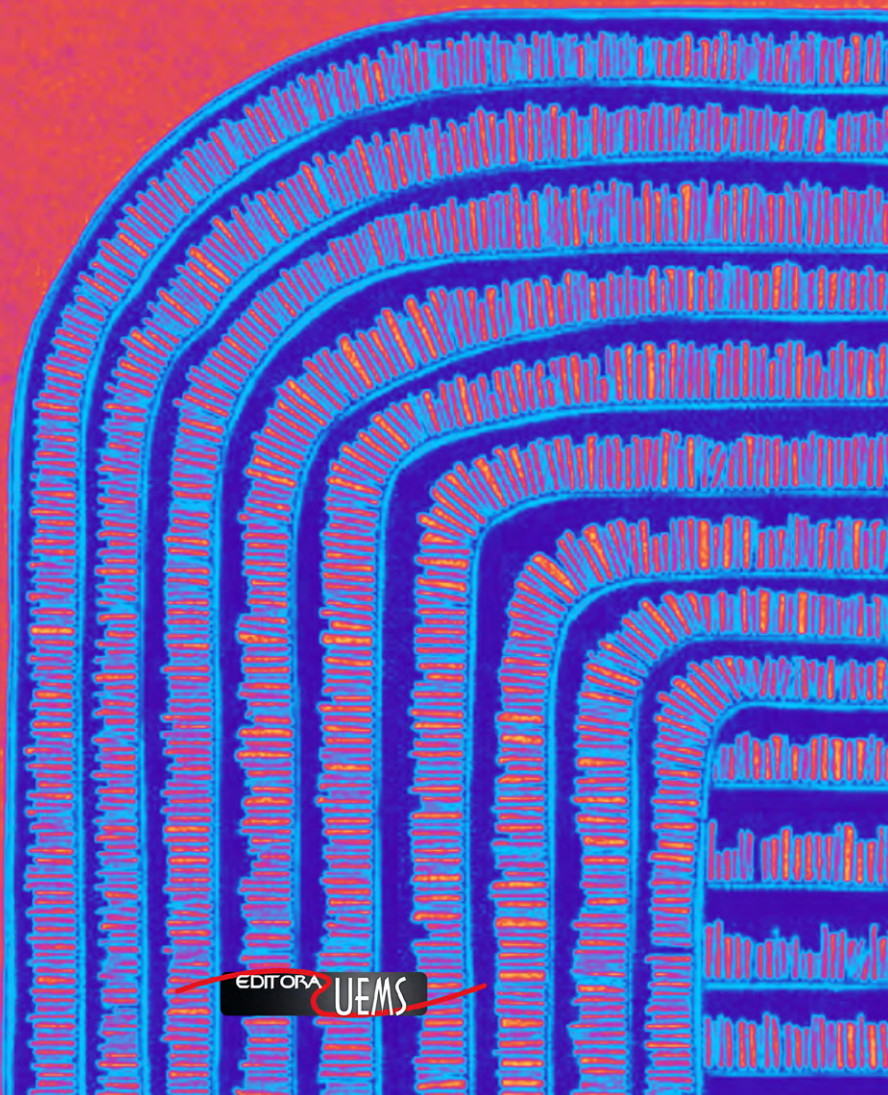


Liliana Secron

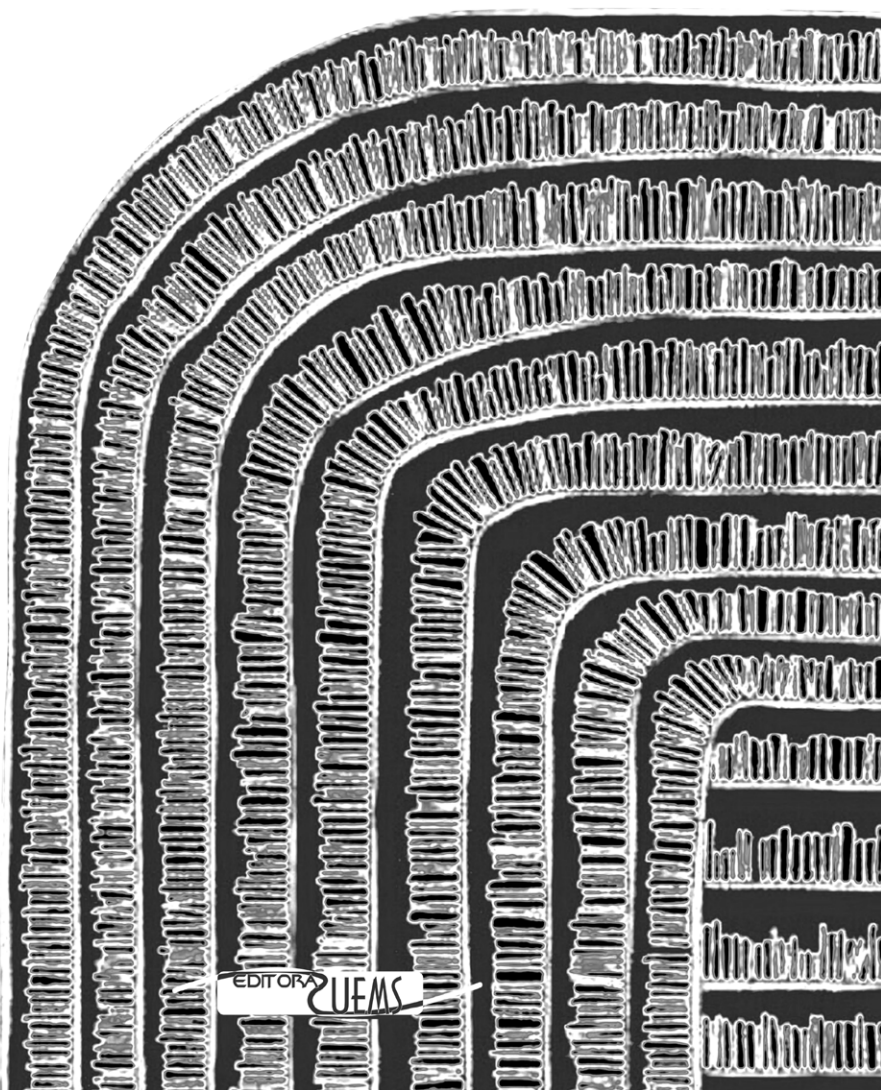
SALAS DE LEITURA E FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES



EDITORA **UEMS**

SALAS DE LEITURA

E FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES



EDITORA **UEMS**



Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Reitor

Vice-reitora

*Pró-reitora de Extensão, Cultura
e Assuntos Comunitários*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Laércio Alves de Carvalho

Luciana Ferreira da Silva

Érika Kaneta Ferri



*Chefe da Divisão de Publicações
e Designer Gráfico*

Editora

Revisora

DIVISÃO DE PUBLICAÇÕES - EDITORA UEMS

Everson Umada Monteiro

Eliane Souza de Carvalho

Islene França de Assunção

CONSELHO EDITORIAL

Presidente Nataniel dos Santos Gomes

Conselheiros(as) Alberto Adriano Cavalheiro

Beatriz do Santos Landa

Cíntia Santos Diallo

Claudia Andreia Lima Cardoso

Cristiane Marques dos Reis

Érika Kaneta Ferri

Eliane Souza de Carvalho

Islene França de Assunção

Marcos Antonio Camacho da Silva

Mirella Ferreira da Cunha Santos

Roberto Dias de Oliveira

Liliana Secron

SALAS DE LEITURA

E FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES

© 2024 by Liliana Secron.

