mais potente para proporcionar esse encontro.

Elas são, ainda, espaços de posicionamentos múltiplos e de múltiplas ações. No entanto, não se pode perder de vista alguns princípios que as singularizam. Por isso, proponho, a partir deste ponto, pensar quais são os princípios que norteiam sua existência. O fato de ter a leitura literária como fonte primária da sua existência é o primeiro deles. É esse princípio que pauta todo trabalho que ali é realizado. Por isso, podemos chamá-lo de primeiro princípio: *as salas de leitura são o lugar da leitura literária*.

A própria constituição do acervo reafirma esse posicionamento. Se, por um lado, ela é composta de livros destinados à formação do professor, alguns livros informativos e periódicos voltados tanto para adultos quanto para crianças, é à literatura que ela destina sua parte mais significativa que chega a ultrapassar dezesseis mil títulos em algumas unidades escolares da SME-RJ.

Como é que um leitor se torna leitor? Lendo. Pensando nessa perspectiva, o espaço sala de leitura é um lugar de viver experiências múltiplas de leitura e ainda, mediando essa

relação da comunidade escolar com os livros, tem-se a presença de um professor, responsável pela dinamização do acervo, de forma que o torne atraente e acessível para todos os que ali se aventurarem, fazendo-a funcionar como um dispositivo.

O que você acredita ser uma sala de leitura? [...]

Tinha uma frase que eu falava que acabou entrando até no fascículo. Tem que entrar, tem que entrar! É uma definição! É uma definição poética. Não é científica não, mas traduzia a síntese de como eu vejo esse espaço. **A sala de leitura é o lugar do encontro entre leitores e leituras.** É o lugar de encontrar sempre um motivo para ler. [...] Antônio Cândido dizia, a literatura está dentro do chiste, da piada, do trocadilho que o cara faz, ela tem um leque muito amplo, do que é o texto literário, mas a grande questão é a capacidade de você representar e ter o caráter subjetivo dessa representação e a imaginação como mote, a fabulação, a capacidade de fantasiar a realidade. Isso está no humano. Para sobreviver. E isso está no vetor da literatura, na metáfora, no brincar com as palavras, no dizer uma coisa falando outra. E a rima a prosa, a poesia, isso é do humano. E é um direito nosso ter acesso a isso. E a gente precisa (Professora-intercessora 1 – 26/12/2018, grifo nosso).

O segundo princípio das salas de leitura aqui se anuncia: *as salas de leitura são o lugar do encontro*. Esse princípio faz emergir, por um lado, o caráter coletivo desse espaço, onde professores, alunos, pais, funcionários, experienciam possibilidades outras de existência por meio da leitura, de trocas que o cotidiano com suas hierarquias e sua estrutura opressora não permite. Por sua natureza de desequilíbrio e de promoção de deslocamentos, as salas de leitura possuem potência para serem a linha de fuga das escolas, fomentadoras de insurgências, provocadoras de reposicionamentos/contrapositionamentos.

Mas é também, e principalmente, o lugar de encontro entre leitores e leituras. Nela, não se desenvolve competência de leitura, se afirma o prazer de ler. Não se faz prova de redação, se escreve. Não se senta em carteiras alinhadas e se fica calado para prestar atenção, se faz roda de leitura, roda de conversa. Não há aquele que professa, mas o que faz com. Não há imposição de leitura, mas liberdade de escolha, inclusive de não ler (PENNAC, 1993). Há liberdade de dizer, e não dizer, de ter e não ter opinião. Há também a paixão, o brilho no olho que convence, que incentiva, a voz que acolhe. Há emoção. E tudo isso se configura com leituras, com conversas, com transversalidades, rizomaticamente. Ela é um lugar de despedagogização das leituras e de possibilidades de invenção de si e do que é coletivo que a arte literária proporciona.

Quando se trabalha, a solidão é, inevitavelmente, absoluta. Não se pode fazer escola, nem fazer parte de uma escola. Só há trabalho clandestino. Só que é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas povoada de encontros. Um encontro é a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer ou jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, identidades (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 14).

Encontro é núpcias. O que não quer dizer tranquilidade e consenso. Mas estado de potência, devir. É desse sentido mais amplo de encontro que trata o terceiro princípio das salas de leitura. E é por esse caminho, em meio a esses encontros, que compreendemos que as salas de leitura são também o lugar da escrita, de produção de saberes outros, de escritas de si, de produção de possibilidades outras de estar no mundo, de invenção. Nelas busca-se, além do perceber, agir e sentir, a construção de imagens-pensamento que se posicionam para além do empírico, do corpo orgânico, do tempo cronológico. Elas ocupam uma posição que dão a ver e a falar potências inventivas que vão além das representações. Potências essas que embebidas do universo literário, se manifestam nele e para além dele, nas experiências todas ali vividas pelos sujeitos que as habitam, que por elas circulam.

As experiências relacionadas a esse espaço, no entanto, não acontecem somente ali entre suas quatro paredes, entre professores e alunos, elas se estendem a encontros com especialistas e autores da literatura, na participação em saraus, rodas de leitura, seminários, feiras do livro, reuniões de professores, além de estarem sempre, em cada lugar onde haja o encontro de um leitor e um livro. Pode-se afirmar, então, que com o trabalho nas salas de leitura, formamos e somos formados com e para a leitura literária de maneira diversa e regular. E é esse o terceiro princípio: *as salas de leitura são um lugar da formação*.

É dessa potência que emerge do encontro dos três primeiros princípios que se forma o quarto princípio: *as salas de leitura são o lugar da invenção*. Invenção que inclui a (re)invenção cotidiana de sua própria existência.

Na minha escola os livros ficavam no almoxarifado da escola, uma escola pequenininha, não tinha sala de leitura, tinha um armário dentro do almoxarifado que ficava com os livros de história. E ela ia com aquela cestinha de livros de sala em sala para ter a hora da leitura. Aí ela lia, ou contava a história e a gente fazia desenho da parte que mais gostou invariavelmente ou variações do mesmo tema. Era esse o trabalho que havia (Professora-intercessora 1 – 26/12/2018).

Assim como uma sala de leitura cabe em uma cestinha, heterotopicamente, na cestinha cabem todos os princípios que garantem sua existência: leitura literária, encontro, formação e invenção. E cabe ainda um professor, sujeito que a transporta, e que estabelece com ela essa relação *sujeitoespaçotempo* e a posiciona enquanto sala de leitura; e cabe também os alunos, sujeitos que embarcam na cestinha e vivem ali a experiência heterotópica, garantindo, ambos, a existência desse espaço como tal. Uma sala de leitura, enquanto espaço heterotópico, portanto, não é somente um espaço físico, mas os posicionamentos e contraposicionamentos, que se manifestam nessa relação *sujeitoespaçotempo*.

Então o CIEP chega com aquela coisa, vamos fazer teatro, vamos fazer vídeo, vamos fazer... vamos botar computador... [...] Como a sala de leitura era o espaço das múltiplas linguagens, aí você fazia o teatro, você fazia dança, você fazia o áudio visual, você fazia a literatura, você fazia tudo e você fazia também curso de origami, de fazer embalagem, fazer cartão para o dia das mães, fazia os murais da escola que ainda era um resquício do multimeios. Então era o lugar do tudo pode. Chegou a um ponto que você tinha até professor de sala de leitura cuidando da horta da escola. Que era o cara que podia fazer qualquer negócio. Então eu acho que esse era um pouco o paraíso e o caos dessa concepção não ter uma continuidade até porque o campo de conhecimento também estava sendo constituído (Professora-intercessora 1 – 26/12/2018).

Nunca vivemos um período de consenso sobre o sentido de uma sala de leitura. Mas há momentos em que as disputas por ele se evidenciam. E com elas emergem as possibilidades de repensarmos nossas práticas, pensá-las sob outras perspectivas, desnaturalizarmos nosso fazer diário e redimensionarmos nossas próprias existências.

O que a fala dessa professora-intercessora enuncia é a possibilidade, que sempre nos ronda, de descaracterização do espaço, de forma que ele, ao invés de ser um lugar outro heterotópico, acabe por se tornar um outro lugar e, com isso, deixe de existir enquanto produtora de diferença pelo que há nela de biblioteca.

Pensar em seus princípios torna-se, assim, uma tentativa de contribuir para que se mantenham as linhas de subjetividade e produzam experiências de fuga do esvaziamento de sentido a que a leitura literária, e a própria educação, vêm sendo submetidas; potencializando o caráter político e libertário que a leitura possui.

Por isso, pensar as salas de leitura é pensa-las na perspectiva do que elas têm de biblioteca da escola. Não aquela do silêncio e dos livros organizadíssimos nas estantes, mas na sua potência de caos desequilibrador. Um caos que as mantém numa borda, que as aproxima e afasta de serem biblioteca, provocando, assim, o movimento e a invenção que a faz diferir. Mas, para que a borda aconteça é preciso que ela não se perca do que possui de biblioteca da escola. Ou poderíamos dizer uma heterobiblioteca? Ou isso seria redundância?

Ao mesmo tempo que Foucault propõe o primeiro princípio da heterotopia, apresentando-a com um caráter universal ao afirmar que “não há uma única cultura no mundo que não se constitua de heterotopias” (FOUCAULT, 2009b, p. 416), a individualiza, trazendo-a para o campo da experiência. O que proponho aqui, portanto, é pensar as salas de leitura como experiência.

Elas (as heterotopias) são a contestação de todos os outros espaços, uma contestação que pode ser exercida de duas maneiras: ou como nas casas de tolerância de que Aragon falava, criando uma ilusão que denuncia todo resto da realidade, como ilusão, ou, ao contrário, criando outro espaço real tão perfeito, tão meticuloso, tão

bem disposto quanto o nosso é desordenado, mas posto e desarranjado (FOUCAULT, 2013, p. 28).

As salas de leitura, enquanto experiência, são esse lugar do movimento, provocador de deslocamentos, de que se sai transformado. Um lugar de contestação “que denuncia como mais ilusório ainda qualquer espaço real” (FOUCAULT, 2009, p. 420). Uma brecha. Que se dispõe a ser uma heterotopia de passagem, onde os sujeitos não se fixam, mas se deslocam e se transformam.

A essa heterotopia associam-se outras. Uma sala de leitura é uma biblioteca, heterotopia do tempo que se acumula ao infinito, em que “se encerram todos os tempos e lugares do mundo” (FOUCAULT, 2013, p. 25).

Acredito que a natureza é um ciclo só, é um ser só. Então tem planta, tem planta de verdade aqui. Tudo aqui é de verdade. Tem que ser de verdade, inclusive a fantasia. [...] e a literatura é arte pura e ela se enraíza com as outras áreas. Com todas ela conversa, dialoga. Fora o cotidiano que traz o tempo todo para gente (Professora-intercessora 5 – 22/02/2019).

As salas de leitura são um espaço de busca das liberdades. Ali os alunos leem, jogam, cantam e tocam, dançam, conversam, usam seus aparelhos celulares, dormem, namoram... As crianças menores fazem cercadinhos de livros, brincam de venda, arrumam e desarrumam, usam os livros como casinha, fazem túneis para seus carrinhos, inventam leituras, ensinam o outro a ler brincando, metalinguisticamente de escolinha... Utilizam os livros na sua materialidade física, discursiva e inventiva. “Tudo aqui é de verdade”, acentua nossa professora-intercessora. Ali “onde o mundo inteiro vem consumir sua perfeição simbólica” (FOUCAULT, 2013, p. 24), onde se localizam as utopias.

Eles não podiam entrar lá na sala na hora que eles queriam. A gente podia até fazer uma atividade diferente, fazer uma coisa... “tia quando é que a gente vai ver o livro?” Eles queriam ver o livro. Queriam pegar o livro, sentir o livro. A gente às vezes queria contar uma história, fazer uma brincadeira, cantar uma música. Chegavam e “Tia! Quando a gente vai poder pegar no livro?” Vamos então pegar no livro. Aí botava aquele monte de livro e era tudo para eles. Aí deitavam no chão, no tapete, ficavam vendo o livro. Se divertiam ali, naquilo (Professora-intercessora 3 – 24/01/2019).

Várias são as salas de leitura que possuem tapete e almofadas, tão expressivos na definição de heterotopia Foucaultiana.

Não se pode esquecer que o jardim, espantosa criação atualmente milenar, tinha no Oriente significações muito profundas e como que sobrepostas. O jardim tradicional

dos persas era um espaço sagrado que devia reunir dentro do seu retângulo quatro partes representando as quatro partes do mundo, com um espaço mais sagrado ainda que os outros que era como o umbigo, o centro do mundo em seu meio (é ali que estavam a taça e o jato d'água): e toda a vegetação do jardim devia se repartir nesse espaço, nessa espécie de microcosmo. Quanto aos tapetes, eles eram, no início, reproduções de jardins. O jardim é um tapete onde o mundo inteiro vem realizar sua perfeição simbólica, e o tapete é uma espécie de jardim móvel através do espaço. O jardim é a menor parcela do mundo e é também a totalidade do mundo. O jardim é, desde a mais longínqua antiguidade, uma espécie de heterotopia feliz e universalizante (daí nossos jardins zoológicos) (FOUCAULT, 2009b, p. 418).

No terceiro princípio das heterotopias, é apresentado seu poder da justaposição, Foucault compara os tapetes aos jardins, chamando-o de “jardim móvel através do espaço”. O tapete, física ou metaforicamente ali exposto, assume o posicionamento do *sujeitoespaço* heterotópico, e traz para as salas de leitura esse sentido de “espaço sagrado”, que ao ser habitado se transforma num microcosmo onde cabe o mundo todo. Um lugar outro dentro da escola.

Mas também as salas de leitura são o lugar das festas, uma heterotopia crônica, onde se fazem feiras literárias, comemorações das mais diversas, ensaios. Heterotopias que também lidam com o tempo, mas por sua efemeridade.

As salas de leitura são o lugar aberto às possibilidades. Ora biblioteca, ora tapete, ora jardim, ora festa. Ora passagem, ora permanência. Ora cronologia, ora heterocronia. Sua forma de existência vai variar de escola para escola, de acordo com o público que atende, com o profissional que ali atua, nas relações que estabelece com a comunidade escolar, com cada sujeito. Uma abertura a possibilidades outras que as mantêm na borda.

Hoje mais uma vez fui chamada na escola de “a maluca da leitura literária”, uma variação de “a mulher da leitura literária” e percebi que a alcunha com pretensões de elogio pelo meu engajamento no trabalho de sala de leitura, na verdade, me deixava bem desconfortável. Sei que a leitura literária é meu mantra. Mas a essa altura eu já havia lido “A ordem do discurso”, e foi ali que descobri pistas de porque aquilo me incomodava. As micropolíticas são cansativas (Diário de Pesquisa – 19/11/2019).

Foucault em “A ordem do discurso” (2014) diz sobre a loucura: “Todo esse imenso discurso do louco só se tornava ruído; a palavra só lhe era dada simbolicamente, no teatro onde ele se apresentava, desarmado e reconciliado, visto que representava ali o papel de verdade mascarada” (FOUCAULT, 2014, p. 11).

Qual, então, seria o lugar dessa loucura, a “loucura literária”? Seria um não-lugar, onde o louco é isolado e perde o poder da disputa política? Ou, justamente por ser um lugar heterotópico, seria um lugar de disputa? Seríamos nós, professores de sala de leitura, sujeitos políticos em heterotopia?

Se a heterotopia é uma experiência da linguagem e dos corpos, promotora de subjetividades, definir os princípios que a norteiam, (re)pensá-la, formarmos/formarmo-nos com ela cotidianamente, e ocuparmos, com nossos corpos, esses espaços é nossa forma de nos mantermos na disputa por seus sentidos, nossa forma de fazê-la resistir e garantir suas existências.

O quinto princípio das heterotopias, também presente nas salas de leitura, diz respeito à sua capacidade de abertura e fechamento. Nele, Foucault propõe que “A heterotopia é um livro aberto, que tem, contudo, a propriedade de nos manter de fora” (FOUCAULT, 2013, p. 27), para penetrá-la ou se é obrigado, ou se precisa passar por ritos e purificações. E há ainda aquelas que são ilusões. Neste caso, ao penetrar, só pelo fato de entrar, se é excluído.