Capa e projeto gráfico
Everson Umada Monteiro

Obra de arte da capa e do projeto gráfico
"Salas de leitura", de *Kátia Calaça Sperle*

Revisão final
Islene França de Assunção

S452s Secron, Liliana

Salas de leitura e formação inventiva de professores / Liliana Secron. –
Dourados, MS: Editora UEMS, 2024.
180 p.

ISBN: 978-65-89374-44-2 (Digital).

1. Salas de leitura 2. Professores - Formação 3. Heterotopia I. Editora UEMS II.
II. Título

CDD 23. ed. - 372.4

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Bruna Peruffo Vieira – CRB 1/2959

Autorizamos a reprodução parcial ou total desta obra, para fins acadêmicos,
desde que citada a fonte. Proibido qualquer uso para fins comerciais.

Direitos reservados à

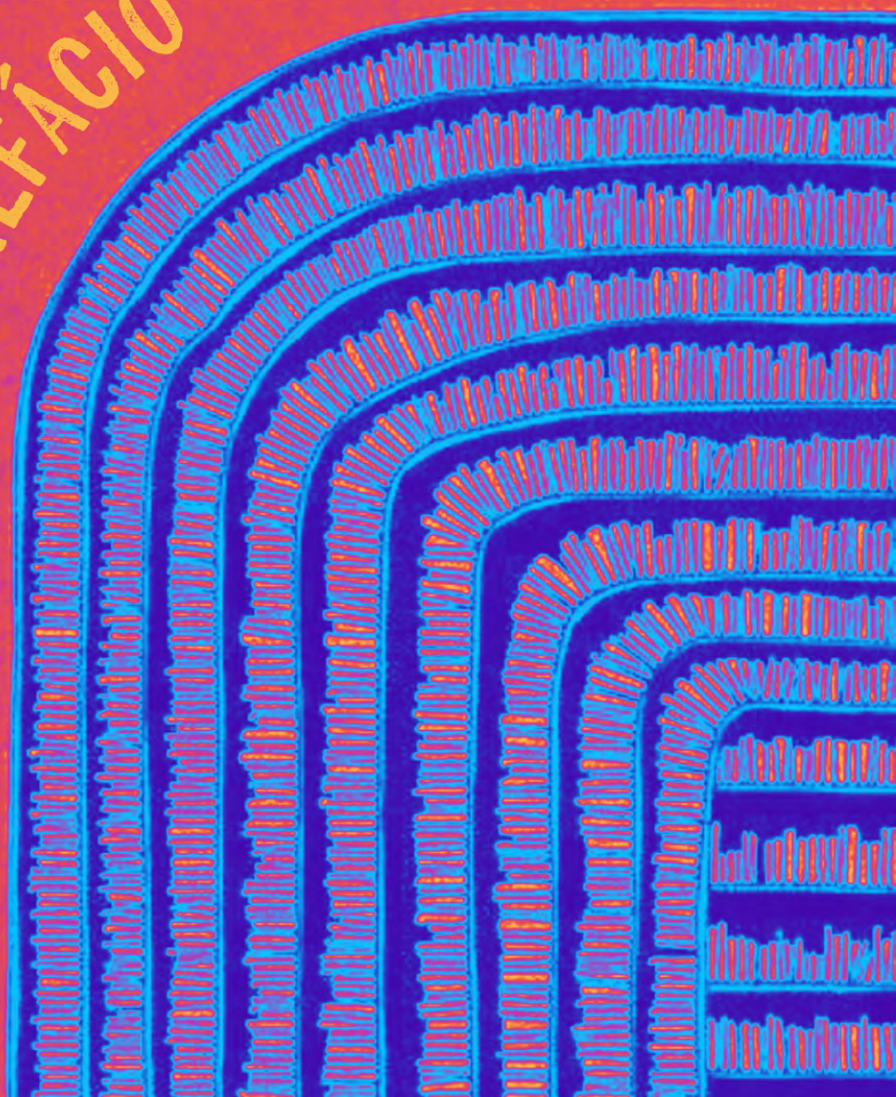
Editora UEMS

Bloco A - Cidade Universitária
Caixa Postal 351 - CEP 79804-970 - Dourados/MS
(67) 3902-2698
editorauems@uems.br
www.uems.br/editora

Editora associada à


Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

PREFÁCIO



CORPO SENSÍVEL E ABERTO NAS FORMAÇÕES: SALAS DE LEITURA PERSPECTIVANDO INVENÇÕES

Conheci a Liliana em 2018, em seu ingresso no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Foram dois anos de trabalho intenso em que me aproximei de uma mulher apaixonada pela leitura, pela arte literária e pela busca por inventar saídas e alegrias para os encontros e encantos com estudantes e professores de escolas públicas do Rio de Janeiro. E foi com essa paixão que, em 2020, a Lila, como a chamo carinhosamente, defendeu a dissertação de mestrado intitulada *Salas de Leitura e suas heterotopias como dispositivo para uma formação inventiva de professores*, que hoje ganha a forma do belo livro que vocês, leitores, têm em mãos.

Acompanhei, no mestrado, e acompanho, no doutorado, a apaixonada pesquisadora professora de português e artista em suas trajetórias de encontros de formação perspectivada pela invenção, no bojo do grupo de pesquisas Oficinas de formação inventiva de professores (Ofip/CNPq). Para

a Ofip/CNPq, o problema da formação inventiva de professores analisa a nossa capacidade de lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e nos habita, para afirmar multiplicidades formativas na composição de territórios que se compõem como um campo de forças ético, estético e político que forma, desforma e transforma. A formação inventiva, nesse sentido, aposta na construção coletiva e autonomizadora de saberes que nos facultam seja retornar a nós mesmos como porto seguro, seja – o que é bem mais interessante – construir a nós mesmos durante toda a vida.

O encontro da Liliana com os modos de formar perspectivados pela invenção produziu uma brecha, uma fenda em sua própria formação, que a fez deslocar a formação inventiva para o seu trabalho com salas de leitura, para a sua vida, pois, quando nos encontramos com a formação inventiva, acontece de sentirmos tudo mover e nos mover. São tantos caminhos em constituição e outros que se entrelaçam, que nos vemos puxados em várias direções, sem saber muito bem por onde ir. É que se deslocar em formação é muito perigoso: não há sujeito e corpo que resista. Não à toa o alívio sentido ao ver se constituir uma cartografia, uma pesquisa-intervenção, que se faça no corpo de uma experiência para fazer ver e falar o que acontece e nos acontece em movimentos, em transformações, em artes e em liberdades.