As salas de leitura acumulam essas três formas de vivência heterotópica. Estar ali, para muitos, e em vários momentos, é mais uma das ações de uma escola opressora que o obriga a realizar atividades pelas quais ele não tem nenhuma atração. Para os que desejam estar ali, no entanto, é preciso a realização de uma repetição de gestos, de rituais capazes de conectar sujeito e espaço para permitir, nela, a experiência outra heterotópica. Mas há ainda aqueles para quem as salas de leitura não passam de pura ilusão. Estar presente fisicamente ali, não representa, portanto, estar em heterotopia. Isso mostra que o que a constitui não é simplesmente o que ela tem de físico, mas a rede *sujeitoespaçotempo* estabelecida, além de dar a ela a capacidade de poder, inclusive, ser vivenciada em espaços outros como em uma cestinha de livros. Sendo assim, poderíamos dizer então que onde há livros, há abertura heterotópica?

As salas de leitura possuem em si essa capacidade de abertura dos sujeitos à leitura desse livro-heterotopia que está ali posto, ansiando por leitores, mas, no entanto, alguns – arrisco dizer que, por não as suportarem – não ultrapassam o limite da capa.

As mudanças me renovam. Refresham corpo e espírito. E 2020 foi um ano de mais mudanças. Nova escola, nova sala de leitura, agora na Escola Municipal Oswaldo Teixeira. Um novo começo. Pelo meio. Cheguei ali levantando poeira, literalmente. Arrumando o espaço, limpando, mexendo, revirando livros, mobiliários, fantasias (é uma tradição da escola a montagem de peças teatrais). Esse é um mundo ao qual eu pertencço. E cheguei também abrindo o espaço para alunos e professores (inicialmente um pouco resistentes), expondo o acervo, contando histórias... As crianças do primeiro ano começaram a chamar a sala de “sala dos sonhos”. E se apropriaram do espaço e dos livros rapidamente. Ah, as crianças! A proposta pedagógica da escola gira em torno da literatura. E esse ano vai trabalhar memórias, tendo como fio condutor o livro “Alice através do espelho” de Lewis Carroll. Mais uma camada de heterotopia para tecer a rede que compõe as salas de leitura (Diário de Pesquisa – 18/02/2020).

O espelho, lugar sem lugar utópico, em que me vejo onde não estou, que me permite me ver lá onde estou ausente, é, ao mesmo tempo, heterotopia na medida que se torna esse lugar que ocupo no momento em que me olho (FOUCAULT, 2009b). É no espelho que Alice entra para viver no corpo as heterotopias do espaço e do tempo. Eu desejava ali, naquele momento, que a sala de leitura fosse um grande espelho de Alice, por onde entraríamos para viver experiências outras de leituras literárias, de encontros, de formação e de invenção.

Essa minha nova experiência de sala de leitura traz consigo a potência dos quatro princípios que, até esse ponto do texto, às compõe. Ela é o lugar da leitura literária: sou convidada a um reencontro com Alice, pelo projeto que será desenvolvido na escola. Ela é o lugar da formação do leitor: eis que para formar leitores preciso também me formar leitora – e é Alice que me faz esse convite –, problematizar a leitura, fazê-la reverberar em mim, me permitindo formar por contágio. Ela é ainda o lugar do encontro: meu encontro com novos colegas e alunos, com um novo acervo, com um novo espaço. As salas de leitura são dispositivo que me move a pensar como existir ali. É, portanto, o lugar da invenção. Essa sala ficou praticamente fechada por mais de um ano. E agora estamos voltando a inventá-la diária e coletivamente, exercitando nossa capacidade de viver essa experiência e de diferir.

2.3 Literatura como fonte primária da existência: resistência

Se a literatura morrer será necessariamente
de morte violenta e assassinato político [...].
(DELEUZE, 1992, p. 165-166)

Desejo aqui ampliar um pouco a conversa sobre a leitura literária como fonte primária da existência das salas de leitura, o primeiro princípio desenvolvido nessa pesquisa, apresentado na sessão anterior. E para isso, além das professoras-intercessoras e intercessores (professoras, teóricas e teóricos) com quem já venho conversando, trago a bibliotecária Silvia Castrillón, o historiador Roger Chartier e os escritores Bartolomeu Campos de Queiróz, Ray Bradbury e Ailton Krenak.

Essa necessidade surge para reforçar uma luta insana e de décadas em que ora avançamos, ora retrocedemos, o que nos aponta para a necessidade de que ela seja contínua e aguerrida: a luta pelo direito ao livro, à leitura e às bibliotecas. Um direito que Silvia Castrillón aponta como histórico e cultural, e portanto, político e historicamente localizado

(CASTRILLÓN, 2011), o direito, tanto de acesso ao objeto livro (que hoje pode ser, inclusive virtual), quanto de saber/poder ler com liberdade de escolha e, dessa forma, estabelecer com a leitura uma relação cada vez mais diversa. O direito às bibliotecas, espaços públicos, heterotópicos, que permitem tanto o acesso ao livro, quanto a possibilidade de vivenciar experiências outras no contato com todos os tempos e espaços do mundo (FOULCAULT, 2013). Essa luta pelo livro e a leitura, portanto, está diretamente relacionada a dois outros direitos que tomo como bandeira em minha militância: os direitos à literatura e à escrita.

Lutar por direitos nos dias de hoje, diante de tantas forças opressoras, é afirmar uma posição em prol da liberdade. Uma liberdade que acontece quando nos relacionamos com o que há de inventivo em nós, quando nos permitimos a arte, a viver, como sugere Foucault, a vida como uma obra de arte (FOUCAULT, 2006a; 2009a).

As coisas jogadas fora
 Têm grande importância
 Como um homem jogado fora
 Aliás é também objecto de poesia
 Saber qual o período médio
 Que um homem jogado fora
 Pode permanecer na terra sem nascerem
 Em sua boca as raízes da escória
 As coisas sem importância são bens da poesia
 Pois é assim que um chevrolet gosmento chega
 Ao poema, e as andorinhas de junho (BARROS, 1990, p. 180-181).

No descomeço era o verbo
 só depois é que veio o delírio do verbo
 (...)
 E pois
 em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
 nascimentos –
 o verbo tem que pegar o delírio (BARROS, 2000, p. 15).

Mas qual seria a importância da arte para um professor? Qual importância da arte? Qual nossa relação com ela e no que ela pode nos ser útil? Utilidade? Importância? Ou afecção, ponto de toque?

Manoel de Barros problematiza essa serventia, essa utilidade que se tenta atribuir à arte numa sociedade em que às coisas se destinam sempre um valor, relacionando o binômio valor-utilidade à sua importância. Ele utiliza, ainda o verbo “servir” associado ao que é considerado socialmente como inútil numa tentativa primeira de inversão do estabelecido.

Ao que esse poema, no entanto, remete, não é a um questionamento acerca da utilidade do inútil²⁴ na arte, mas sim à uma desnecessidade de se estabelecer nela essa relação.

²⁴ Referência ao título do livro-manifesto de Nuccio Ordine.

Não há (in)utilidade na arte. O que há é a arte. A arte e seus signos estabelecem com o espaço-linguagem uma relação de posicionamento (FOUCAULT, 1992) com potência de impelir o sujeito a uma experiência heterotópica.

A heterotopia está para a poesia. E é assim, em uma dimensão heterotópica que acontece a poesia de Manoel de Barros. Poesia-invenção que nasce recolhendo as palavras ao rés do chão, subvertendo a sintaxe, imprimindo “esterilidade ao lirismo das frases”, compondo-se do que é “desútil” e desimportante, numa experiência de linguagem outra. Que inquieta, violenta, e aos que se permitem, desloca.

A arte literária sempre sofreu ataques ao longo da história por essa sua capacidade intrínseca de afetação, de provocação de sensações e de movimento, numa composição de forças que problematiza uma experiência outra do mundo, de si, do coletivo, capaz de romper com o instituído, e libertar os sujeitos de modos consensuais e representacionais de viver. É uma experiência outra de linguagem. Criação. Para pensar com Dias:

A questão da criação, na prática, é um dos temas centrais da investigação deleuziana sobre o ato de pensar e de elaborar outras línguas. Por meio da origem a-significante do processo de criação (na escrita, na pintura, na música...), o artista recusa a um só golpe o estatuto da realidade. Criar, assim, é produzir um devir outro, virtual, estrangeiro e menor. Nestes termos, uma obra de arte só propõe a experiência (DIAS, 2015 p. 13).

Essa capacidade da arte de “recusar o estatuto da realidade e se propor à experiência”, desequilibra aqueles que desejam o controle e a ordem. E por isso, a arte será sempre resistência.

A cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem. Antes mesmo que fosse reconhecido o direito do autor sobre a sua obra, a primeira afirmação de sua identidade esteve ligada à censura e à interdição dos textos tidos como subversivos pelas autoridades religiosas e políticas. Esta “apropriação penal” dos discursos, segundo a expressão de Michel Foucault, justificou por muito tempo a destruição dos livros e a condenação de seus autores, editores ou leitores (CHARTIER, 1999 p. 23).

A matéria liberdade da qual a literatura é feita provoca a ânsia por reprimi-la. Mas à literatura não cabe pena. A palavra ultrapassa as frestas das grades que a desejam conter. Quando Chartier fala ainda sobre o espetáculo público de pulsão de destruição presentes na fogueira de livros e a punição dos autores, ele entende a fogueira como a figura invertida da biblioteca que os protege e preserva. Agindo dessa forma, pensavam que estariam também

destruindo as ideias, mas “a força do escrito é de ter tornado tragicamente derrisória esta vontade” (CHARTIER, 1999, p. 23).

A leitura de Castrillón acrescenta à afirmação de Chartier sobre a perseguição religiosa e política, outro poder que a eles se une para ditar as regras das políticas públicas e do controle social: o poder econômico. (CASTRILLÓN, 2011).

E é nessa fogueira que queimam os livros do romance Fahrenheit 451 de Ray Bradbury. Ele conta a história de uma sociedade que tinha desenvolvido uma tecnologia em que as casas não pegavam fogo. Com isso, os bombeiros da cidade passaram a ter uma outra função, a de manter a ordem ateando fogo aos livros, em especial os de literatura e filosofia, proibidos “para evitar que suas quimeras perturbem o sono dos cidadãos honestos, cujas inquietações são cotidianamente sufocadas por doses maciças de comprimidos narcotizantes e pela onipresença da televisão” (PINTO, 2018, apud BRADBURY, 2018, p. 12).

A presença do livro é apresentada na narrativa de tal proporção desestabilizadora que os “cidadãos honestos” precisam se manter dopados, desviados do encontro consigo para que possam atender ao padrão de comportamento imposto socialmente. Vencer nossa natureza inventiva seria, dessa forma, algo que nos exige mais esforço do que ceder a ela?

Já o livro de Bradbury é uma ode ao livro! Escrito em 1953, impressiona por tratar de um tema tão atual e provocador. A história, transformada em filme por Frans Truffaut²⁵, expõe ainda o posicionamento político existente na leitura e na relação estabelecida com o objeto livro. Os rebeldes leem!

Os bombeiros são raramente necessários. O próprio público deixou de ler por decisão própria. Vocês, bombeiros, de vez em quando garantem um circo no qual multidões se juntam para ver a bela chama de prédios incendiados, mas, na verdade é um espetáculo secundário, e dificilmente necessário para manter a ordem. São muito poucos os que ainda querem ser rebeldes (BRADBURY, 2016, p. 18).

Esta fala é do personagem Faber em conversa com Montag. Ela demonstra a necessidade de se manter um trabalho contínuo de incentivo à leitura literária, mas não somente isso. Antes, é preciso mantermos e fomentarmos formas de vida que se permitam a rebeldia, o movimento, a invenção, caso contrário, não há literatura, não há arte. Com uma coisa se pode concordar com os conservadores: livros são extremamente perigosos. E isso justifica, para nós, ser fundamental a luta por eles.

²⁵ Fahrenheit 451 é a adaptação cinematográfica do romance homônimo de Ray Bradbury, dirigida por François Truffaut em 1966.

Outro autor que nos permite pensar o posicionamento da leitura literária é Bartolomeu Campos de Queiróz. Em 2009 durante a Festa Literária de Paraty (FLIP), o autor apresentou um manifesto pelo direito à leitura e à escrita literárias, que chamou de “Manifesto por um Brasil Literário” (QUEIRÓZ, 2019), produto no Movimento Brasil Literário, concebido inicialmente por Áurea Alencar que foi abraçado pela FNLIJ e ao qual vários outros profissionais do livro aderiram. Nele, mais do que a literatura, Queiróz defende o direito à invenção.

O autor diz, entre outras coisas, que é na ficção que exercemos nossa capacidade do livre pensar, que nos permite viajar por outros mundos possíveis, o lugar de considerarmos nossas diferenças e nossa incompletude, que possibilita ao leitor dobrar-se sobre si mesmo. A literatura se instala no desejo (QUEIRÓZ, 2019).

Em companhia de Foucault (1992a) ouço Bartolomeu falar, ainda, da escrita de si, que nos permite o contato e o cuidado com quem somos e expõe a nossa capacidade de diferir de nós mesmos e nos deslocarmos; as heterotopias, utopias localizadas, possíveis, que nos remete a espaços e tempos outros; e à potência de nos mover a viver uma vida bela e livre.

Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos – que inauguram a vida – como essenciais para o seu crescimento. Nesse sentido, é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância. Todas as atividades que têm a literatura como objeto central serão promovidas para fazer do país uma sociedade leitora. O apoio de todos que assim compreendem a função literária, a proposição, é indispensável. Se é um projeto literário, é também uma ação política por sonhar um país mais digno (QUEIRÓZ, 2019, p. 123).

Pensar a arte é pensar numa relação outra com a vida. Uma escolha de romper com as lógicas do instituído, de viver uma vida não conformada. E sabemos que as escolas não foram pensadas para isso, mas para o controle, o exercício da subserviência, seguindo a lógica do capital. O que Queiróz (2019) propõe, no entanto, é que criemos brechas. E a literatura é essa brecha. Mas não basta o contato com o objeto livro, é preciso experienciar o encantamento e as dores da leitura, aprender a ampliar o grau de suportabilidade a ela, o que pressupõe um exercício constante de si, de invenção de si e do mundo, um exercício fundador da linguagem.

O lugar da leitura de literatura na escola que é outra questão bastante complexa. [...] A gente tem esse dualismo da leitura de literatura como algo que é acessório, ligado estritamente a questão do prazer e do deleite ou, como disse o Percival²⁶, a

²⁶ Referência a Luiz Percival Leme Britto.

domesticação dessa literatura colocando-a a serviço de um outro fazer que é se apropriar da língua como sistema de representação. [...] Toda vez que a gente fala da literatura parece que a gente tem vários discursos e várias práticas, não necessariamente um casando com o outro. A gente assume num discurso que a literatura é importante, a gente assume num discurso que ela é constitutiva, mas na hora do fazer, invariavelmente a gente escorrega e acaba caindo na perspectiva instrumental, colocando essa literatura a serviço de alguma outra coisa. E isso a gente faz com as artes em geral. O que é o nosso currículo formal? Se a gente olhar para aquela grade de horários, quantos tempos de aula são dedicados a determinadas áreas do conhecimento que nós hierarquizamos historicamente. E isso diz muito da nossa concepção constituída ao longo da história da educação. Ainda assim a gente avança. [...] literatura [...], do ponto de vista do nosso trabalho de formação do leitor ela não é recurso, ela também não é complemento. Aí vem aquela coisa extra, aquela hora além, aquela coisa que amplia e uma outra perspectiva aqui muito forte e que já foi dito aqui na outra mesa, ela é fonte de prazer. E aí o prazer banalizado em uma felicidade compulsória no ato de ler (MONTEIRO, 2017, n. p.)²⁷.

A relação que se estabelece com a literatura é da ordem da inutilidade. Destinar a ela uma perspectiva moralizante ou instrumental, pensando a língua como sistema de representação, é retirar dela sua possibilidade de produção de subjetividade. Esse posicionamento faz parte do pacote de escola de opressão e controle que vimos produzindo ao longo dos anos. Os saberes-fazeres que vêm sendo produzidos nas experiências de sala de leitura, no entanto, instaura um outro posicionamento. Afinal, literatura é brecha, não pode estar a serviço dos domínios. Relacionar-se com ela é exercer a liberdade e diferir.

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência (KRENAK, 2019, p. 15).

O projeto de escola que vimos vivendo desde que inventaram a escola é parte do projeto de captura de subjetividades. Mas se o homem é capaz de produzir a captura, é capaz de produzir a ruptura, de inventar liberdades, produzir caminhos possíveis para produção de um mundo outro. E o uso que fazemos da linguagem na literatura forja caminhos inventivos.

É justamente em seu uso literário que a linguagem revela sua essência: poder de criar, de fundar o mundo. Dessa forma, as palavras passam a ter uma finalidade em si mesmas, perdendo sua função designativa [...]
A linguagem da ficção – seu elemento real – coloca o leitor em contato com a irrealidade da obra, com esse mundo imaginário que toda narrativa evoca. E é por

²⁷ Fala de Simone Monteiro, então gerente de mídia educação da SME-RJ, em uma mesa composta com Elizabeth Serra e Adriana Guedes no 19º Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens em 2017.

isso que a palavra literária, em vez de *representar* o mundo apresenta o que Blanchot denomina “o outro de todos os mundos” (LEVY, 2011, p. 20).

É tarefa da escola produzir esse encontro com o objeto livro, com a linguagem outra, consigo mesmo, com “o outro de todos os mundos”. E o espaço heterotópico das salas de leitura das escolas é o lugar desse corpo a corpo com o livro. Um lugar que não se frequenta para aprender conteúdos, crescer em linha ascendente e depois ser avaliado e ranqueado, mas um lugar de expansão, um território de existir, de realização de deslocamentos, coletivo. Uma brecha.

Não há como sair ileso de uma experiência heterotópica. Estar em sala de leitura, para quem está aberto a ela, permite o estabelecimento de uma relação outra com os livros, a leitura, o espaço, os sujeitos que por ali circulam. Uma relação de intimidade, corporal, livre. Além disso, na arte não há erro, mas caminho, desvio, possibilidade. E se não há erro, se não cabe pena, não carece de policiamento. Mas há que se aprender a ser livre, e, para isso, há que se produzir experiências, fricção.

Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos. [...] Viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção (KRENAK, 2019, p. 14-15).

Arte é paraquedas colorido. Literatura é paraquedas colorido. Entrar em fricção com elas é produzir um mundo outro, heterotópico, possível. Defender a manutenção de um território que se proponha e se disponha à literatura é inventar cotidianamente espaços coloridos de paraquedas. E se “resistir é também provocar contrapositionamentos, inventar outros espaços, implodir posicionamentos e suas histórias temporais” (PASSETI, 2008, p. 114), que nos mantenhamos em uma inquietude heterotópica da luta pela garantia desses espaços.

E é por entre as heterotopias das salas de leitura e os princípios que a compõem, que esta pesquisa afirma as salas de leitura como um dispositivo (FOUCAULT, 2017b; DELEUZE, 1996), para pensar uma possibilidade outra de formação de professores perspectivada pela invenção (DIAS, 2011; 2012; 2016; 2019).

3 FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES: UMA TECITURA DE ENCONTROS

O acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é
pensado. Fortuito e inevitável
(DELEUZE, 2003, p. 15)

Se as experiências de formação vividas enquanto professoras de salas de leitura foram importantes para cada uma de nós, professoras em formação, também foram determinantes para a construção do projeto de sala de leitura que foi construído nos últimos anos na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Uma experiência produzida na fricção de nossos encontros. E é sobre encontros que esse capítulo vai falar. Dos encontros de formação vividos com as professoras-intercessoras, com minhas experiências como formadora, com as práticas cotidianas das salas de leitura; mas também do meu encontro com a formação inventiva de professores e a produção dessa pesquisa-intervenção.

O caminho percorrido fez perceber do quanto de invenção são compostas as práticas cotidianas das salas de leitura e as formações das quais participamos. E é por entre essas práticas que a formação inventiva de professores será trazida aqui.

Para iniciar esse caminho retomo a criação do programa “Rio, uma cidade de leitores”, criado em 2011, na gestão da secretária Claudia Costin, que sistematizou o que já acontecia na Rede em relação às políticas do livro e da leitura e promoveu novas ações de fortalecimento dessas políticas. O programa foi estruturado sobre três eixos: “ampliação e melhoria de acervos; formação de mediadores de leitura e ações culturais de estímulo à leitura”²⁸.

Esses eixos se entrecruzam e compõem uns aos outros, mas o que será trazido neste capítulo terá foco no eixo que eles chamaram naquele momento de “formação do mediador”, segundo o site da prefeitura, e que prefiro chamar de “formação do professor”, por compreender a educação como uma via de mão dupla de (des)aprendizados e invenções, o que o termo “mediador”, como aquele que serve de elo, de intermediário, não contempla.

O que entrou no escopo desse programa não aconteceu sem tensões e disputa e, por reverberar nas práticas das salas de leitura das escolas que eram coordenadas pela gerência de

²⁸ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=125576> Acesso em: 02 jul 2020.

Mídia e Educação, por sua vez, teve delas uma grande participação em sua formulação e execução.

Pensando sobre as políticas públicas na SME-RJ esbarrei numa questão: onde se localiza a gerência de Mídia e Educação nesse processo? Se por um lado, na época analisada, ela representava e estava responsável por garantir a execução das políticas da secretaria, o instituído, que ora apresentava avanços, ora sérios retrocessos, seja no que se refere ao livro e à leitura ou à educação de um modo geral; por outro, ela era composta, naquele momento, de professoras militantes que buscavam as brechas para, junto com outros professores e com parceiros externos à secretaria, manter viva a chama do direito ao livro, à leitura e às bibliotecas no país, via defesa do trabalho das salas de leitura. Como um agente duplo (Diário de Pesquisa – 28/12/2019).

Pensar dessa maneira não seria enxergar a situação pela lógica dos binarismos? Uma política, mais do que se compor por pessoas, se compõe por um jogo de forças. O que essa pesquisa propõe aqui é dar a ver esse jogo. Um jogo que, neste caso, se dá em torno do projeto de salas de leitura nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, mas que não se restringe a elas, ele compõe a defesa do direito ao livro e à leitura no país. Nesse sentido, nós professoras e professores, compomos a política pública seja quando estamos ocupando cargos de tomada estratégica de decisões, seja quando estamos mais diretamente contribuindo com a elaboração dessas políticas ou pressionando para que elas se efetivem, quando estamos executando nossas ações diárias na escola.

E a gente tem que dialogar também com a escola. Com os saberes que a escola tem como grupo, da história de vida pessoal e profissional de cada um que está ali dentro para fazer o trabalho. A gente tem que dialogar, e no caso da rede, você está falando aí de 40mil profissionais, de 1537 unidades, você está falando de 11 regiões da cidade (*números de 2017*) e equipes em nível regional que também tem práticas, olhares, saberes e fazeres nessa área no nível regional. E dentro da secretaria a gente tem equipes fazendo esse trabalho. Nessa seara todo mundo entende de leitura, todo mundo pega um livro para ler e está formando leitor. Só que às vezes, a gente está com o vizinho do lado fazendo coisas diametralmente opostas. Então a primeira lição que a gente descobre nesse processo e isso serve para outros processos constitutivos na rede é não generalizar e não dizer “a Rede de educação”, “a secretaria”, “a escola no Rio de Janeiro”, porque são muitas escolas, muitas Redes dentro da rede, muitas dimensões de um trabalho dentro de um único trabalho, de uma única proposta. E tudo isso constitui a política educacional da Rede pública do Rio de Janeiro (MONTEIRO, 2017, n. p.)²⁹.

Ao reforçar que esse tema já foi discutido em outras mesas, no evento, Simone mostra que essa é uma discussão que vem sendo feita por diversos escritores e estudiosos do livro e da literatura, uma construção coletiva, representativa de uma época na história da educação e

²⁹ Continuação da fala de Simone Monteiro, então gerente de mídia educação da SME-RJ, em uma mesa composta com Elizabeth Serra e Adriana Guedes no 19º Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens em 2017.

do livro no país. Trazê-la aqui pela fala de Simone, no entanto, aponta que esse pensamento circulava também na Rede e fazia parte da composição do projeto das salas de leitura e da formação de seus professores.

A Rede municipal de educação, hoje é composta de 1542 escolas³⁰, divididas em 11 coordenadorias de educação, cada uma com suas especificidades. Nada, numa rede desse tamanho, acontece de forma única e homogênea. Nem se deve pretender isso.

Essa pesquisa se dedica a dar a ver a experiência de uma dessas “redes dentro da Rede”. Um grupo de professoras que participou desse deslocamento do projeto de sala de leitura com uma visão de multimeios, um espaço subutilizado, muitas vezes, com pouco acesso aos livros, para um projeto que tem a leitura literária, a formação do leitor, o encontro e a invenção como seus princípios, vividos na ocupação dos espaços, no corpo a corpo com o livro, e nas trocas ocorridas além da escola.

Somos de escolas diferentes, de lugares da cidade diferentes: Rocinha, Jardim Botânico e Tijuca (2ª CRE); Penha (4ª CRE), Piedade (5ª CRE) e Jacarepaguá (7ª CRE). Além de uma que era do Nível Central da SME-RJ. Nossos encontros se davam durante as formações, nas festas literárias, em seminários, feiras do livro, reuniões, premiações de concursos literários e na participação do projeto Escola de Leitores, oportunidade em que nos reunimos as seis de uma só vez.

Nossa frequência regular a esses espaços, as conversas, trocas de experiências e o modo como atuávamos em nossas salas de leitura foram nos fazendo perceber que fazíamos parte de um coletivo pela militância do livro, as leituras e as bibliotecas. E que compreendemos ainda que onde houver o encontro entre livros e leitores há formação. No entanto, duas formações aparecem como mais relevantes durante as conversas: as formações da FNLIJ e a experiência do projeto Escola de Leitores.

O movimento realizado pela gerência de Mídia-Educação na organização das salas de leitura acontecia, no período analisado, através de reuniões mensais da SME-RJ com as salas de leitura polo em que se passavam informes, promoviam discussões sobre as práticas e faziam formações. As salas polo, por sua vez, faziam o repasse dessas reuniões para as salas de leitura satélites, o que tomava um outro contorno.

Como polo, a gente tinha aquela reunião todo mês, em que recebíamos todos os informes. E depois repassava para as satélites. Os repasses eram feitos uma vez por mês também. Em escolas diferentes, para gente poder conhecer um pouquinho das outras salas de leitura. [...] Mas a gente não fazia só repasse. Sempre tinha uma

³⁰ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> Acesso em: 01 jul. 2020.

atividade para fazer com elas e tinha troca entre elas. Eu achava bem rico, bem válido porque é interessante para conhecerem o que está acontecendo uma na escola da outra, termos outras ideias. Elas sempre pediram isso. Fazer essas trocas de experiência. Ou a gente convidava algum autor para ir lá na sala (Professora-intercessora 3 – 25/01/2019).

O convite de escritores ou formadores para uma conversa e a troca de experiências entre as salas passava a compor o sentido das reuniões. Passavam-se os informes sobre as ações da secretaria de forma unificada para cada sala polo e elas construía suas reuniões de acordo com as características de seu grupo. “A formação nessa ideia de que a formação é movimento. No coletivo. Eu acho que essa coisa do coletivo é muito importante” (Professora-intercessora 2 – 15/01/2019).

Eu sinto que para mim, as reuniões com SME eram formações. [...] Mas tem que tomar cuidado com quem é o formador. Eu falo das reuniões que eu, satélite, recebia da polo. Porque nem sempre a polo, meu bem, passa como recebeu. Nem sempre. Até porque eu acho que a gente recebia lá (*nas reuniões da SME*) eram provocações. Não eram ideias que a gente tinha que reproduzir simplesmente. Tinham informes. Que a gente tinha que reproduzir, mas as provocações, a gente tinha que trazer para as satélites de uma outra forma. Não era para falar a fala da Simone (Professora-intercessora 2 – 15/01/2019).

Nem toda reunião, no entanto, pode ser considerada uma formação. É preciso cuidado com o que consideramos formação. Uma formação, como diz a professora-intercessora 2 é provocadora, ela acontece quando se é possível estabelecer uma conversa entre dois, com possibilidades de se sair transformado. Uma formação nesse sentido é uma experiência (FOUCAULT, 2010). E o contato com os alunos, enquanto experiência, também se torna uma prática de formação na perspectiva de um formar/formar-se cotidiano.

A gente é um sujeito inacabado para lembrar Paulo Freire, sempre, né. Nós somos inacabados. É passível de transformação o tempo todo. Transformar o olhar, educar o olhar. Quanta coisa eu aprendo com essas crianças. Às vezes o silêncio deles é o que mais me fala. É o que mais faz sentido. Então, essa minha formação, ela é contínua (Professora-intercessora 5 – 22/02/2019).

A percepção em si é a de um inacabamento, uma descontinuidade. Visto dessa forma, a experiência passa, então, a ser construída com eles, no coletivo, e a noção de que uma formação se amplia de espaços de encontro com especialistas, para momento de processo contato com o outro e com o livro.

[...] Os concursos que ela (*a FNLIJ*) promove também eu sempre participo porque é a maneira que eu tenho de exercitar a escrita. A semana literária da escola, por exemplo, foi premiadíssima pela fundação. Essa semana literária que eu te contei, eu

registrei e mandei. Então é um trabalho que é valorizado por eles, de registro (Professora-intercessora 5 – 22/02/2019).

O concurso a que a professora-intercessora se refere teve como proposta o relato de experiências de formação de leitores e foi realizado pela FNLIJ. Os concursos internos ou realizados em parceria com outras instituições sempre foi uma prática comum na SME-RJ. Vários deles, como o tradicional “Poesia na Escola”, por exemplo, culminava na publicação de um livro que era distribuído entre os vencedores e entregues para compor o acervo das salas de leitura.

Em muitas escolas, a motivação dos concursos era menos participar dele do que promover a produção escrita na escola. Era realizado um movimento grande em torno da escrita através de oficinas que resultavam na produção de livros artesanais, murais, varais de poesia, saraus, etc. Um movimento de valorização das produções dos alunos que produzia muitos textos.

Mas, desde que se estabeleceu a blocagem na Rede e as salas de leitura passaram a ficar presas na grade curricular, a participação das escolas em concursos e em projetos propostos pela SME-RJ caiu consideravelmente. A gerência de educação – GED da 5ª CRE, relatou, certa vez, que antes, no concurso “Poesia na Escola”, por exemplo, os textos recebidos eram espalhados pelo auditório da coordenadoria e se fazia uma força tarefa para realizar a seleção. Após a blocagem, os textos passaram a se resumir a uma caixa box.

Já as propostas de produção escrita para professores que sempre se deu em forma de concursos, entre os anos de 2015 e 2017 passaram a se dar em um movimento diferente. O projeto “Minhas memórias literárias” (SME, 2015), por exemplo, que era para ser um concurso de textos de professores, acabou por se tornar uma proposta de produção de um livro com textos de todos os participantes. Sua realização se desdobrou ainda em uma oficina literária realizada pela escritora Ninfa Parreiras, aberta a todos os professores interessados e que pudessem participar. Com essa oficina houve a produção do livro: “Janela Poética: haikais” (PARREIRAS, 2017).

Outro projeto, “A arte dos contos”, realizado em parceria com a Multirio, propôs a leitura de dez contos (cinco adultos e cinco adolescentes) e a realização de rodas de conversa nas escolas com toda comunidade escolar interessada. Após esses encontros, cada um dos interessados produziu seus próprios contos, publicados em dois livros: “A arte dos contos” (MULTIRIO, 2018) e “A arte dos contos – infantil e juvenil” (MULTIRIO, 2019).