“Trazer as salas de leitura para este livro não foi mero acaso. Este sempre foi meu lugar de liberdade, apesar do cerceamento. Minha zona de *desconforto*, meu lugar de luta. Na sala de leitura me forjo, experiencio, me construo, me transmuta, me amplio, pluralizo. É onde sou indivíduo e coletivo. Vários coletivos”¹. Liliana se move e nos move coletivamente, desindividualizando processos, em sua cartografia tecida como prática de

1 Todas as citações deste prefácio são provenientes do subsequente texto de Liliana Secron.

um plano coletivo de forças. Com sua experiência de pesquisa cartográfica, Lili começa a ter uma prática heterotópica em 2018, e, junto com ela, toma uma decisão ética-estética-política e literária: não frear ou reter nenhum dos seus movimentos de afetos, desde que fossem algo mais do que simples movimentos corpóreos. Liliana não tinha nem se continha: ela coemergia, se propagava por toda a parte para oferecer, nas suas práticas e pesquisas, semana por semana, a força da paixão dos seus pensamentos e de seu pensamento apaixonado.

Sem dúvida, há modos de buscar, literal e filosoficamente falando, uma pesquisa-intervenção falando de uma posição inventiva e heterotópica com a docência. A maneira que venho desenvolvendo (Dias, 2011, 2012; Dias; Rodrigues, 2019) aborda uma desaprendizagem, uma feição de desbastes, como anuncia Michel Foucault, mostrando-nos sempre a possibilidade de que sejamos mais livres do que imaginamos ser. É por isso que uma posição inventiva é semelhante a uma cartografia foucaultiana como a montagem, também desmedida – e estrategicamente constituída – de relatos históricos, reais e ficcionais, em perpétuos deslocamentos. No livro da Lila, há materialidade, semeadura, coletânea, mas não há coleta, no sentido de coleta de dados. Tudo se constitui rizomaticamente, como brotos nascidos no mesmo caule ou raiz. Tudo nasce ali, no chão da escola, em formas de escrita que, muitas vezes, são breves, em falas intensivas, que nos fazem ver e falar a multiplicidade de uma sala de leitura, tal como a fala de uma de suas intercessoras: “Na escola onde eu estudei, 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”.

Escrever um livro com intercessoras, autores, práticas é tornar também o texto coletivo, compondo, com a própria escrita, um plano coletivo de forças. Nessas escritas de salas de leitura, existiria algo como um não lugar do professor entre currículos oficiais e alunos materiais, sendo menos especialista para favorecer apropriações e invenções singulares, como encontrei na sala de leitura “cestinha”. Líliliana, em sua cartografia, se levanta aqui e ali, quebrando planícies – e suas monotonias – das paixões tristes e da rotina das escolas e da vida, da forma como a própria Lila permite imaginá-la a se levantar, com alegria, da linearidade do seu chão. Em uma escrita potente e experiencial, Lila realiza uma busca permanente de certa estabilização, de sintonias e sentidos, já que não determinamos de uma vez por todas uma maneira certa de construir tal lugar, movendo-nos em tateios com a perspectiva de fortalecer bons encontros. A atividade docente em sala de leitura se encontra nas artes do fazer em que professor e estudante se deslocam do exercício de aprender a resolver problemas para a problematização e a invenção de si e de mundo. “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.”

Que essas problematizações sejam a posição que nos colocam em movimento para a experiência com outros, com a literatura. O movimento de problematização, seja ela linear ou circular, vale a pena porque é, antes de tudo, movimento, “Um movimento capaz de mover o cotidiano e de gerar conhecimento, compreendendo-o como parcial, histórico e como efeito de jogos de força”. É o que a Líliliana chama de sua liberdade e paixão que vai

compor, no que pode ser uma sala de leitura, como uma micropolítica – experimentação ativa – feita com outros, estudantes, professores, secretarias, autores, intercessoras, e muitos livros literários para compor esses movimentos micropolíticos das salas de leitura, um desejar irredutível, que serve de base para um escrever de cada instante. Muitas vezes, a autora insistirá: “Para compreender melhor de que matéria as salas de leitura se compõem e seus movimentos, trarei um olhar pelas lentes das micropolíticas, das vozes instituintes, das relações *sujeitoespaçotempo* desse território específico, dando a ver suas possibilidades outras de existência, suas heterotopias”.

Heterotopias – posições e contraposições para estar de pé, movimentar-se, suportar vulnerabilidades – na escrita da professora pesquisadora apaixonada enunciam lutas: “[...] se a heterotopia é uma experiência da linguagem e dos corpos, promotora de subjetividades, definir os princípios que a norteiam, (re)pensá-la, formando e nos formando com ela cotidianamente, ocupando, com nossos corpos, esses espaços, produzindo práticas *corporeodiscursivas* que promovam outras possibilidades de gramática que leve em conta a loucura e a arte, é nossa forma de nos mantermos na disputa por seus sentidos”.

Apaixonada, Lila forja saberes, em boa companhia, que se desdobram em sua escrita. Trata-se de um saber certamente em movimento: exigindo uma distância, porém justa, nunca exagerada; buscando a proximidade, sem nunca fazer violência à experiência outra. Liliana afirma, então, que “[...] 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 desim-

portante, numa experiência de linguagem outra. Que inquieta, violenta, e aos que se permitem, desloca”.

Posicionar-se, se apaixonar poeticamente: em todo caso é se mover, se deslocar. É então que Lílana escolhe uma direção e afirma “[...] as salas de leitura como um dispositivo, para pensar uma possibilidade outra de formação de professores perspectivada pela invenção”, gesto ético-estético-político por excelência como o de decidir, não o de se apaixonar ou não, mas o de se envolver na direção por onde se apaixonou pelo livro e, de tal modo, diante do outro e de si mesmo. Assim, Lili nos mostra que “[...] um dos pontos de visibilidade que considero fundamental para compreender as salas de leitura é a própria existência dos livros”. Na verdade, o que conta para um dispositivo de sala de leitura é que, “[...] quando as linhas de visibilidade emitem sua luz sobre os livros, trazem para aquele espaço o que ele tem de biblioteca, de possibilidades outras de relacionar *sujeitoespaçotempo*, de permitir experiências heterotópicas, além de possibilidades inventivas”.

O caminho em que Lílana se posiciona para explicitar sua experiência é um caminho arriscado. Escolhendo mover-se nele, mergulhar nele ou levantar-se nele, pode-se facilmente perder tudo. É um belo risco a ser assumido. “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”. Ao longo do caminho, Lila, subindo e descendo, encontra brechas, perdas, dores possíveis. É o preço a ser pago por todo o gesto verdadeiro, por todo um movimento heterotópico em formação: “E formar/formar-se com arte é assumir os riscos dessa liberdade e assumir um estado de vulnerabilidade”.

Lila faz caminho ao caminhar, ligando literatura, escola, modos outros de fazer, para escrever uma história singular de sala de leitura e invenção. Não se trata evidentemente de reunir tudo em uma mesma entidade reconciliadora inexistente, mas de fazer com que emergjam movimentos tanto quanto segmentos de uma micropolítica que se escreve com outros, com outras. O gesto de afirmar práticas em companhia engendra um saber-fazer cada vez mais raro no presente, que luta por composição, por arte. Tal como lemos com Lila, “[...] 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 de como incorporamos e manifestamos essas opressões em nossos discursos-fazeres. Foi possível perceber ainda como somos movidos pela capacidade que nossa categoria tem de resistir, de se reinventar e de produzir brechas. E, por fim, como a possibilidade de acesso a arte produz diferença no que nos tornamos”.