Podemos considerar que a produção das salas de leitura como um lugar da literatura passa pelos concursos, cursos e oficinas, realizados ao longo desses anos. Houve, no entanto,

uma série de cursos que foi um marco para o fortalecimento dessa proposta, os cursos realizados em parceria com a FNLIJ a partir de 2005 e que acontecem até hoje. Essas formações começaram por ocasião do recebimento de uma verba federal para formação de professores de Educação Infantil e posteriormente, se ampliou para outros professores da Rede.

Um ponto que é considerado diferencial nessa parceria, segundo a gerente de mídia educação na época, Simone Monteiro, foi a possibilidade de construção coletiva da proposta. “Beth³¹ faz parte de uma instituição que sabe trabalhar junto. Não traz um pacote de sucesso pronto para ser executado e você comprar. Vamos construir juntos a proposta. Esse é um diferencial importante” (MONTEIRO, 2017, n. p.).

A ideia desenvolvida nessa parceria foi a de formar professores leitores e não professores formadores de leitores. Uma proposta com princípios bem definidos.

Um dos princípios é que se tem que formar o professor leitor. E um dos princípios da formação desse professor leitor é não realizar essa formação dando receitas de como formar outros leitores. E foi aí que a gente pensou na FNLIJ. Pela afinidade de princípios, pelo histórico da fundação, por toda uma circunstância que nos levava a propor aquela metodologia para a Rede. [...] Formulamos um curso: leitura, literatura e formação de leitores. Primeiro acordo: a metodologia do curso não pode reproduzir o que a gente já tem por aí. Mas como? E foi pensando juntos e guiados pela ideia de que na literatura, na leitura de literatura é que você forma o leitor. Lendo literatura, conhecendo. E convidando esse professor não a ocupar um lugar de aluno na turma, mas um lugar de leitor. A gente não estava querendo formar professor formador de leitor, a gente estava querendo formar professor leitor. Porque se ele se constitui e se percebe como leitor ele vai ter mais elementos, mais possibilidades de dialogar com o outro para formar novos leitores. E foi assim que o curso começou [...] (MONTEIRO, 2017, n.p.).

Uma das características específicas de um texto literário é a sua capacidade de produzir brechas, como dito anteriormente. De não entregar ao leitor o texto como dado, definitivo, permitindo a ele estabelecer uma conversa com o texto e consigo mesmo no decorrer da leitura. Pensar uma formação na perspectiva proposta é permitir a ela esse tom de literatura, que se efetiva por entre o que ela provoca de novo em quem se dispõe a ela.

Inicialmente foi oferecido o curso “Leitura, literatura e formação de leitores” que tinha como foco a literatura infantil. Posteriormente ampliaram o espectro com o curso “Jovens leitores”, voltado mais para o público adolescente e “Literatura desde o berço” de literatura para bebês.

³¹ Referência à Elizabeth Serra, secretaria geral da FNLIJ que completou, no ano de 2020, 33 anos na Fundação.

Para falar da obrigação e do prazer, essa é uma questão que muitos professores nos cobravam nas primeiras turmas, vem cá, não tem uma apostila? Cadê o negócio que diz: introdução, metodologia, avaliação, não tem uma ficha, não tem... não tem. E no final a reivindicação era essa. [...] É uma luta também convencer o professor de que esse modelo de formação é um modelo interessante pra ele experimentar. A gente não está querendo descredenciar qualquer outro processo de formação, mas na área de formação do professor leitor a gente está muito convencida de que esse é um caminho. Isso vai na contramão de muitas propostas que a gente recebe. Muitos pacotes que nos chegam de cursos, de metodologias, com quantas páginas, qual página você tem que ler, onde você tem que parar, onde você faz a pausa e onde acontecem coisas (MONTEIRO, 2017, n. p.).

A questão de não haver roteiro, apostila, avaliação, nem produto a ser comprado no final, nos permitia sentir no corpo o que era a leitura pela leitura sem amarras didáticas ou avaliações quantitativas.

A proposta dos cursos da FNLIJ não era mostrar o que ou como fazer um trabalho com literatura nas escolas, mas colocar os professores em contato com a arte literária através de encontro com escritores e especialistas em literatura. Cada um deles trazia um tema para dividir com o grupo, dentre eles: mitologia, histórias em quadrinhos, poesia; e autores como Lygia Bojunga, Sylvia Ortof, Maria Clara Machado, Monteiro Lobato, etc. Eles levavam muitos livros, falavam sobre o autor e a gente lia, e manuseava os livros. Era um “encontro entre leitores e leituras”. O que fazíamos ali era conversar e ler. E por entre leituras e conversas conhecíamos mais sobre os autores e suas obras, aumentávamos o nosso repertório literário, trocávamos experiências e percepções.

Esse é um grande ganho para os professores. Ser professor, muitas vezes, nos exige uma carga de trabalho e um envolvimento físico, psicológico e profissional, principalmente no que diz respeito às burocracias do sistema e aos índices a serem alcançados, que nos coloca em uma roda-viva de atividades que não podemos conceber como experiência dentro da concepção de experiência que vimos tratando aqui, como algo de que se sai transformado (FOUCAULT, 2009b, p. 8). Ao não promover atividades prescritivas, provoca nos formandos possibilidades inventivas.

Depois da parceria com a FNLIJ as formações tomaram um outro formato. Passaram a ter na literatura o seu foco. E acontecem no sentido de colocar os professores em contato com a arte literária, problematizando-a e problematizando suas práticas, assim como fomentando a criação, como no caso das oficinas literárias que culminaram nos livros.

Uma outra formação relevante para a história das salas de leitura e para as professoras e escolas que dela participaram foi o “Projeto Escola de Leitores”, em uma parceria da SME-RJ com o Instituto C&A e a FNLIJ, no município do Rio de Janeiro. Ele foi realizado em três edições e todas nós, professoras-intercessoras dessa pesquisa estivemos na terceira edição.

Um dos efeitos desse projeto foi a sistematização das ações das salas de leitura nos quatro eixos: gestão, espaço, acervo e mediação que passou a referenciar o trabalho por nós realizado. Com a premiação desse concurso foi possível realizar reformas nas salas de leitura das escolas, comprar acervo e promover formação de professores.

O projeto era de todo mundo, era da escola toda porque os professores que estavam ali, nos ajudaram a seguir em frente. Porque a gente não queria só a melhoria física. Queira mudar o mobiliário sim, queria transformar a sala, mas também queria melhoria para os nossos alunos e os nossos professores enquanto pessoas. Queria as formações, os encontros que a gente ia conseguir a partir do projeto (Professora-intercessora 3 – 25/01/2019).

A formação dos professores e alunos das escolas se deu com visitas regulares da equipe da FNLIJ, composta pelos escritores e pesquisadores da literatura, às escolas durante o ano de 2015. Esses eram momentos de acompanhamento das ações do projeto, mas também de formação para os professores e os alunos da escola. Além disso, duas professoras de cada escola tiveram a oportunidade de realizar um intercâmbio na Colômbia para conhecer as ações realizadas em torno do direito ao livro, à leitura e às bibliotecas daquele país.

Todo esse processo formativo pelo qual passamos, nos fez sentir a importância da formação para os professores para o fortalecimento das salas de leitura. Aí reside nossa força.

A gente só tinha como meta a formação do aluno. Aí a gente descobriu que o aluno estava bem pra “caraca”. Que quem precisava era o professor. Aí a gente começa a colocar como ação a formação de leitor no professor. Porque a gente costuma dizer que o professor já é leitor. Adormecido ou não, mas está latente nele. Então a gente começou a cutucar esse professor. Então os centros de estudos já tiveram mais essa cara. A gente fez atividades de memórias da infância. Então a gente percebeu que aquele professor que era muito resistente em levar a turma para a sala de leitura, não era levar a turma para aquele espaço, era a relação mesmo com aquela leitura que não trazia coisas legais para ele. Aí deu outra cara, sabe. Aí, deu o sentido. Aquilo que eu tinha de ideia que o professor, se ele tiver em mente que é importante o aluno ler ele ia tirar de letra, foi pra “cucuia”. Não tira de letra. Ele precisa estar dentro desse contexto. Ele precisa ser um leitor também para poder ter clareza da importância daquilo. Aí foi um deleite. A gente aumentou o tempo. Porque aí 30 minutos passaram a ser pouco. Os professores diziam, “pô, quando eu estou empolgada já deu a minha hora”. Aí a gente passou para 50 min (Professora-intercessora 2 – 15/01/2019).

O que buscamos nas escolas não é uma sala de leitura de leitores, mas uma escola de leitores. Pensar a formação do professor leitor passa por essa construção. E as salas de leitura são fortes aliadas nesse processo.

O momento de efervescência pelo livro e a leitura na SME-RJ, passou. Hoje o que vemos é uma aceleração no desmonte da maioria dos projetos que incentivavam a criação

para ações que estimulam a reprodução e uma vida voltada para a manutenção de uma sociedade do capital. Esse desmonte se expressa, por exemplo, na convocação, em 2020, dos professores de sala de leitura a ocuparem suas cargas horárias com as disciplinas “projeto de vida sustentável”, “estratégias de aprendizagem carioca” do primeiro ao nono anos em substituição à antiga blocagem que nos prendia à sala de aula, mas que tinha o trabalho com a literatura como foco.

Dessa forma, o trabalho com a leitura literária que já vinha sendo esvaziado com o desvio do professor para outras ações da escola – inclusive para lecionar disciplinas que não são as de sua formação –, se viu restrito. Outro fator que contribuiu para esse esvaziamento veio da impossibilidade da participação desses professores em formações e reuniões. Inclusive, muitas delas se viram, pela forma com que foram sendo conduzidas, sendo esvaziadas do caráter transformador da experiência (FOUCAULT, 2010). Há que se buscar novas brechas.

3.1 Viagem: a desnaturalização das naturalidades

Viajar não é morrer um pouco e sim exercitar-se na arte de despedir-se para, assim, já leves, aprender a chegar, aprender a receber. (DIAS, 2011, p. 108)

Outro encontro marcante que foi uma oportunidade ímpar de formação, foi uma experiência de viagem formativa em decorrência da participação de escolas da SME-RJ na terceira edição do Projeto Escola de Leitores. Foi essa oportunidade que nos permitiu estarmos todas juntas em um só projeto.

Esse encontro – viagem formativa – aconteceu em 2015, quando embarcamos rumo à Colômbia para conhecer o sistema de bibliotecas públicas e escolares de Medellín e Bogotá, e participar da Feira Internacional do Livro de Bogotá que homenageava o escritor colombiano Gabriel García Márquez, na ocasião. Conhecer outra cultura, suas bibliotecas e escolas, nos permitiu uma experiência no sentido mais pleno do que consideramos e, por isso, provocadora de deslocamentos. Foi uma viagem que tencionou nossos saberes, desnaturalizou nossos olhares. E na volta, não fomos as mesmas.

A Colômbia é um país dominado pelo medo, vivenciando uma experiência política de direita reacionária que em nome do combate ao terrorismo vive sob a égide de uma política pró-imperialista que assassina ativistas sociais e provoca um enorme movimento migratório

por conta de perseguições, conflito armado, violência generalizada, grave e generalizada violação dos direitos humanos. Mas, então, por que a Colômbia?

Com todos esses conflitos, o país vem sendo considerado como um país de vanguarda em relação às políticas públicas de leitura na América Latina, desde 1990. Suas principais ações foram a construção da rede de bibliotecas públicas, ativação de bibliotecas comunitárias em áreas de vulnerabilidade social e de bibliotecas escolares. Bogotá, em 2006, tornou-se a primeira metrópole latino-americana a receber o título de “capital mundial do livro” pela Unesco.

Uma das pessoas mais militantes da promoção da leitura no país, a bibliotecária Silvia Castrillón foi nossa intercessora na viagem. Silvia é fundadora da Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (Asolectura) e fez parte do comitê executivo do Internacional Board on Books for Young People (Ibby).

“Foi muito diferente para mim. Porque eu nunca tinha ido para um lugar assim tão longe, sozinha. E aí era assim, Solange e eu como se fossemos dois peixinhos perdidos lá. Dependendo de todo mundo para saber das coisas” (Professora-intercessora 3 – 25/01/2019). Para muitas professoras essa foi uma primeira experiência de viagem internacional, a primeira vez que viajavam de avião, que viajavam sem as famílias, para um país onde se fala outra língua. Esse é um fator que amplia a sensação de novidade. E já valeriam por si só como experiência transformadora, não fosse o fato dela se propor a ser uma viagem formativa, em que tivemos oportunidade de problematizar nossos fazeres nas escolas. Mal sabíamos nós que teríamos uma grande oportunidade de “desformar o mundo” (BARROS, 2010, p. 350), às nossas práticas e a nós mesmas.

Virginia Kastrup (2001), em seu artigo “Aprendizagem, arte e invenção”, fala da experiência de reconhecimento e de problematização, suas sensibilidades, memórias e imaginação, exemplificando justamente com uma experiência de viagem, demonstrando o estranhamento e a tensão entre nossos saberes anteriores, habituais, que entram em confronto com a experiência presente.

Ao ser bruscamente transportado para um novo ambiente, os hábitos anteriores não servem e o viajante vive sucessivas experiências de problematização. Não se trata de mera ignorância, mas de estranhamento e tensão entre o saber anterior e a experiência presente. Quando viajamos somos forçados a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas. Somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras que havíamos esquecido seu caráter inventado. A viagem surge, então, como ocasião de uma aprendizagem, pois o viajante não se dava conta de que as relações que tomava como óbvias e garantidas eram, a rigor, construídas e

inventadas. Tal aprendizagem não se esgota na solução dos problemas imediatos, mas prolonga seus efeitos e sua potência de problematização. Quando o viajante retorna à sua cidade, é tomado muitas vezes por uma sensação de estranhamento, tornando-se sensível a aspectos da paisagem que normalmente lhe passavam despercebidos. O afastamento da cidade, gerado pela viagem, prolonga-se então num afastamento da percepção banal e recognitiva. A abertura da sensibilidade provocada pela viagem para a cidade estrangeira invade, então, a experiência da própria cidade. A experiência de recognição cede lugar à problematização. Os dados da sensibilidade não fazem síntese com os da memória, gerando reconhecimento. Memória e sensibilidade não convergem, mas divergem, gerando uma experiência de estranhamento potencializada pelo frescor da sensibilidade do viajante. Podemos assim dizer, com Deleuze, que a viagem envolveu um aprendizado porque elevou as faculdades ao seu exercício disjunto, ultrapassando os limites do funcionamento recognitivo. É que a aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhamos, problematizamos (KASTRUP, 2001, p. 17-18).

Uma experiência que se abre à sensibilidade é, antes de tudo, uma experiência do corpo. O aprendizado é, portanto, uma experiência corporal. Que exige presença. Por isso, Kastrup afirma que “memória e sensibilidade não convergem”. A viagem, segundo ela, nos remete a um desequilíbrio do vivido anteriormente, nos confrontando conosco mesmos, desequilibrando as nossas certezas. A experiência da Colômbia, nesse sentido, foi vivida tanto na ida quanto no retorno, quando já não éramos as mesmas e olhávamos, para além das obviedades, o nosso próprio espaço e nossa rotina diária problematizando-os.

A escola foi nosso ponto de partida nessa viagem. Conversas com alunos e pais, confecção de marcadores de livros feitos pelos alunos para serem distribuídos pelos lugares onde passaríamos, foi todo um movimento de preparação para que a escola estivesse envolvida também nesse processo.

Antes do embarque, encontramos com os grupos de professores vindos de São Paulo e Natal, com quem realizamos junto a viagem. Tivemos uma rodada de apresentação dos projetos das escolas e três dias em um *tour* por nossas bibliotecas públicas, alguns pontos turísticos, à sede da FNLIJ onde conversamos com alguns autores.