De modo implicado, alinhavado entre professoras-intercessoras de sala de leitura, filósofos, poetas, livros, estudantes, educadores, experiências, Liliana realiza um procedimento de análise e de intervenção para afirmar que “pesquisar é permitir-se deslocamentos, derivar-se do que se é”, que se põe em ação no livro, que o leitor tem em mãos, e afirma, para finalizar, uma posição inventiva por meio de “encontros”, “amizade”, “processualidade”, “perspectivada” e “movimento”. Seriam palavras operadoras de atos incisivos de escrita, que desejam marcar o presente de uma experiência e produzir pulsações que nos ajudem a perceber o que nos liga uns aos outros, professores, estudantes e literatura. Falo em pulsações para ressaltar essa dimensão incorporada do pensamento que aqui se exercita e que nos chega numa língua pulsante, palpável, feita de paixão, ritmos, corpos, inten-

sidades, duração, movimento. A escrita age na pele dos leitores. Também aí a brecha se manifesta como afeto cortante e efeito de leitura literária. Diante das palavras de Liliana, não se fica ileso, pois, “[...] se afirmar é resistir, afirmamo-nos pela existência das salas de leitura. E se escrevo, se leio, é para manter a existência”.

Boa leitura para os que vão acompanhar os movimentos da escrita de Liliana Secron, que se faz presença e presente. Decididamente, ela quer conversar e contar uma experiência 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”, levando-nos a invenções de si e de mundo na formação e na vida.

Rosimeri de Oliveira Dias

REFERÊNCIAS

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas de cognição**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Escritas de si: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

Escrevo para que as coisas não morram¹.
Joseph Michel

1 Referência à fala de João Moreira Salles sobre o jornalista Joseph Michel, em 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.

A todas e todos que se permitem afetar-se
no encontro com os livros, as literaturas e
as bibliotecas do mundo.

A Heliana de Barros Conde Rodrigues (*in
memorian*).



SUMÁRIO

18 O RISCO À ESCRITA

24 COMEÇANDO PELO MEIO

Capítulo 1

42 SALAS DE LEITURA SUAS
TERRITORIALIDADES

Capítulo 2

68 HETEROTOPIAS E PRINCÍPIOS
DAS SALAS DE LEITURA

Capítulo 3

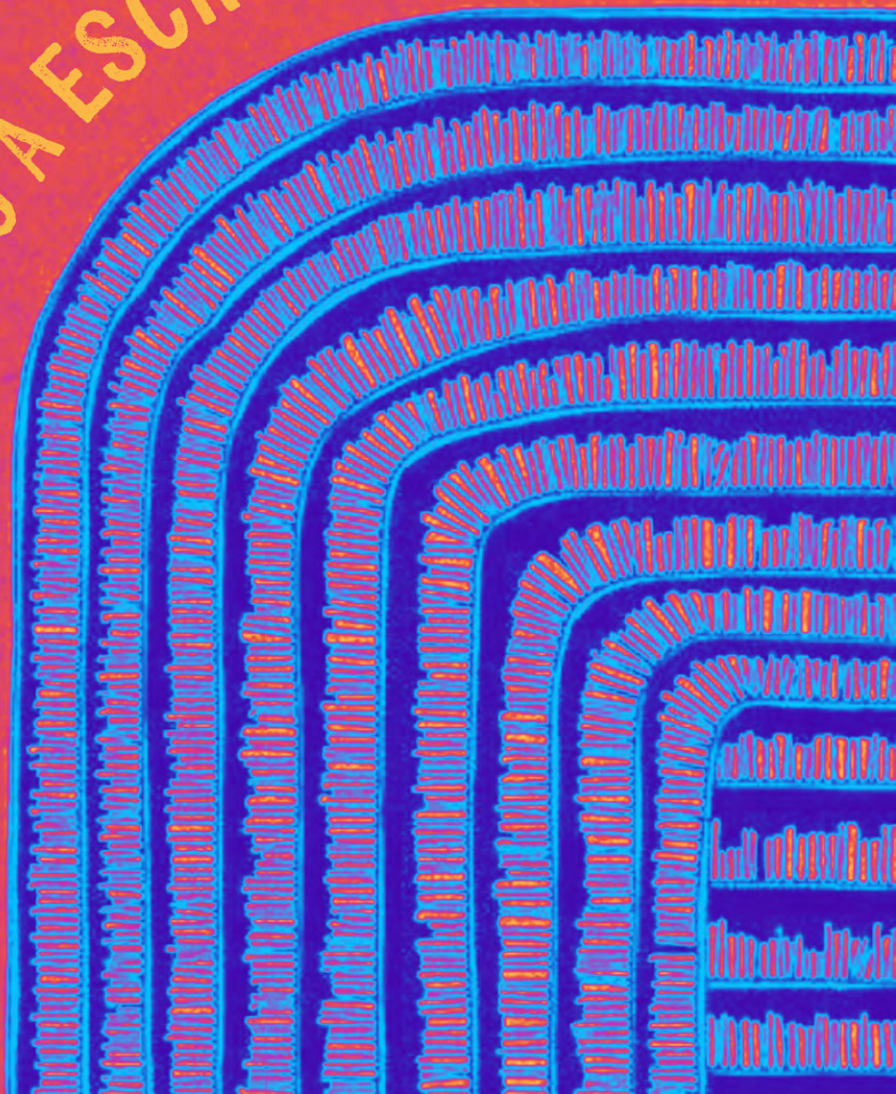
98 SALAS DE LEITURA COMO DISPOSITIVO
PARA UMA FORMAÇÃO INVENTIVA
DE PROFESSORES: UMA TECITURA
DE ENCONTROS

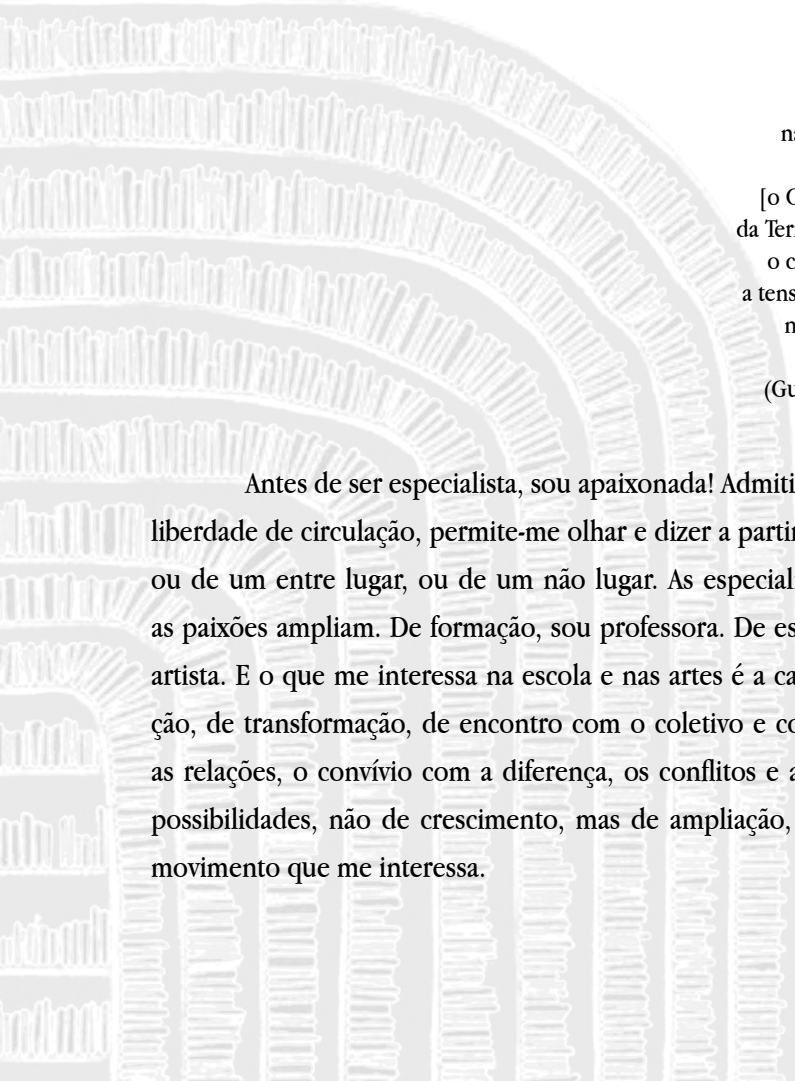
158 ALINHAVANDO: LIGANDO OS PONTOS SEM NÓS

168 REFERÊNCIAS

180 SOBRE A AUTORA

O RISCO À ESCRITA





...
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, permite-me 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 transformação, de encontro com o coletivo e comigo mesma. São as relações, o convívio com a diferença, os conflitos e as contradições, as possibilidades, não de crescimento, mas de ampliação, de expansão. É o movimento que me interessa.

Trazer as salas de leitura para este livro não foi mero acaso. Esse sempre foi meu lugar de liberdade, apesar do cerceamento. Minha zona de *desconforto*, meu lugar de luta. Na sala de leitura, me forjo, experiencio, me construo, me transmuta, 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, com as turmas, 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 elas a viagem a mundos e tempos outros. Com ela, tenho mais circulação, mais arte, mais música, mais poesia... Com ela, busco fazer a escola que acredito e vivo.

Por conta da leitura de *Gravidade zero*, do poeta Alexandre Guarnieri, em meio a essa escrita, permiti-me um desvio e fui, curiosa, buscar informações sobre as teorias da física. Descobri 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 experimenta – aquela 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 tem um tempo determinado, que podemos fixar e medir, alcançável, uma heterotopia (Foucault, 2013)?

Astronauta, poeta e cartógrafo¹ igualmente expõem-se “à tensão, ao medo, ao risco” (Guarnieri, 2016, p. 121), mas também à processualidade da busca, de ângulos outros, óticas outras, mundos outros, exteriores e interiores a si.

Arrisquei-me, portanto, à “gravidade zero” como “Major Tom”², personagem da obra de Alexandre Guarnieri, e me precipitei na concretude do cotidiano escolar para realizar, com toques de poesia, minha viagem literária-filosófica-cartográfica, para pensar lugares e tempos outros, presentes nas salas de leitura das escolas da prefeitura do Rio de Janeiro.

Arrisquei-me nesse território que, sendo meu cotidiano, embaça a visão, naturalizando-o. E aí foi 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, *stricto sensu*. A academia, esse lugar que, como a escola, na formalidade de suas salas de aula, muitas vezes, enrijece e instrui o ler e o dizer.

1 Utilizo-me do método da cartografia como modo de pesquisar.

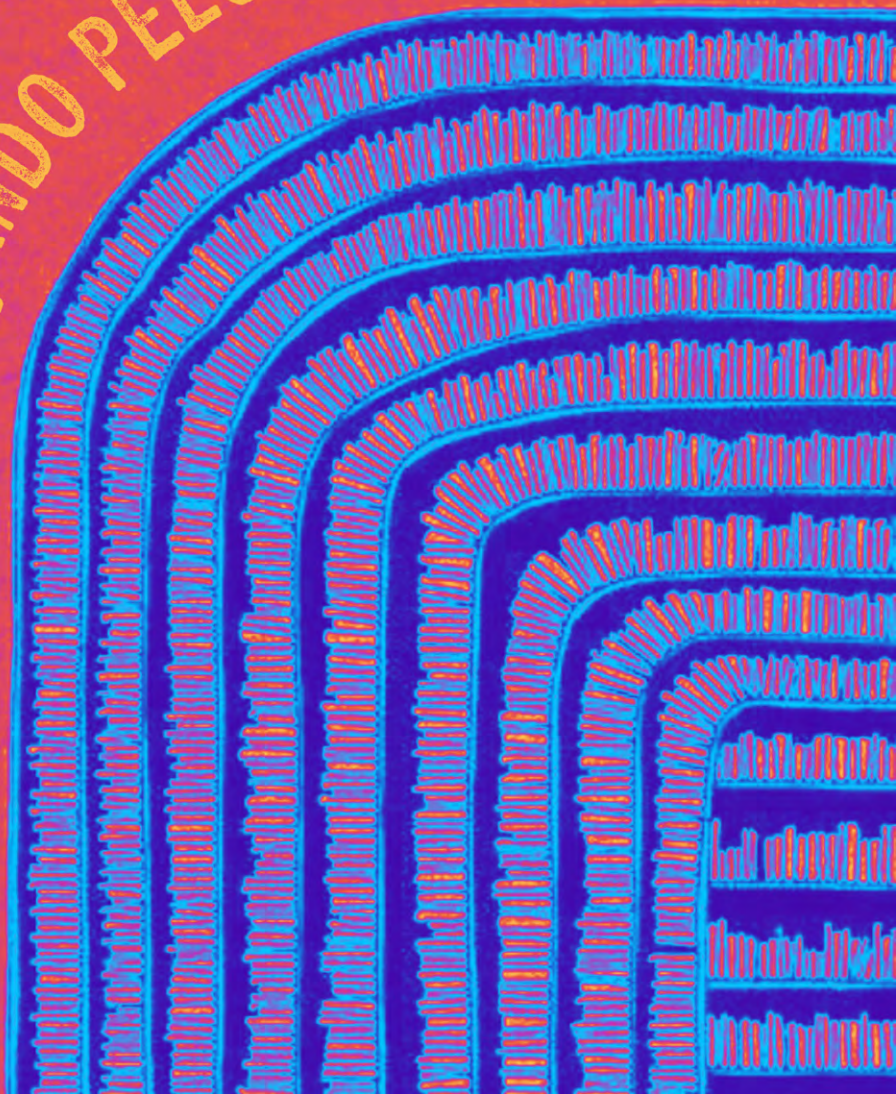
2 O livro *Gravidade zero* traz Major Tom, personagem do universo pop de David Bowie, como personagem condutor de sua poesia.