A princípio pensamos que para o grupo de São Paulo e de Natal tudo seria novidade, já para nós do Rio, não seria tanta novidade assim. Reunirmo-nos no hotel, nos fez turistas em nossa própria cidade, e isso tirou o nosso olhar do cotidiano e nos permitiu “tirar da natureza as naturalidades” (BARROS, 2010, p. 350) para nos deixar afetar pelo o que o dia a dia não nos permite. Chegamos ali, nos mesmos lugares de antes, em lugares que nos eram corriqueiros, com o frescor do viajante, com a estranheza de quem chega a um lugar outro, desconhecido. Ressignificamos estes lugares como estrangeiros, atentamos nossos olhos aos signos, tencionamos o habitual, problematizamos. O afastamento, nesse caso, não se deu com o afastamento de nossa cidade, mas da nossa rotina, dos afazeres diários, habituais, que

invisibilizam, normalizam, nos inserem num movimento sem fim de repetições e urgências. Foi como um ensaio, para o que estava por vir e que sendo, dessa vez, lugar denotativamente estrangeiro, proporcionou à amplificação da experiência, e chamou à atenção para a necessidade de estranhamentos cotidianos, de olhar o dia a dia com olhos de ver, retirar de nós a carapaça que as urgências colocam, e nos permitir o sensível.

Já em terras colombianas, as idas às grandes bibliotecas públicas muito nos impressionaram. Pelas suas construções amplas, pela conservação e uso dos espaços, pela presença do público, pela integração das políticas públicas que facilitam o acesso, pela quantidade de empréstimos, pelo silêncio...

Não vimos, em nenhum momento, aglomerações ou filas, mas, segundo os funcionários, nas bibliotecas maiores chegam a passar por ali cerca de 1600 pessoas diariamente. Os espaços são utilizados por eles para, além da leitura, realização de reuniões comunitárias, letramento digital, artesanato, teatro, exposições. As bibliotecas, dessa forma, não são apenas espaços de leitura, mas também de convivência, de encontro, e em momentos de maior violência, também serviam de refúgio.

Uma das bibliotecas, situada entre duas comunidades constantemente em conflito, possui entradas por duas ruas diferentes. Cada grupo entra por um lado e lá dentro é o lugar da trégua, dos encontros de quem, fora dali, não pode se encontrar.

As bibliotecas, ali, são também locais de escuta, de escrita. Conversando com as pessoas, percebemos que elas têm muito a dizer. E dizem. A memória nos pareceu muito valorizada pelos colombianos que encontramos. “É preciso conhecer a história para que ela não se perca, para que não se repitam os erros”, “O conhecimento das pessoas é muito importante para a vida”, ouvimos de pessoas com quem conversamos. E, por isso, suas histórias, a história de suas comunidades, são registradas de várias formas: na publicação de livros pelo governo, em blogs, em pesquisas, fotografias e exposições.

Na biblioteca San Javier, em Medellín, construída ao lado de um antigo presídio feminino desativado, conhecemos um projeto em que os idosos aprendiam a usar o computador escrevendo as histórias do presídio e os jovens que estudavam fotografia, iam até lá fotografar para posteriormente produzir uma exposição coletiva. Não há como não adjetivar essa experiência. Foi algo que mexeu com minha sensibilidade tanto pela forma como foi construída e pelo tema escolhido, quanto pela beleza plástica das fotos e dos textos.

Mas, como nos disse a escritora Elizabeth Serra, que fazia parte do nosso grupo, “antes da memória, o que se valoriza é a palavra”³². Afinal, o medo silencia. E num país dominado pela violência e pelo medo, o silêncio prova isso. Ali as pessoas também ouvem. E valorizam o dizer do outro porque sabem também do valor do que elas próprias têm a dizer. Essa é uma das diferenças mais marcantes entre Colômbia e Brasil.

Há um investimento grande, também, do governo colombiano, na formação de mediadores de leitura. Nos chamou muito a atenção o trabalho de visita domiciliar para os que possuem dificuldade de deslocamento para realização de empréstimos de livros e contação de histórias e o projeto “Abuelos cuenta cuentos” de leitura para crianças e bebês, pelas suas avós que participavam das oficinas de mediação. A ideia, ali, é que a leitura não esteja nos limites das paredes das bibliotecas, nem das escolas, mas se espalhe pela cidade, pelas casas, pelas ruas.

Outro espaço formativo desta viagem foi o Colegio Distrital Marco Fidel Suarez. Ansiosas para conhecer as escolas, ao chegar ali, fomos surpreendidas com ... GREVE! Quase 100% das escolas em greve no país. As escolas eram imensas, para três mil, cinco mil alunos dos Ensinos Fundamental e Médio... vazias... pátios gigantescos... vazios. Direção, pais e alunos apoiando a greve que possuía uma pauta muito semelhante à nossa: defesa da educação pública, melhoria de salário, plano de carreira, acesso à saúde. Por gentileza de alguns professores e alunos que compreenderam a importância de, mesmo com as escolas fechadas, nos receber para trocarmos também essa experiência de luta, conseguimos ir ao Colegio Marco Fidel Suarez.

Sáímos da escola na hora de uma passeata. Nos misturamos aos professores demonstrando nosso apoio e fomos recebidos com a palavra de ordem “¡Viva los maestros del Brasil!” e, com nosso parceiro espanhol, nos colocamos solidários à sua luta.

Segundo os professores com que tivemos contato, o sindicato dos professores era o único que ainda conseguia ter alguma força no país e que, por isso, ecoavam nas vozes deles, muitas outras vozes. Hoje conseguimos perceber que o que vimos ali foi um embrião de resistência que veio a culminar na greve geral de 21 de novembro de 2019, o 21N que abriu uma agenda dirigida aos setores operários e camponeses em uma ampla frente de ação contra um governo opressor e violento. E os professores seguem como importantes atores deste movimento.

³² Conversa informal durante a viagem à Colômbia em 2015 pelo Projeto Escola de Leitores.

Viajar exige abertura passiva e generosa às emoções despertadas por um lugar que deve ser capturado com toda sua brutalidade primitiva, como uma oferenda mística e pagã. Longe dos chavões transmitidos pelas gerações anteriores, longe das desconfianças morais e moralizadoras, longe das restrições éticas e etnocêntricas, longe das reactivações insidiosas do espírito colonizador e inovador, intolerante e bárbaro, a viagem convoca o desejo e o prazer da alteridade, não da diferença facilmente assimilável, mas na verdadeira resistência, da assumida oposição, da dissemelhança suprema e fundamental (ONFRAY, 2009, p. 62-63).

Não se conhece inteiramente um país, uma cultura, em uma semana de viagem. E nessa viagem não foi diferente. Vimos aonde a vista alcançou. Buscamos ser viajantes no sentido proposto por Onfray (2009), sensíveis aos pormenores, às informações microscópicas, em exercício de alteridade.

A gente aprendeu muito lá. Porque é bem diferente daqui né? Lá eles frequentam os espaços, as bibliotecas de uma outra maneira. Não como a gente aqui. Aqui as nossas já estão até fechadas, praticamente. Já fecharam aquelas duas grandes que a gente tem. E lá não. Eles têm, eles vão porque eles querem realmente frequentar aquele espaço para ler, para ter um encontro com a literatura. Diferente da gente aqui. Então a gente aprendeu muito e a gente passava muito isso para os alunos quando a gente voltou. A gente mostrava os vídeos, mostrava as fotos, e mostrava para eles como era diferente. A mentalidade deles lá com a nossa mentalidade aqui. E para gente foi legal porque a gente pôde passar isso também para eles. Para os nossos alunos, para os nossos pais. Porque a gente também teve reunião com os pais. A gente tentou contagiar um pouquinho esses pais para ver se eles incentivarem mais essa leitura, participarem mais desses eventos. Desses momentos com os filhos, nas livrarias. Nesses espaços públicos em que a gente pode ter contato com o livro. Para gente foi muito importante viver esse momento lá, para gente poder vivenciar isso e trazer para cá, né, porque aqui é diferente (Professora-intercessora 3 – 24/01/20149).

Sim, “aqui é diferente”. Não só diferente de lá por se tratarem de culturas diferentes, mas diferente do aqui de deixamos quando saímos das nossas escolas. Porque já não conseguimos olhar as escolas com o mesmo olhar de antes. Ao retornar, passamos a estranhá-las, a nos pormos sensíveis a aspectos de sua paisagem e problematizamos nossos saberes e fazeres vivenciados naquele espaço (KASTRUP, 2001).

Eu entendo assim que se eu não tivesse passado por essa escola de leitores, por exemplo, da Juliano (*referência à E. M. Juliano Moreira*), eu digo assim, já era um projeto que acontecia, sem sombra de dúvida, agora quando eu chego na escola especial, e que eu ousou pensar que o cara que não lê e escreve ele pode ser um leitor. Foi a formação da Escola de Leitores que me deu essa lente. Entendeu? Eu acho que eu nunca teria essa lente. Por mais que eu pensasse, como eu falei no início da conversa, de que é importante que o professor tenha na bagagem dele querer formar leitor. Por mais que eu viesse com isso para escola especial, o olhar não teria esse *feeling*, tão pesado quanto foi. E aí em todos os sentidos, é, da gente ouvir um

Didier³³ falando da questão política, da gente ouvir Silvia Castrillón, são pessoas que... Yolanda³⁴, gente! Meu sonho hoje é ter um espaço como o da Yolanda Reyes (Professora-intercessora 2 – 24/01/2019).

Muita coisa aconteceu na escola ao retornarmos da viagem. Reformamos as salas de leitura, reforçamos nosso acervo, promovemos encontros de professores e alunos com escritores e ampliamos nossa ação para além da escola, nos mobilizamos na luta por políticas públicas de acesso à leitura para todos. Foram muitos projetos, muitas trocas. E nos fortalecemos uns aos outros para, em momentos adversos como o que vivemos, mantermos acesa a chama da formação de leitores.

3.2 Deslocamentos perspectivados pela invenção

No nível mais profundo, o essencial está nos signos da arte. (DELEUZE, 2003, p. 13)

Se a vida na formação é algo a ser problematizado, não há formar sem formar-se. E esse formar/formar-se, requer uma abertura ao estranhamento, que amplia as possibilidades de invenção de si e do mundo. Para falar dele apresento aqui um duplo encontro, dessa vez, não mais com as professoras de sala de leitura, mas com um grupo de professores de língua portuguesa em estágio probatório, somado ao encontro da formadora em formação que sou com a formação inventiva de professores.

Quando iniciei, em 2011, como formadora de professores na SME-RJ, tinha a liberdade de organizar os encontros e os fazia sempre em forma de oficina, apostando na interação entre os professores, num processo coletivo de produção de saberes-fazeres tendo o livro e a literatura como elementos estruturadores dessa interação.

De lá para cá, fui sendo solicitada para outros tipos de formação. Muitas vezes, ao invés de formadora, realizava apenas repasse de alguma outra formação da qual eu havia participado. Realizar formação passou a ser uma tentativa de fugir às prescrições, buscar modos de apontar caminhos de liberdade por entre eles. Com o tempo, começaram a variar também as temáticas e o formato foi ficando engessado de tal maneira que já não cabiam

³³ Didier Álvarez Zapata – bibliotecário e professor da Unversidade de Antioquia, que junto com Silvia Castrillón participa ativa e criticamente das ações de políticas públicas do livro, da leitura e das bibliotecas na Colômbia.

³⁴ Professora e escritora, fundadora e diretora do Instituto Espantapájaros, um projeto cultural de formação de leitores, dirigido principalmente a crianças, mas também a mediadores e adultos.

brechas para a invenção. Elas iam desde propostas de leitura, escrita e análise linguística até repasse de oficinas de gestão em escolas de turno único, passando por regras de correção de prova de redação e de uso dos cadernos pedagógicos da SME-RJ. Minhas tentativas de seguir pelas brechas começaram a não ser mais tão bem-sucedidas. O que me fez deixar de aceitar propostas de formação.

Já tendo iniciado o mestrado e tido contato com as possibilidades de uma formação de professores perspectivada pela invenção (DIAS, 2012), recebi uma proposta que não consegui recusar. Era uma formação para professores de língua portuguesa³⁵, com quem tinha uma identificação direta, e com o tema “A importância da cultura para a formação do professor” em parceria com o Programa Educativo – Arte & Educação do Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB) – RJ. Fui, então, até lá e encontrei a educadora Janine Magalhães do Programa Educativo – Arte & Educação, que me conduziu pelos espaços do centro cultural e pelas exposições que ali ocorriam, em especial a de Jean Michael Basquiat.

A experiência de encontro com os artistas e suas obras e a circulação por aqueles espaços me remeteram a outras experiências com as quais conversava enquanto caminhava com Janine. A exposição de Jean Basquiat e o estranhamento que ela provoca mexeu demais comigo! Aproveitei para ver a possibilidade de realizarmos parte das atividades na biblioteca infantil. Será possível! Uma ótima oportunidade de problematizarmos a formação do leitor no espaço heterotópico das salas de leitura. Aquele deslocamento físico, me fez perceber o exercício de deslocamento que eu vinha fazendo ao longo da minha trajetória de formadora, artista e, agora, pesquisadora.

O espaço CCBB não é para mim uma novidade, no entanto, naquele momento, permiti-me sobre ele um olhar estrangeiro. Além disso, eu não estava na escola, e pensar a escola fora dela estava fazendo toda a diferença, afinal, naquele espaço, ela também se fazia estrangeira. Era a oportunidade que precisava para pôr em prática uma proposta de formação inventiva de professores (Diário de pesquisa, 28/11/2020).

Observando minhas experiências anteriores como professora-formadora percebi que não se apresentava ali uma formação inventiva de forma mais efetiva, mas se esboçava uma tendência às liberdades da invenção mais do que à representação e à problematização mais do que à busca de respostas e prescrições. Pensando nessa problematização, considerei pertinente trazer para a conversa uma professora que participou do curso realizado (que chamarei de Participante). Sua fala está impregnada de significados para pensar a escola e os seus múltiplos espaços, a partir de uma formação inventiva.

³⁵ A formação da SME-RJ foi dividida em cinco encontros que eram dinamizados por cinco diferentes formadores, professores da Rede, em dias distintos. Quatro deles ocorreram na escola e uma no CCBB. Participaram da formação, no total, aproximadamente duzentos professores.

Às vezes a gente discute o formato das salas de aula, das propostas das aulas, e tenta implementar novidades, seja na organização, seja na condução da temática das aulas, a gente quer trazer inovação para sala de aula com os alunos, mas quando se trata de reunião de professores, para formação de professores, a gente acaba reproduzindo, vivenciando tudo muito tradicional. A forma com que as cadeiras são dispostas, como as reuniões são conduzidas dentro de uma formalidade, de um rigor, de uma necessidade curricular de apresentação dos palestrantes de dizer quem são, o que fizeram, suas produções e a gente deixa de lado a questão humana do profissional. O que ele tem de grandioso nem sempre está no Lattes (Participante – 10/07/2020).

A possibilidade de circulação pelos espaços do centro cultural me permitiu pensar uma formação como um convite a uma viagem, como propõe Dias (2017) em seu texto “Desaprendizagens e modos outros de formação”, com três portos de passagem³⁶, três encontros-dispositivo que nos provocassem a ver e a falar, e que acontecessem sem que, no entanto, cessasse o movimento, mantendo em si a potência do deslocamento. O lugar com o qual fomos presenteadas para o encontro nos tirou da concretude da sala de aula e nos posicionou como viajantes, um olhar estrangeiro para os espaços, para nossas práticas, para a formação.

Partimos, também, quando o primeiro passo da viagem formativa se instala de fato num entre-dois, onde “já não estamos no lugar abandonado e ainda não estamos no lugar desejado” (ONFRAY, 2009, p. 37). Deslocamo-nos, ainda, entre-dois marcos, num estado de leveza espaço-temporal, cultural-social, ético-estético-político, o viajante-formador penetra em uma experiência de subjetivação que perturba as lógicas conhecidas e o força a desaprender para se abrir ao prazer de sentir as intensidades disruptivas do próprio corpo vivo, que mergulha na verdade profunda, visceral e afectiva. No entre-dois o viajante se abre as sensações de habitar um lugar constituído inteiramente pela velocidade e lentidão dos deslocamentos. Nesta habitação do entre-dois – instituído e instituinte; aprender e desaprender –, há uma espera sensível e afectiva em que a viagem inicia-se solidamente, pois, como dito anteriormente, “a viagem rejuvenesce as coisas e envelhece a relação consigo” (FOUCAULT, 1994, p. 15) (DIAS, 2017, p. 120).

Uma experiência de viagem é uma experiência do corpo. Uma formação pensada como viagem, traz em si uma materialidade corporal produtora de subjetivação capaz de produzir deslocamentos. Na formação do CCBB, houve um deslocamento físico por entre o qual se deram possibilidades múltiplas de afecção mediadas pelo encontro com a arte. Vivenciar uma formação nesse formato exige, antes de uma aprendizagem, desaprendizagens perturbadoras das lógicas da escola, enraizadas em nossos corpos docentes.

Mas o que aprendemos com uma viagem que podemos trazer para uma formação? O que podemos desaprender com elas? Que movimentos são produzidos em nossos corpos e subjetividades durante uma experiência de viagem que devemos experienciar em nossas

³⁶ Referência ao título do livro GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

formações cotidianas? Como construir uma formação perspectivada pela invenção, sem prescrições nem binarismos no contexto das formações da SME-RJ? De que maneira uma formação pode possibilitar deslocamentos? O que nos move a propor modos outros de fazer, de viver e de estar na escola? É possível construirmos, juntos, uma formação outra, uma escola outra?

Para que uma formação inventiva, baseada na experiência da viagem, aconteça, são necessários três grandes movimentos relacionados entre si: 1. deslocar-se – pôr-se em movimento, transitar por possibilidades outras de existência, permitir-se vivenciar experiências outras; 2. desnaturalizar – olhar as coisas sob o signo do novo, estranhar, problematizar; e 3. desaprender – tensionar o que nos conforma e imobiliza, vencer em si o que está pedagogizantemente enraizado, para abrir-se às possibilidades outras de aprendizagem.

O espaço já se trata de um espaço diferenciado. Não era numa sala de reunião formal, padrão. Era numa sala de projetos, numa mesma sala que recebe crianças. Nos apresentamos como pessoa. Nós éramos pessoas ali. Profissionais, mas antes de qualquer coisa nós éramos pessoas. Alguns já se conheciam, porque é comum dentro da rede algumas pessoas se conhecerem, transitarem dentro de alguns espaços comuns, mas nós estávamos ali dentro de uma outra proposta. Tivemos uma visita guiada. As perguntas, as discussões e as orientações também estavam mais ligadas dentro do campo da percepção e do que a gente sentia e de como a gente podia fazer (Participante – 10/07/2020).

No primeiro porto, o encontro com o artista plástico Jean Michel Basquiat, em visita guiada à exposição; o segundo com o conto “A troca e a tarefa” da Lygia Bojunga que se daria na Biblioteca Infantil, e o terceiro, por fim, na sala do Programa Educativo com a poesia de Manoel de Barros. Por esses espaços, durante esses encontros, conversas e problematizações, com o coletivo de professores, sobre nossa relação com a arte, nossas práticas na escola e sobre o próprio tema formação.

A exposição em particular era uma exposição muito provocativa do Basquiat. Essa questão da inquietação que cerca e sempre cercou a educação e é um bichinho que cerca os professores, estava lá em todos os espaços, em todas as salas da exposição. Essas respostas que não vêm prontas. Essa estética, a meu ver, do Basquiat que não atende exatamente a uma proposta, faz a gente transitar e rever muitas de nossas práticas de nossas salas de aula. A qual propósito servimos, qual é a proposta que utilizamos. A gente tem a formação, a gente tem o currículo, a gente sabe, a gente tem um roteiro a seguir, mas ele é para ser seguido? A gente tem que seguir aquele roteiro da forma como ele é prescrito, como uma bula de remédio? Então foi um dia muito bem planejado e a forma com que ele foi produzido permitiu muito mais reflexões do que se tivéssemos sentadas anotando o que o palestrante trouxe na manhã ou na tarde do dia (Participante – 10/07/2020).

Assim como quando estamos em viagem, a formação inventiva de professores propõe um movimento de desnaturalização, um movimento de ampliação das liberdades existente na arte. Neste caso, o encontro com Basquiat foi o provocador da problematização sobre nossas práticas. E formar/formar-se com arte é assumir os riscos dessa liberdade.

A arte força a pensar e fazer uma formação que se expressa como uma experiência desacomodada e não conformada. Ela funciona como um dispositivo de expressão que auxilia formas de vida artista, fazer da própria vida uma obra de arte. Concreta, sem representação, que se mistura com o acaso de um encontro e se compõe com a realidade e a produção de sentidos (DIAS, 2015, p. 15).

Neste ponto de nossa conversa, retomo os quatro princípios das salas de leitura apresentados no capítulo anterior (leitura literária, encontro, formação, invenção) e acrescento a eles um quinto princípio: *as salas de leitura são o lugar da arte*. Que poderia/deveria ser o primeiro por conter em si todos os outros princípios, por ser a arte “a finalidade do mundo, o destino inconsciente do aprendiz” (DELEUZE, 2003 p. 50).

Nós também tivemos um momento dentro da sala de leitura, na biblioteca do CCBB que é uma situação que a gente discute muito em sala de aula como professor, que é a obrigatoriedade do texto ser apresentado dentro daquele espaço de sala de aula sempre, porque as escolas do município do Rio, em sua maioria têm uma sala de leitura, um ambiente de leitura, e assim, trazer a leitura pra dentro desse ambiente acolhedor e preparado para, também traz uma esfera diferenciada para o texto, da forma como o texto é lido, como as pessoas se apresentam naquele espaço. A escuta, ela se faz obrigatória. Porque é um lugar de se ouvir com os olhos ou com os ouvidos. Então, o texto lido do livro Tchou da Lygia Bojunga foi lido e é uma outra situação que os professores já desacostumaram que é ouvir. [...] irmos para uma sala de leitura ouvir leitura de texto literário foi um momento bem bonito e significativo. De estar com os amigos, com os professores ouvindo e sendo afetados de tal maneira por aquele dia e aquela prática que nos motivou a reproduzir, não o modelo do que a gente viu porque acontece muito isso, a gente acha interessante e reproduzir o modelo, mas reproduzir a essência desse dia de produção de saberes e percepção de saberes sem um roteiro imposto (Participante – 10/07/2020).

Os professores de língua portuguesa, imersos na rotina das salas de aula e presos ao conteúdo das disciplinas impostos pelos currículos, deixamos de viver a experiência heterotópica das salas de leitura, em nossas escolas. O momento da visita à biblioteca infantil do CCBB foi especialmente pensado para fazer emergir os regimes de luz sobre os livros e o espaço da biblioteca e de produzir linhas de enunciação, de visibilidade e de subjetivação sobre aquele *sujeitoespaçotempo* capazes de provocar a percepção das bibliotecas/salas de leitura como dispositivo para uma experiência outra de aulas de português, capazes de forjar produções de diferença e invenção.

O texto escolhido para a leitura na biblioteca do CCBB como parte da formação, o conto “A troca e a tarefa” do livro “Tchau” de Lygia Bojunga, possui uma escrita adolescente e traz em si um universo de experiências de dizer que faz emergir o sentido do que Foucault (1992a) apresenta como “escrita de si”. Não se trata de um relato de fatos, de uma narrativa despreziosa, mas de um compor-se, um experienciar-se. A personagem principal, neste conto, se dedica ao que ela chama de “transformação”: “Achei tão bom poder transformar o que eu sentia em história que eu resolvi que era assim que eu ia viver: transformando” (BOJUNGA, 1991, p. 58).

Lygia provoca em seus leitores uma experiência de identificação e estranhamento. É um simples profundo, que revira as entranhas, cumprindo com o que Foucault considera a função do uso da linguagem quando retoma de Blanchot que fala sobre “escrever para não morrer” (BLANCHOT, 1987 apud FOUCAULT, 2009b, p. 47). E aqui acrescento, que assim como a escrita, a leitura compõe o adiamento da morte.

Como os grupos da formação foram organizados por CREs, a cada encontro vinham professores de um lugar da cidade e, a cada grupo um novo desafio, uma relação diferente que se estabelecia e uma produção de sentido diferente também. Um grupo mais tímido, outro mais refratário, outro extremamente participativo. Um grupo que vinha do outro extremo da cidade, pela dificuldade da chegada ao Centro do Rio, pensou aquela experiência por entre sua dificuldade de deslocamento. Outro, por sua vez, demonstrou grande abertura às problematizações e às provocações dos signos da arte que ali se punha!

O que foi possível observar nos discursos dos professores, no entanto, foi que compomos um grupo muito diverso, que somos muito marcados por uma educação que se faz, ainda, de prescrições, de controle, de julgamentos, de ameaças e como incorporamos e manifestamos essas opressões em nossos discursos-fazer. Por sua vez, como somos movidos pela capacidade que nossa categoria tem de resistir, de se reinventar e de produzir brechas; e ainda, como a possibilidade de acesso a arte produz diferença no que nos tornamos.

Por isso, um dos grandes desafios de uma formação inventiva é manter vivo um campo problemático. Mais do que dizer o que ela é, importa se colocar em um percurso de formação aprendiz, com um estilo de vida não conformado, assumindo estar sempre fabricando uma estética da existência. Sem um modo e um fim *a priori*, uma formação guiada pela criação, por ser a arte, como acreditam Machado de Assis, e Gilles Deleuze e Félix Guattari, a única atividade que foge do utilitário e nos perpetua. Pensar a estética da existência como um caminho de potência, de aprendizagens, por conter o inusitado, o não inventado, o não pensado e potencializar a produção de saberes sempre articulada ao campo do desejo (DIAS, 2012, p. 149).

Diferente da experiência dos professores de sala de leitura que conseguem ver nas formações e no encontro com a arte possibilidades de ampliação de si, de produção de deslocamentos, os professores de língua portuguesa demonstram certa resistência aos encontros. O que não é sem motivo. Muitas das formações oferecidas a esse grupo se dão com presença obrigatória e para apresentar propostas pedagógicas prontas a serem seguidas.

Foi possível observar ainda que objetividade a que se condena a escola, e a vida, nos afasta da arte. Mas existem brechas. E por acreditar nelas, algumas problematizações foram surgindo ali no encontro, com a desnaturalização de nossas práticas cotidianas pensadas fora da escola, por entre a experiência que vivíamos ali, naquele espaço, com os artistas com os quais tivemos contato durante a formação, suas obras e suas histórias e com o coletivo de professores participantes da oficina: que experiências de linguagem vimos vivenciando na escola? Por quais brechas nos permitimos aprender nos tornando sensíveis aos signos da arte? Como proporcionar com regularidade esse encontro entre si e os signos da arte diante das objetividades da vida cotidiana? Com um currículo estabelecido e controlado por cadernos pedagógicos e provas externas, como produzir liberdades em nossas aulas?

E acrescento: Como compor uma formação que nos provoque a buscar uma vida vivida como obra de arte? Como as salas de leitura, enquanto espaços heterotópicos, podem contribuir com uma formação nessa perspectiva? Como constituir, no contexto de nossas escolas, experiências de formação inventiva? Como manter-se, numa sociedade opressora e controladora, uma postura artista, ética, estética e política, onde se experiencie o não saber como potência para invenção? Como permitir, ao verbo e à vida, como propõe Manuel de Barros, pegar o delírio?

3.3 Salas de leitura como dispositivo para uma formação de professores perspectivada pela invenção

Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):
 A expressão reta não sonha.
 Não use o traço acostumado.
 A força de um artista vem das suas derrotas.
 Só a alma atormentada pode trazer para a voz um
 formato de pássaro.
 Arte não tem pensa:
 O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
 É preciso transver o mundo.
 Isto seja:

Deus deu a forma. Os artistas desformam.
 É preciso desformar o mundo:
 Tirar da natureza as naturalidades.
 Fazer cavalo verde, por exemplo.
 Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall.
 Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu saio por
 aí a desformar.
 Até já inventei mulher de 7 peitos para fazer vaginação
 comigo (BARROS, 2010, p. 349-350).

Aprender com o outro, produzir linhas de fuga, possibilidades outras de dizer e de ser, se relacionar com o erro, compreendendo-o como possibilidade inventiva; desaprender, inquietar-se, fazer emergir experiências de problematização, produzir invenção. Pensar uma formação com a potência inventiva de uma vida que se afirma como obra de arte, como faz Manoel de Barros no poema, é algo a ser aprendido. Trazer essa potência para uma formação de professores perspectivada pela invenção também.

Uma potência que emerge no encontro com *sujeitoespaçotempo* heterotópico das salas de leitura por entre os princípios que as compõem: leitura literária, encontro, formação, a invenção e a arte. Um dispositivo se manifesta em uma composição de linhas que se relacionam rizomaticamente e lutam contra os universais.

A começar por elas serem o lugar da *leitura literária*. Compreendê-la dessa forma, não retira dela a possibilidade de leitura de outros gêneros textuais, mas traz para os regimes de luz a literatura como possibilidades outras de dizer o mundo, de se relacionar com ele e consigo. O texto literário possui em si a capacidade de afetar, em afeto e afetação, e mobilizar, como estímulo e movimento.

Teve uma vez que eu fiz a leitura de um livro pequenino azul que falava da fada. Que ela era fada de contos de fada. Que era de uma coleçãozinha. Era uma fada sem vergonha. E eu contei a história para eles e no final eu falei: olha só, eu trouxe essa caixa aqui. Era uma caixa se sapato usaflex e tinha umas nuvenzinhas desenhadas, não deu tempo de encapar a caixa, mas eu levei assim mesmo e disse: então, essa fada é minha amiga e pediu para vocês escreverem um sonho que vocês tenham e colocarem aqui porque essa caixa é mágica e eu vou levar para ela. Gente isso é era um 4º ou 5º ano. Não eram pequeninhos não. Eles levaram tão a sério que até um dia que um deles me encontrou na feira do bairro, falou: professora, já falou com a fada? E eu disse: Meu Deus do céu! Que responsabilidade! Nos pedidos tinha: quero um vídeo game, quero não sei o que lá e... quero que meu pai volte pra casa... aí eu pensei, o que eu assim, faço o que agora? Simulei um e-mail de resposta da fada, dizendo que ela tinha muito trabalho, que as crianças estavam lendo mais, então que cada vez que uma criança abria um livro ela tinha que começar atuar e ela não tinha tempo, mas que muitos daqueles sonhos que ela viu ali eram sonhos possíveis de serem realizados, e um dia eles poderiam se realizar (Professora-intercessora 5 – 22/02/2019).

A literatura possui essa capacidade de se posicionar entre dois mundos. Entre a o real e o heterotópico. Nesse lugar em que “tudo é real, inclusive a fantasia” (Professora-intercessora 5 – 22/02/2019). Para lidar com ela é preciso estar atento aos modos de funcionar da criança, a suas imersões em mundos outros possíveis que a literatura proporciona com o real e se dispor a jogá-lo. Aprender a lidar com a criança e seu jogo inventivo é um aprendizado que se dá nessa experiência coletiva com elas e exige desaprendizagens das objetividades cotidianas.

Aqui é um lugar que a gente tem que se sentir bem, o professor acolhido, a gente tem que fazer circular os textos literários fundantes, fundamentais. Então não posso deixar de ler um ano Ligya Bojunga. Você vê que ele está na caixinha. Ricardo Azevedo, Marina Colassanti, Ana Maria Machado, Stanislaw, Drummond. Eu não posso deixar de ler os clássicos, aqueles que estão na vanguarda também. É claro que Percy Jackson tudo bem, Talita Rebolsas, tudo bem, mas essa criança que tem esse direito, que é um direito universal, que muitas vezes não entra numa livraria porque tem vergonha, nunca foi a uma biblioteca porque está fechada, ou é longe, a casa dela não dá acesso, tem que pagar outra passagem. Então, a sala de leitura de uma escola ela se torna um lugar essencial na formação dessa criança. Uma criança que vem para uma escola e não em acesso a uma sala de leitura que de fato dinamiza, então não está completa essa educação, essa formação (Professora-intercessora 5 – 22/02/2019).

A experiência de sala de leitura tem como premissa o *encontro*. O encontro entre leitores e leituras, com o espaço e com todos aqueles que o habitam, reais ou ficcionais. Uma formação inventiva emerge da potência dos encontros, no coletivo, no entre-dois.