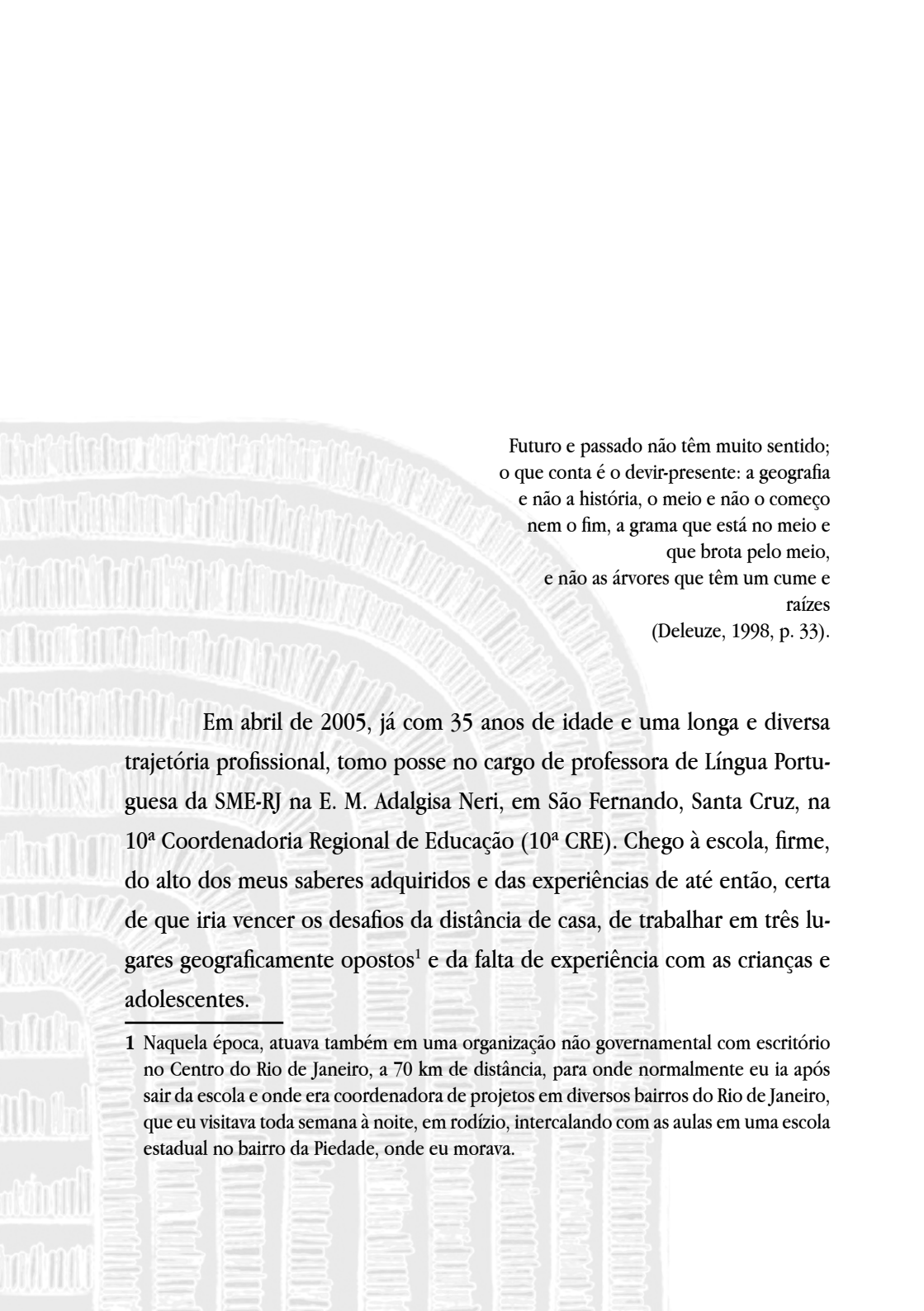
Paradoxalmente, foi nesse espaço que propus, inicialmente, fazer circular as ideias que trago com a pesquisa intitulada “Salas de leitura e suas heterotopias como dispositivo para uma formação inventiva de professores”, realizada no mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), junto ao grupo de pesquisa Oficina de Formação Inventiva de Professores (OFIP).

Na ânsia de sobreviver à austeridade acadêmica, empurrei com os ombros as paredes que a cercavam, para ampliar a movimentação, busquei os interstícios para atuação e... Evoé laicidade! Vesti meu traje espacial, afinal, foi preciso minucioso preparo para realizar essa missão, e me lancei no universo sem gravidade – sem peso nem austeridade –, entre a literatura, a filosofia e a educação, na viagem pela materialidade do *espaço-tempo* das salas de leitura, com suas utopias e heterotopias conviventes, convergentes e divergentes. Sigo, desde então, caminhante, certa da transitoriedade de meus pensamentos e certezas, mantendo-me em movimento, permitindo-me os deslocamentos.

É importante dizer, ainda, desde estas notas introdutórias, que, além do caráter de restituição (Lourau, 1993) das ideias que trago nesta obra, produzi-las foi pensar nas possibilidades inventivas de resistir aos ataques à educação e à arte, em especial à literatura, que sofremos com certa regularidademas em especial nos últimos anos. Registrá-las, portanto, é militância, resistência. E é nessa perspectiva que, como Joseph Michell (Salles, 2009), escrevo para que as coisas não morram.

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).

Em abril de 2005, já com 35 anos de idade e uma longa e diversa trajetória profissional, tomo posse no cargo de professora de Língua Portuguesa da SME-RJ na E. M. Adalgisa Neri, em São Fernando, Santa Cruz, na 10ª Coordenadoria Regional de Educação (10ª CRE). Chego à escola, firme, do alto dos meus saberes adquiridos e das experiências de até então, certa de que iria vencer os desafios da distância de casa, de trabalhar em três lugares geograficamente opostos¹ e da falta de experiência com as crianças e adolescentes.

1 Naquela época, atuava também em uma organização não governamental com escritório no Centro do Rio de Janeiro, a 70 km de distância, para onde normalmente eu ia após sair da escola e onde era coordenadora de projetos em diversos bairros do Rio de Janeiro, que eu visitava toda semana à noite, em rodízio, intercalando com as aulas em uma escola estadual no bairro da Piedade, onde eu morava.

Chegando lá, 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. Falava sobre o mercado de trabalho... eles me olhavam com desprezo. Argumentava sobre pensar no futuro... eles ignoravam, conversando e brigando entre si. Chamava a atenção com tom de voz alterado... eles me olhavam por alguns segundos e voltavam à dispersão. Enchia o quadro de regras gramaticais... eles copiavam, copiavam, mecanicamente. E gritavam e se agrediam. Na prova, instrumento de avaliação clássico imposto pelo sistema escolar... chuva de notas baixíssimas, obviamente! Nada daquilo fazia sentido para eles, até que, em um dia normal de caos, enquanto gritavam em decibéis nunca antes alcançados, fiquei parada por uma aula inteira só observando, sentindo um misto de cansaço, vontade de desistir e uma pena patética do que viria a ser o futuro deles. Até que, finalmente, entendi: a errada ali era eu. Desci do meu salto, guardei meus diplomas, coloquei minhas experiências no lugar delas, renunciei a minhas certezas, e... lá fui eu.

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

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 permitisse que, juntos, pensássemos/experimentássemos.

mos outras formas de ler, de escrever, de ver e de estar no mundo. E assim fiz. Pronto! Desse momento em diante, 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 que isso, pensá-las, me provocou um movimento. Foi o que hoje considero meu primeiro deslocamento (Foucault, 2009a) como professora. O primeiro de três que trarei aqui, mas que, ao concluir esta escrita, já poderão ser em maior número.

Parti, então, para diversas experimentações. A escola estava em fase de implementação do segundo segmento do ensino fundamental, logo, tais turmas eram as duas primeiras de segundo segmento. No ano seguinte, abriam turmas de 7º ano, e assim sucessivamente. Ela havia ficado instalada em contêineres por vários anos, atendendo somente ao primeiro segmento. No ano que cheguei, ela havia sido transferida para o prédio recém-construído com três andares.

Por serem poucos alunos nesse segmento na escola, e devido às políticas da SME-RJ à época, tivemos várias oportunidades de realizar passeios. A cada momento, um professor organizava. Quando foi minha vez, o critério de escolha foi nunca ter passeado, o que me deixou em companhia dos mais bagunceiros. Fui sozinha, com os 30, no ônibus. Foi desafiador e inesquecível.

Construímos, juntos, a história da comunidade de São Fernando, por meio de 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”². Montamos, ainda, um esqueleto 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, conversamos, trocamos muitos afetos...

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 se vive em uma escola.

Um dos dias que não vou esquecer foi quando, logo no início desse processo de revisão da minha prática, fui procurar a sala de leitura. Ela ficava no terceiro e último andar do grande e espaçoso prédio recém-construído e nunca tinha sido utilizada, o que não era incomum quando, na escola, não havia um professor responsável. Descoberta sua localização, fui um dia, sozinha, até lá. Ela ainda não estava montada. Havia estantes, livros encaixotados, algumas mesas e muita poeira. 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.

2 Conjunto de casas ao lado da escola, no bairro de São Fernando, em Santa Cruz.

Escolhi, então, alguns livros que acreditava que fossem interessar ao grupo e coloquei sobre as mesas carinhosamente arrumadas para torná-los atrativos. Uma pitada de carinho, para aconchegar leitores. Finalmente, ansiosa com o que viria a 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 mais nada. Deixei que circulassem e fossem ocupando o espaço como quisessem. Em dado momento, sem que eu pudesse me dar conta de como, o silêncio reinou. Olhei para o grupo e todos estavam lendo! Foi a primeira vez que me emocionei na escola. Entendi ali que eles também eram capazes do silêncio. Foi o primeiro dia em que eles se permitiram visivelmente o encontro consigo, com os livros e com a leitura naquela escola. Permiti-me, então, ser somente observadora, o que me fez perceber que aquele lugar tinha alguma coisa de diferente. Fiquei atenta a ele.

Antes de me tornar professora da SME-RJ, por intermédio de minha mãe, Lucia Secron, hoje aposentada, ouvia falar de uma função na escola que ela dizia ser “a minha cara”, um lugar onde eu “precisava trabalhar”: a sala de leitura. Aquele não era um lugar desconhecido para mim. Afinal, sendo filha da professora da Escola Municipal Leonor Posada, onde ela viveu intensa e amorosamente por mais de vinte anos e onde minha filha e eu fomos alfabetizadas, já havia desfrutado daquela experiência, mas sem entender muito bem sua importância no espaço escolar. A lembrança também me diz que as atividades não eram tão intensas naquela época, porque era um espaço muito pequeno, não havia empréstimo de livros, e as ações de leitura aconteciam mais nas salas de aula ou no pátio.

Numa conversa, minha mãe acabou por expressar que não seria qualquer pessoa que teria o perfil para trabalhar ali. Era preciso gostar de atuar de forma dinâmica, gostar de ler, ter amor pelos livros e pelas artes expresso em um olhar que convence. E disse ainda: “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, cargo em que permaneceu por 12 anos.

Lá na E. M. Adalgisa Neri, ainda como professora regente de Língua Portuguesa, comecei a reservar momentos nas aulas para a leitura de histórias, trazendo um pouco daquele universo da sala de leitura para a sala de aula. Foi quando percebi que havia dois momentos em que eles davam trégua à agitação: quando eu gritava e quando eu lia. Dali em diante, passei a ler muito 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” (Encontros [...], 1985), cheguei 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, 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. 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 em que havia 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. No período em que estive lá, aprendi com eles a ser professora de adolescentes, e eles, com a escola, a atuar naquele espaço. A equipe de 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 no dia da formatura. Por isso, não ir nunca estive nos meus planos. Chorei o evento inteiro. Pela profusão acolhedora das lembranças, pela força daquele momento de encontro e pela percepção da efemeridade das coisas. Era a vez de eles, também, partirem.

Transferida, em 2008, para a E. M. França, no bairro de Piedade, fui apresentada à direção já como uma boa sugestão para a sala de leitura. Ali o desejo já estava desperto em mim, e comecei a buscar proximidade daquele espaço e, 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).

Ficamos entre os 14 projetos escolhidos e, por isso, ganhamos uma viagem à Festa Literária Internacional de Parati (FLIP) daquele ano, oferecida para duas professoras da escola. Por ter escrito o projeto, fui uma das escolhidas. Não chegamos à etapa final da seleção, 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. Com essa experiência, iniciei o que considero um segundo deslocamento.

Em 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 planejamento³

3 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, os chamados “centros de estudos”, uma conquista que não vinha sendo cumprida até então. Uma das estratégias utilizadas para garantir esse direito, no primeiro segmento (1º ao 5º ano), 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. Essas aulas eram ministradas por professores especialistas, enquanto a professora das turmas estivesse em planejamento.

das professoras do primeiro segmento, compondo uma grade de horário com cinco tempos de atividades que não dependiam da professora da turma para acontecer. Era o que a SME chamava de “blocagem”.

Na ocasião, havia uma preocupação em mostrar para os professores que esses encontros não eram mais uma aula de alfabetização no seu sentido tradicional, mas um trabalho COM os livros e o texto literário feito de uma forma mais livre e lúdica. Na primeira reunião em que participei com as professoras de sala de leitura e a equipe da Gerência de Educação (GED), ao expor minha visão de trabalho com o livro e a leitura na escola, fui convidada para realizar uma formação para todas as professoras de sala de leitura da 5ª CRE. Iniciei, assim, concomitantemente, minha experiência como professora de sala de leitura e como formadora de professores na SME-RJ, experiências que nunca se dissociaram.

A falta de proximidade com crianças pequenas na minha experiência profissional e pessoal me deixaram, até aquele momento, longe da literatura infantil. Eu ainda não era sequer alfabetizadora. Era preciso pensar, portanto, como formadora, 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 (normalmente, essas formações eram de um dia apenas) algo que se pudesse considerar uma formação?