Eles precisam acreditar que existem fadas, que Dom Quixote está por aí com seu velho gordinho Sancho, sabe, que os amores de Romeu e Julieta brotam até hoje. Eles precisam acreditar nisso porque a vida aqui fora está dura demais. E a literatura, o cinema, o teatro, as artes, eu acho que elas funcionam como a catarse. E assim, é aquilo que a gente desagua. Você está cheio de problemas, você vê um espetáculo, aquilo te alivia, te aquece a alma, te acolhe, então... e a literatura é arte pura e ela se enraíza com as outras áreas. Com todas as áreas ela conversa, dialoga. Fora o cotidiano que ela traz o tempo todo para gente (Professora-intercessora 5 – 22/02/2019).

Ao mesmo tempo que a professora-intercessora diz relacionar a literatura com o prazer, ela diz que a literatura “traz o cotidiano o tempo todo”. E o cotidiano não é feito só de prazer. Banalizar o prazer do ato de ler em uma felicidade compulsória (MONTEIRO, 2017 n. p.) também é reduzir as possibilidades afetivas da literatura. A experiência literária também se dá, como diz Ailton Krenak, por fricção, num jogo de tensões que nos violenta e se abre à produção de subjetividades e, com isso, desloca. Formar nessa perspectiva exige a exposição a essa tensão, jogar esse jogo de afecção por fricção.

Eu fiz uma vez um painel, poster né para apresentar em congressos e mostrando um dos projetos que eu fiz com eles ainda na escola Luiz Delfino que foi “Foto-grafias”. Eles tinham que tirar foto. Naquele tempo, não conta para ninguém, em que ainda era o filme de rolo. Não tinha essa máquina digital. Era a minha única máquina de fotografia. Eu botei o filme. Eram vinte e poucas fotos? Dei na mão deles. Eles combinavam entre eles e cada dia 3, 4 se reuniam de manhã e tirava foto do lugar preferido de cada um. Depois eu ia revelar isso para eles escreverem em cima daquela foto. Porque que aquele lugar era o lugar referido deles. Então todos esses lugares. Minha máquina ficou circulando na Rocinha mais de um mês. Sim. Com as crianças. E a minha máquina não sumiu, eles não abriram. Eles são confiáveis. Aí depois que todo mundo tirou, eles trouxeram a máquina. Eu revelei o filme e cada um pegou a sua foto e escreveu. Está lá num poster que eu fiz. Isso tem um valor afetivo imenso. E aí eu vou para a Rocinha e começo a localizar os lugares que eles fotografaram. Entendeu? Aqui foi fulano que fotografou, aqui foi beltrano. Cada espaço era como se eu conhecesse. Eles me apresentaram a Rocinha (Professora-intercessora 4 – 25/01/2019).

Para ligar vida e formação há que se abrir à experiência, como nos diz a professora-intercessora em sua viagem pela Rocinha, guiada pelas “foto-grafias” dos estudantes. E aqui abre-se um outro princípio para as salas de leitura que se produz no “encontro com”, mostrando que a sala de leitura é um lugar de escrita e se realiza “com”. Traz a sala de leitura como um lugar da escrita, como exercício de invenção, não de uma escrita representacional, mas de uma escrita que é produção de sentido. “As práticas de si – como a escrita – objetivam transformar o discurso recebido em ação, em modos de viver, em éthos” (DIAS, 2019, p. 25). Um movimento que se amplia com o exercício de si, da escrita como “escrita de si” (FOUCAULT, 1992a), que vai se tecendo num jogo do dizer e do ouvir, do escrever e do ler, num movimento coletivo de produção de sentido que se vai se reinventando à medida que vão se conhecendo/inventando outras formas de dizer.

Livros, livros, literatura, ler, ler, ler com sentido. Sabe, apesar de eu ter, no começo da alfabetização me apropriando das cartilhas. A minha dissertação de mestrado fala disso. Eu não sabia alfabetizar, então eu precisava aprender como é que era alfabetizar. Então uma amiga minha diretora me apresentou as maravilhas da cartilha e do seu manual. Só que aí depois eu passo a questionar esse manual, esses receituários, passo a criticá-los a eles e à minha postura e aí começo a trazer para eles e para minha relação com as crianças a literatura. Tipo contar história todos os dias e eles levarem livros para casa (Professora-intercessora 4 – 25/01/2019).

Tensionar lógicas instituídas para forjar experiências de problematização numa proposta ética, estética e política, em que compreende vida e formação indissociavelmente. Ética pela abertura às escolhas e pelo rigor existente na afirmação do devir, a partir das diferenças; estética pela fuga do saber dado, pela busca de um estilo de vida não conformado, da criação de uma vida vivida como obra de arte e de sua possibilidade de criação permanente; e política pela luta contra as forças reacionárias e reativas, que, forjando novos encontros, nos leva a diferir daquilo que somos (DIAS, 2012).

Para ser uma formadora nessa perspectiva é preciso manter-se em luta constante contra os universais, as pedagogizações enraizadas, tensionar os jogos de saber-poder, resistir, permitindo-se a atualização, o novo, a invenção, no que provoca e transforma a si. É percorrer o “desvio, tanto em relação às perspectivas subjetivantes quanto àquelas que veem na aprendizagem um processo de assujeitamento a um suposto mundo dado”, como coloca Kastrup (2001, p. 21) fazendo referência aos conceitos deleuzianos. É manter-se desnaturalizando os fazeres diários, promovendo encontros, rompendo com as individualizações abrindo-se coletivo, permitindo-se experiências outras.

O dispositivo então se define pelo que se passa de mais duro e formal, atravessando as linhas que marcam a capacidade de se transformar, rachando e enfraquecendo as linhas mais duras e sólidas. Quando as linhas mais rígidas se fragmentam abre-se espaço e tempo para se traçarem caminhos de criação. “Não é predizer, mas estar atento ao desconhecido que bate à porta”³⁷ (DIAS, 2014, p. 418).

Numa formação inventiva experienciamos um processo de produção de subjetividades e dessubjetividades. Formar nessa perspectiva é romper com os modelos identitários, dando a ver outras ferramentas de se formar oportunizando aos professores e alunos “apropriar-se das forças em jogo na sua constituição e, com isso, expressar-se e criar-se de um modo inteiramente novo, singularizando sua experiência” (DIAS, 2014, p. 417-418). Formar dessa maneira, é levar em conta, portanto, as micropolíticas que atravessam essa formação, é compreender que não há dissociação entre formação e vida.

Pensar a formação inventiva de professores por entre as heterotopias das salas de leitura e as experiências de formação em viagem e do CCBB trouxe para essa pesquisa a experiência do fora.

A experiência do fora (*para Foucault*) se dá como possibilidade de resistência ao domínio do saber e do poder, ou seja, como a criação de uma nova forma de pensamento que questiona e ultrapassa as “verdades” de cada época histórica. [...] A experiência do fora (*para Deleuze*) é o que leva o pensamento a pensar, realçando o impensável do pensamento, o invisível da visão e o induzível da palavra. Pensar significa aqui criar diferentes estratégias de vida para o mundo que vivemos. [...] uma experiência ética por excelência, justamente porque recupera a crença neste mundo, assim como a necessidade de transformá-lo (LEVY, 2011, p. 12-13).

Porque o que há é o fora, a borda, a externalidade corporal que permite o contato com o outro, a fricção, o movimento, a invenção e o desejo que move a crença no mundo e uma atitude propositiva de transformá-lo.

³⁷ Deleuze, G. (1996). O que é um dispositivo? In G. Deleuze. O mistério de Ariana (pp. 83-96). Lisboa: Vega.

ALINHAVANDO (LIGANDO OS PONTOS SEM NÓS)

A história será "efetiva" na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranquilidade asseguradora da vida ou da natureza; ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade. É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar.

(*FOULCAULT*, 2017a, p. 72-73).

Pensar as salas de leitura e a formação de professores sob a ótica da invenção me permitiu um deslocamento que resumo em cinco palavras que se relacionam entre si. A primeira delas, que esteve presente por todo o texto e trago de volta aqui, é “encontro”. Foram muitos encontros. Porque uma formação inventiva se faz com “encontros e conversas”. O encontro com as salas de leitura e a formação inventiva de professores; com as professoras-intercessoras, porque só foi possível contar essa história descontínua e cortante porque foi escrita com elas; e, por fim (ou pelo meio), com todos os autores que se fizeram aqui presentes, em especial Rosimeri Dias, Guilles Deleuze e Michel Foucault. Com eles me permiti ser outra. Sinto no corpo a violência das transformações que vivi, uma vez que, a filosofia, como o saber, é feita para cortar.

À palavra encontro se soma a palavra “amizade”, “matéria de salvação” segundo Clarice Lispector (2016), porque “nada permanece com tanto vigor, dentre as diferentes formas de relacionamento por nós estabelecida como a amizade” segundo Passetti (2003), ambos retomados por Dias (2019, p. 19-20) em uma bela conversa entre autores. Chegar até aqui foi um exercício coletivo. E a todos os amigos, aqueles com quem já realizei incansáveis encontros e conversas, e os que chegaram nesse momento final, não posso deixar de demonstrar minha gratidão.

A outra palavra é “processualidade”. O inacabamento. Onde não há o início, nem o fim. Onde não há ascensão nem decadência, mas ampliação sem binarismos. O estado do que não é definitivo. Compreender-me a mim e à pesquisa como processualidade, ajudou-me a

umentar o grau de suportabilidade para viver a experiência desta cartografia (ROLNIK, 2007) e de estar no mundo.

A quarta palavra é “perspectivada”. Algo que se pretende um pensamento sob determinada perspectiva não se predispõe à palavra definitiva, mas antes pressupõe que existam possibilidades diversas que, ao serem afastadas, reforçam suas existências e, com isso, expõem suas complexidades, as possibilidades plurais, a diversidade de olhares, de composições. Ela nos tira do lugar na negação do outro e nos coloca no lugar de afirmação de si.

Uso a palavra “perspectivada” e não “perspectiva”, porque me interessa a ideia de movimento trazida pelo sufixo. Uma formação “perspectivada pela invenção”, mais até do que uma “formação inventiva” traz a ideia de movimento... da mente, do corpo, do espírito, a que precisamos estar abertos quando nos predispomos a ela.

Por fim, a palavra que alinhava (liga os pontos sem dar nós), que perpassa todo processo da pesquisa: “movimento”. E aí me remeto à compreensão da pesquisa, assim como à filosofia para Foucault, “como modo de vida”. Pesquisar é permitir-se deslocamentos, derivar-se do que se é.

O que eu chamo de salas de leitura, o que nós, da minha geração de professoras, essa rede dentro da Rede, chamamos de sala de leitura é uma construção de um momento histórico. Ela é efeito de uma fabricação histórica, de um contexto de luta por políticas públicas, de articulações, disputas de sentido pelo o que ela é e pelo o que ela não é. Nossas formações, nossos encontros, nossas trocas foram essenciais para essa construção e, ao mesmo tempo que reverberavam, eram construídas no chão da escola. Com ela. Eram efeito das experiências, das disputas vividas ali cotidianamente.

Com o passar do tempo, as mudanças nas políticas do país e da SME-RJ continuaram normalmente a acontecer, só que dessa vez de forma intensa e de forma a desmontar muito do que construímos nesses anos de luta. Em 2016, elege-se como prefeito o bispo Marcello Crivella. Nesse período de quatro anos de sua gestão tivemos dois secretários de educação, a gerência responsável pelas salas de leitura mudou de nome duas vezes, mudou de gerente duas vezes, mudou a equipe duas vezes, com visões diferentes, com experiências diferentes, nenhuma com conhecimento específico na área. A mudança é parte de um movimento natural que oxigena os processos, mas, neste caso, vem fragilizando o trabalho, reduzindo o espaço de pensamento e reduzindo a luta por políticas de leitura a mera execução de tarefas na escola, quando ainda se consegue realizar tarefas voltadas para a leitura.

Depois de tudo o que aprendemos e desaprendemos para nos tornarmos outros, depois dos deslocamentos que realizamos, essas variantes nos levam a pensar: quem são, hoje, os professores de sala de leitura? Que discursos hoje são produzidos sobre ela, com ela, que nos compõem? Como vem sendo constituído o “jogo de verdade” (FOUCAULT, 2006b apud PELBART, 2013) que constitui nossas subjetividades? O que é, hoje, uma sala de leitura? O que ela vem se tornando? Como vêm sendo conduzidas as políticas de leitura e em que esse novo contexto influencia nas micropolíticas na escola?

O conceito de deslocamento foucaultiano (FOUCAULT, 2009a) não prevê uma linha ascendente de crescimento, nem o acúmulo de *expertises*, mas o movimento horizontal que não carrega em si o peso de ser sempre algo positivo. Ao contrário, ele elimina a necessidade da dicotomia positivo/negativo, bom/ruim ao compreender a experiência como processo de conhecimento de si, de cuidado de si, que nos torna outros.

Se às experiências não cabem julgamentos, mas ação, cabe a nós, nesse momento de crise, a invenção de uma experiência outra de sala de leitura. O que a rede de professoras de sala de leitura da qual participo busca, neste momento, enquanto coletivo sala de leitura, é a invenção de formas outras de resistência? Uma formação inventiva de professores pode produzir diferença nesse contexto?

Para finalizar, é preciso dizer ainda que a conclusão dessa pesquisa se deu em meio a uma pandemia de Covid-19. Um momento de grande tensão mundial que levou vários países à quarentena, inclusive o Brasil. Foi durante a quarentena que a pesquisa foi finalizada e defendida, via remota, sem o calor dos corpos, sem abraços. Durante esse período, leio nos *posts* dos amigos por um lado, notícias das perdas que uma situação como essa promove e nos devasta, mas por outro, vários relatos de encontro consigo, com a arte e com a invenção como forma de superar a quarentena. A literatura é citada, então, como, se não uma forma de previsão de um destino distópico, uma oportunidade de pensar o mundo, de problematizar a existência. Seria essa a utilidade do inútil?

Pensar as salas de leitura como dispositivo de uma formação inventiva é manter nelas a energia que circula, o movimento da existência.

A história, genealogicamente dirigida, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos, essa primeira pátria à qual os metafísicos prometem que nós retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam (FOUCAULT, 2017a, p. 82-83).

Se essa pesquisa pode ser considerada uma restituição, é também mais uma aliada no jogo de saber-poder, na luta pela existência das salas de leitura como um espaço outro na escola, como brecha. Com essa pesquisa é possível dizer que elas são o lugar da leitura literária, dos encontros, da formação e da invenção. São o lugar da arte! As salas de leitura são o novo, no sentido do atual como propõe Foucault, que se renova, se inventa a cada dia. E o novo, no caso das salas de leitura, nesse momento, é reforçar o que ela tem de biblioteca da escola, e problematizar sua capacidade de ser borda, numa invenção cotidiana. Trazendo para os livros os regimes de luz para que não restem dúvidas de que é por eles e com eles que devemos enfrentar as tentativas de esvaziamento de sentido do que seja formar leitor.

Passamos nossa vida a “ler”, isto é, a fazer exegese e até exegese de exegese [...], nós passamos nossa vida a “ler”, mas não sabemos mais *ler, isto é, parar, libertarmo-nos de nossas preocupações, voltar a nós mesmos, deixar de lado nossas buscas por sutilezas e originalidade, meditar calmamente, ruminar, deixar que os textos falem a nós*. É um exercício espiritual, um dos mais difíceis: “As pessoas”, diz Goethe, “não sabem quanto custa em tempo e esforço aprender a ler. Precisei de oitenta anos para tanto e sequer sou capaz de dizer se tive sucesso” (HADOT, 2014apud DIAS, 2017, p 105, grifos nossos).

Dias traz esta citação de Hadot para retomar em Foucault a ideia da filosofia como ascese, como exercício de si. Ele compreendia a filosofia como um estilo de vida, como obra de arte, como uma experiência modificadora de si. Ler é um ato revolucionário. Ler é transgredir. Não é à toa que na cidade do romance Fahrenheit 451 os principais livros queimados eram os de literatura e filosofia. Ele chega ao seu final com o personagem Guy Montag, ex-bombeiro que passa a defensor dos livros, sendo descoberto e perseguido. Na sua fuga, encontra uma comunidade de homens-livro que possuem como estratégia, manter livros decorados para que, dessa forma, eles não se percam nas fogueiras. E eles são apresentados a Montag por Granger, um dos líderes do grupo cujos integrantes se apresentavam como Albert Schweitzer, Aristófanos, Mahatma Gandhi, Gautama Buda, ... E Granger explica:

[...] também somos queimadores de livros. Lemos os livros e os queimamos, por medo que sejam encontrados. [...] o melhor é guarda-los na cabeça, onde ninguém virá procura-los. Somos todos fragmentos de obras de história, literatura e direito internacional. [...] E a noite avança. A guerra começou. [...] Tudo o que queremos fazer é manter o conhecimento que, pensamos, precisamos manter intacto e seguro. Ainda não estamos prontos para incitar ou enfurecer ninguém. Pois, se formos destruídos, o conhecimento estará morto, talvez para sempre. Somos cidadãos-modelo, à nossa maneira; caminhamos pelos velhos trilhos, passamos a noite nas colinas e as pessoas das cidades nos deixam em paz. De vez em quando somos detidos e revistados, mas não há nada em nós que possa nos incriminar. A organização é flexível, muito solta e fragmentária. Alguns de nós fizeram cirurgia plástica no rosto e nas impressões digitais. Neste exato momento, estamos com uma tarefa terrível; estamos esperando que a guerra comece e termine

o mais rápido possível. Não é agradável, mas, por outro lado, não estamos no controle, somos a minoria excêntrica que clama no deserto. Quando a guerra terminar, talvez possamos ser de alguma valia para o mundo.

— Vocês realmente acham que eles ouvirão?

— Se não ouvirem, teremos simplesmente de esperar. Passaremos os livros adiante a nossos filhos, de boca em boca, e deixaremos que nossos filhos, por sua vez, sirvam a outras pessoas. É claro que muito se perderá dessa maneira. Mas não se pode obrigar as pessoas a escutarem. Elas precisam se aproximar, cada uma no seu momento, perguntando-se o que aconteceu e por que o mundo explodiu sob seus pés. Isso não irá demorar muito.

— Quantos de vocês existem?

— Milhares nas estradas, nos trilhos abandonados, hoje à noite, vagabundos por fora, bibliotecas por dentro. A princípio, nada foi planejado. Cada homem tinha um livro de que desejava se lembrar e se lembrou. Depois, durante um período de cerca de vinte anos, fomos nos encontrando, em viagens, e passamos a estreitar a Rede frouxa e a definir um plano. A coisa mais importante que tínhamos de incutir em nós mesmos foi que não éramos importantes, não devíamos ser pedantes; não devíamos nos sentir superiores a ninguém mais no mundo. Não somos nada além de capas empoeiradas de livros, sem nenhuma outra importância. [...]

E quando a guerra terminar, algum dia, algum ano, os livros poderão ser escritos novamente, as pessoas serão convocadas, uma a uma, para recitarem o que sabem, e os imprimiremos novamente até a próxima Idade das Trevas, quando poderemos ter de começar tudo de novo. Mas é isso o maravilhoso no homem; ele nunca fica desanimado ou desgostoso a ponto de desistir de fazer tudo novamente, porque ele sabe muito bem que isso é importante e vale a pena (BRADBURY, 2016. p. 185-187)

“Só se pode chegar a si percorrendo o grande ciclo do mundo” diz Foucault (2006 p. 238). Embarquei nessa viagem-pesquisa literária-filosófico-cartográfica até chegar aqui, nesse porto de passagem, transitória. Eis aqui o meu delírio!

Não tive como pretensão com este trabalho a pirotecnia foucaultiana (POL-DROIT, 2006), mas ousou pretender a provocação do pensamento sobre possibilidades outras de formação de professores, uma relação outra com os livros, a leitura e a literatura na escola, de valorização das salas de leitura como dispositivo de invenção.

Iniciei essa pesquisa acreditando que as salas de leitura, na qual minha geração de professoras ainda acredita, era uma utopia. Hoje compreendo que ela é uma sala possível porque nós fabricamos essas experiências. Nós as fizemos possíveis. E as fazemos possíveis.

Seríamos, assim, nós, diante das atuais perseguições aos livros, professores de sala de leitura, com nossos corpos heterotópicos, professores-salas de leitura, como os homens-livro de Ray Bradbury, capazes de manter em si o que há de essencial para que as coisas não morram?

Se afirmar é resistir, afirmamo-nos pela existência das salas de leitura. E se escrevo, se leio, é para manter a existência.

[...]
 III
 até que um buraco negro
 o engula pela borda incontornável,
 muito além
 (do ponto)
 do possível retorno

a esta altura
 lúgubre a gula
 à explosão
 de luz alguma

enquanto um halo
 traga todo aço
 dos aparatos

algo mastiga
 a carne do
 espaçonauta

e urra o enorme córtice
 de matéria escura
 que o absorve

see you soon, major tom
 hope to hear from you...
 screams, echoes and gloom
 (GUARNIERI, 2016, p. 123).

Desfaço-me aqui do meu traje espacial e do corpo que não mais existe. Sou outra. É o fim da viagem (?). Permito-me a experiência de morte, compreendendo-me como “um ser sem ser” (BLANCHOT, 2007 apud DIAS, 2014, p. 421), um “não-eu” (DELEUZE, 1988 apud DIAS, 2014, p. 422). Não como a experiência distópica do astronauta de Guarnieri, mas de abertura de espaço para novas experiências, aumentando o grau de suportabilidade ao presente e exercitando um modo de afirmar a vida na tentativa de viver uma vida bela e livre, como obra de arte.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Revista Psicologia: ciência e profissão*. [online].x, v.27, n.4, p.648-663, 2007.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 131-149.
- ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropofago. *Revista de Antropofagia*. Ano I - nº I: maio de 1928, s. p.
- BARBOSA, Jéssica Cássia. Políticas do devir e ética da luta na obra de Guilles Deleuze. *Saberes: revista interdisciplinar de filosofia e educação*, Natal: UFRN v. 1, n. Especial, p. 70-75, jan. 2015.
- BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451*. São Paulo: Globo, 2012.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-77.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- _____. *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BLANCHOT, M. *A conversa infinita 2: a experiência limite*. São Paulo: Escuta, 2007.
- _____. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- BOJUNGA, Lygia. A troca e a tarefa. In: *Tchau*. Rio de Janeiro: Agir, 1991.p. 49-67.
- BORGES, Jorge Luis. A biblioteca de babel. In: *Ficções (1941)*. Porto Alegre: Editora Globo S.A., 1972.
- BRAYNER, Cristian. *A Biblioteca de Foucault: reflexões sobre ética, poder e informação*. São Paulo: É realizações, 2018.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Ao revés do avesso: leitura e formação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CASTRILLÓN, Silvia; SERRA, Elizabeth. *Informação e Leitura, uma questão de direitos*. In: FNLIJ, 2019 Disponível em: <https://www.facebook.com/FNLIJ/videos/358154951525619/> Acesso em: 12 dez 2019.

CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.

DELEUZE, Gilles *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. O que é um dispositivo. In: _____. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Ed. Veja-Passagens, 1996. P. Disponível em: <http://eps.otics.org/material/entrada-outras-ofertas/artigos/gilles-deleuze-o-que-e-um-dispositivo/view> Acesso em: 10 jun 2019.

_____. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. GUATTARI, Félix. Acerca do ritornelo. In: _____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997, p. 100-149.

_____; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DIAS, Diana de Oliveira. *Sobre usos outros de objetos técnicos: diálogos com a tecnicidade na criação de heterotopias*. 2017. 226f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2017.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (orgs). *Escritas de si: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019a.

_____; SECRON, Liliana. Salas de leituras e suas heterotopias. In: *VII Seminário Vozes da Educação: Resistências políticas e poéticas na vida e na educação - Regina Leite Garcia, presente!* 2019, São Gonçalo: FFP/UERJ, 2019. v. 1. p. 3615-3629.

_____. Formação inventiva de professores por entre tessituras ética, estética e política de escritas acadêmicas. *Revista Childhood & philosophy*. Rio de Janeiro, v. 15, dez. 2019b, p. 01-26.

_____. Desaprendizagens e modos outros de formação. In: _____. *Foucault e modos de vida*. São Luiz: EDUFMA, 2017, p.103-127.

_____. Fragmentos de diário de campo, escrita e devir texto. In. CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (org.) *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, p. 111-122.

_____. Oficinar, inventar e formar: arte como possibilidade de se deslocar. *Revista Fermentário*: São Paulo, n. 9, v. 1, 2015 Disponível em: <http://fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/issue/view/12> Acesso em: 10 out 2018.

_____. Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade? *Revista Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 19, n. 3, p. 415-426, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n3/a07v19n3.pdf> Acesso: 10 set 2019.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. (org.). *Formação Inventiva de Professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

_____. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

FONSECA, Lêda Maria da. *Salas de leitura – concepções e práticas*. 2004. f.103. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 2004.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a, p. 55-86.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017b, p. 363-406

_____. Não ao sexo rei. In: _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017c, p. 344-362.

_____. *A ordem do discurso*: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

_____. Conversa com Michel Foucault. *Ditos e Escritos VI: Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 p. 289-347.

_____. *Do governo dos vivos*: curso do Collège de France, 1979-1980: aulas de 9 a 30 de janeiro de 1980. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009a.

_____. Outros espaços. *Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009b. p. 411-422

_____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. *Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense universitária., 2006b.

_____. Introdução. *A história da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

_____. A escrita de si. In: _____. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992a. p. 129-160.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL (BRASIL). *Biblioteca da escola: Direito de ler*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional: Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER, 2002. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/ecoileitura/biblioteca-da-escola-direito-de-ler?fbclid=IwAR0AzIjL8Tha0tr1H9gzddjb69Z4DIZgaY85b4oQzI-4-zYragOiemBE6Y> Acesso em: 02 abr. 2020.

GEGOLIN, Maria do Rosário. *Análise do discurso com Michel Foucault. Ep. 2 – Os dispositivos* – GEADA (Grupo de Estudos de Análise do Discurso de Araraquara & GEDAI (Grupo de Estudos Mediações, Discurso e Sociedades Amazônicas), 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IpMURaG9hYc> Acesso em: 12 dez 2019.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GUARNIERI, Alexandre. *Gravidade Zero*. Guaratinguetá: Penalux, 2016.

INSTITUTO C&A. *Prazer em ler: dez anos de fomento à leitura literária*. Vol. 2. Escola de leitores, uma experiência de promoção da leitura na rede pública brasileira, 2017.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. *Revista Psicologia em Estudo*. Maringá: 2001, v. 6 n. 1 p. 17-27.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAROSSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (org.) *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, p. 17-30.

LAVAL, Christian. Foucault e o pensamento utópico. In: FOUCAULT, Michel. *O enigma da revolta: entrevistas inéditas sobre a revolução iraniana*. São Paulo: n-1 edições, 2019, p. 102-142.

LEVY, Tatiana Salem. *A experiência do fora*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LISPECTOR, Clarice. *Todos os contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

LOURAU, René. *René Lourau na UERJ – Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1993.

MARTINS, Carlos José. Utopias e heterotopias na obra de Michel Foucault: pensar diferentemente o tempo, o espaço e a história. In: Autor. *Imagens de Foucault & Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 84-98.

MIRANDA, Luciana Lobo; SOARES, Leonardo Barros. Produzir subjetividades: o que significa? In: *Revista Estudos e pesquisas e psicologia*. Rio de Janeiro: UERJ, 2009, ano 9, nº 2, p. 408-424.

MONTEIRO, Simone. *Políticas de leitura e formação de leitores*. Entrevista realizada por Pedro Gerolimich. Instagram @pedrodolivro. Disponível em:

https://www.instagram.com/tv/CAiK_PnpMpb/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 23 maio 2020.

MONTEIRO, Simone; SERRA, Elizabeth; GUEDES, Adriana. *Mesa Cursos da FNLIJ para SME- RJ – 12 anos*. 19º Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GeZdLSxN2wM> Acesso em: 23 abr. 2017.

MULTIRIO (org.). *A arte dos contos – infantil e juvenil*. Rio de Janeiro, 2019.

_____. *A arte dos contos*. Rio de Janeiro, 2018.

NEVES, Camila Camilo. *Sangue, suor e lágrimas Uma proposta de olhar sistêmico para a educação do Rio de Janeiro*. Disponível em <https://casosdepoliticaspUBLICAS.com.br/wp-content/uploads/2018/11/Políticas-Educacionais-no-Brasil-5-Sangue-Suor-e-Lagrimas-RJ.pdf> Acesso em: 26 jun. 2020.

ONFRAY, Michel. *Teoria da Viagem – uma poética da Geografia*. Lisboa: Quetzal Editores, 2009.

PARREIRAS, Ninfa (org.). *Janela Poética: haikais*. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2017.

PASSETTI, E. Heterotopia, anarquismo e pirataria. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Figuras de Foucault*. 2. ed. Belo-Horizonte: Autêntica, 2008. p. 109-118.

_____. *Ética dos amigos: invenções libertárias da vida*. São Paulo: Imaginário, 2003.

PELBART, Peter Pál. Experiência e sujeito. In: MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves da; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). *O mesmo e o outro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 45-58.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro. Rocco, 1993.

PIMENTEL, Claudia. *Espaços de livros e leitura: um estudo sobre as Salas de leitura das escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro*. 2011. f. 262. Tese (Doutorado em Educação) Rio de Janeiro: Universidade federal Fluminense - UFRJ, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

_____. *A função social da língua escrita: um diálogo com crianças de alfabetização*. 2011. f. 262. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 2011.

PINTO, Manuel da Costa. Prefácio. In: BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451*. São Paulo: Globo, 2012.

POL-DROIT, Roger. In: FOUCAULT, Michel. *Entrevistas*. São Paulo: Graal, 2006.

PORTELLI, Alessandro. A história oral como gênero. *Projeto História*, nº. 22. jun/2001, p. 9-36.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. *Resolução nº47, de 19 de janeiro de 2018*. Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento das Salas de Leitura nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Ato do secretário, RJ, 19 jan. 2018. Sessão 31, p. 18. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00003634&page=12&search=ato%20do%20secretario>. Acesso em: 27 jun. 2020.

_____. *Resolução Nº 1072, de 32 de março de 2010*. Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento das Salas de Leitura nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro. Disponível em http://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir_materia/651331/4502 Acesso: 27 jun. 2020.

_____. *Multieducação: sala de leitura*. 2. Rio de Janeiro, 2006 (Série Temas em Debate).

QUEIRÓZ, Bartolomeu Campos de. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. São Paulo: Global, 2019.

RAGO, Margareth. *Inventar outros espaços, criar subjetividades libertárias*. São Paulo: ECidade, 2015.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro, Bloch, 1986.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Revista Psicologia, ciência e profissão*, 2003, 23 (4) p. 64-73.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SALLES, João Moreira. O homem que escutava (posfácio). In: MICHELL, Joseph. *O segredo de Joe Gould*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 139-157.

SCHILINK, Bernhard. *O leitor*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SECRON, Líliliana. Mediação de leitura em sala de aula – uma experiência no 1º segmento do ensino fundamental. In: *Cadernos do CNLF*, vol. XVI, nº 04: CIFEFIL UERJ, 2012, p. 2272-2281. Disponível em http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/tomo_1.pdf Acesso em: 30 jun. 2020.

SME. *Minhas memórias literárias: coletânea de textos de professores e bibliotecários*. Rio de Janeiro, 2015.

TRAVASSOS, Sonia M. M. de Freitas. *Concepções, funções e práticas de salas de leitura de escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro*. 2018. f. 317. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação Universidade Federal Fluminense - UFF, 2018. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/05/27/lula-ler-e-um-ato-politico/> Acesso em: 19 nov 2019

ZAPATA, Álvarez Didier. Una mirada a los estudios de comportamiento lector en las bibliotecas públicas en América Latina. *Lecturas sobre Lecturas*, México, n. 1, 2002.