Na tentativa de me haver com essas perguntas e tantas outras que foram surgindo em profusão, iniciei a busca por parcerias para continuar pensando o habitar as salas de leitura e a formação de professores sob um olhar que nos afastasse cada vez mais das prescrições, das reproduções de

certezas, do desenvolvimento de competências e habilidades, das representações e da ideia de docência como missão, como salvação do outro, e apontasse para a docência como paixão, como produção de desejo, como compartilhamento, que acontece pelo/no encontro, feita “com” e não “para”, algo que, entre brechas e liberdades, produzisse diferença.

Foi quando tive a oportunidade de realizar um outro encontro, o encontro com a Oficina de Formação Inventiva de Professores (OFIP), no Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, em 2017. A formação inventiva de professores (Dias, 2011, 2012, 2016) pensa a experiência de formação como invenção de si e do mundo, como desestabilização das certezas, como problematização, como abertura ao novo, como coletiva, movente. Entendi, desde o início, que esse seria o meu caminho. Esse foi o meu terceiro deslocamento.

O livro que você tem nas mãos é efeito desses três deslocamentos iniciais. Trata-se de 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, o movimento das problematizações.

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?

A proposta das salas de leitura nasce com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), na década de 1980, e, até hoje, seus sentidos estão em disputa nas macro e micropolíticas da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME-RJ), disputas que, com suas “atrações e desejos” (Deleuze; Guattari, 1997), foram se manifestando na construção de políticas públicas do livro, da leitura e das bibliotecas, que influenciam diretamente em sua característica de um vir a ser constante.

Num primeiro olhar para o espaço, posso afirmar, no entanto, 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 nomenclatura –, uma ampliação do que dizem os dicionários acerca do termo “biblioteca”, nesse caso, quando a ela é acrescida a ideia de localização: ela está na escola e, por isso, apresenta, inicialmente, como fios condutores, a integração a um projeto político pedagógico, a dinamização por um professor regente e o foco na formação do leitor.

Por entre atrações e desejos, o caminho traçado pela pesquisa apresentada neste livro foi atravessado pelos encontros que se deram ao longo de minha trajetória na SME-RJ. O primeiro encontro foi com o próprio território sala de leitura, objeto da pesquisa, as profissionais que o compõem, e a consequente experiência de ser formadora de professores.

Nesse processo, emergiram problematizações acerca do que seria uma formação, a busca pela opção de um formar que se distinguisse das prescrições, das reproduções de certezas, do desenvolvimento de compe-

tências e habilidades, e que, entre brechas e liberdades, produzisse diferença.

Foi no duplo encontro com o território sala de leitura e a formação inventiva de professores que emergiu a pesquisa que dá origem a este livro. Trata-se de uma prática ético-estético-política, que ocorre 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; um movimento capaz de mover o cotidiano e de gerar conhecimento, compreendendo-o como parcial, histórico e como efeito de jogos de força. 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).

Trago, para isso, um entrelaçar de experiências de um grupo de professoras (do qual faço parte) 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 Rede⁴. 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 promover.

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 intercesso-

⁴ A palavra “Rede” com maiúscula será empregada, no decorrer do texto, em referência à Rede Municipal de Ensino da SME-RJ.

res pra me exprimir, eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro (Deleuze, 1992, p. 156).

Um intercessor não é simplesmente aquele com quem se trava um diálogo, mas com quem se compõe conversas, um processo de construção conjunta de sentidos. As conversas, para Deleuze (1992), diferente de diálogo, são consideradas devir, possibilidade, abertura, problematização. A composição das ideias que trago toma, principalmente, como intercessoras as professoras com quem realizei as conversas que compõem este texto. Por essa razão, para marcar a importância delas na geografia das ideias da pesquisa, passei a chamá-las “professoras-intercessoras”.

Compor com intercessores abre espaço de pensamento, promovendo um estranhamento que força o pensamento a pensar e amplia o campo problemático, ao mesmo tempo que dá a ver, nesse caso, por meio de suas linhas de dizibilidade (Deleuze, 1996), o caráter coletivo tanto do território sala de leitura quanto dos movimentos que põem de pé o resultado desta pesquisa.

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).

As conversas com as professoras-intercessoras foram realizadas buscando fugir do binarismo pergunta-resposta, permitindo um entrelaçar de problematizações que traçasse mais do que o passado ou o futuro das salas de leitura, um devir, buscando as micropolíticas como foco de análise e, ao mesmo tempo, como processo de experientiação (desvio) e abertura de novas possibilidades de mundos (criação) (Barbosa, 2015). Dessa forma, elas abrem espaço num movimento de convergências e divergências 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 (1992), 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 o autor, a verdade operada pelos movimentos das professoras-intercessoras não constitui uma verdade definitiva e dada, mas uma verdade provisória, em movimento, descontínua, que, com a captura dos “flagrantes delitos fabulares”, 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, em meio às experiências cotidianas na escola e os encontros e formações (ora regulares, ora quase inexistentes) em que se problematizavam desde o nosso fazer diário no território escola até as ações governamentais de garantia do direito ao livro, à leitura, à literatura e às bibliotecas.

As conversas com elas foram realizadas buscando forjar 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?”

Nossas falas explicitaram, 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. Por isso, me refiro, no texto, às salas de leitura sempre no plural.

Outro grupo que tive como intercessores é o dos pensadores com quem travei longas conversas, mas de outra natureza: Rosimeri de Oliveira Dias, Michel Foucault, Gilles Deleuze, além de René Lourau, Suely Rolnik e Virginia Kastrup, que trouxeram conceitos caros para as problematizações realizadas. Outras pensadoras, que antes já haviam problematizado as salas de leitura da SME-RJ em suas pesquisas, como Iêda Maria da Fonseca (2004), Claudia Pimentel (2011, 2018) e Sônia Travassos (2018), também entraram na conversa. 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 se fizeram presentes.

Um terceiro interessor que atuou como dispositivo para a escrita foram os diários de pesquisa. Trata-se de um dispositivo que permite o acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades. Escrever diaristicamente é um recurso que expõe a processualidade da composição da própria escrita. Utilizá-lo como dispositivo, seja como citação ou compondo o próprio texto, traz forças intensivas ao processo de composição da escrita, expondo suas contradições, seus conflitos, enigmas, problemas, os movimentos que compõem as políticas da narratividade presente na cartografia, fazendo ver e falar a maquinaria que compõe e reflete, para Lourau (1993 *apud* Dias, 2016, p. 115), a sua “aproximação com o desejo e a arte de viver”; uma escrita que, com tantos interessados, acontece “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, durante todo o processo de escrita e a cada vez que me reencontro com ela, em estado de núpcias.

Ainda, é preciso registrar que pesquisa e escrita foram realizadas entre os anos de 2018 e 2020⁵, momento 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 motivou e ainda motiva muitas pessoas a buscar uma forma outra de vida; um momento em que, se por um lado, vivíamos o início da escrita de novas “páginas infelizes de nossa história”, por outro, fomos encontrando mecanismos de sobrevivên-

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

cia a elas. Produzir uma pesquisa e a escrita de um livro, assim, no coletivo, foi uma forma de resistir.

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

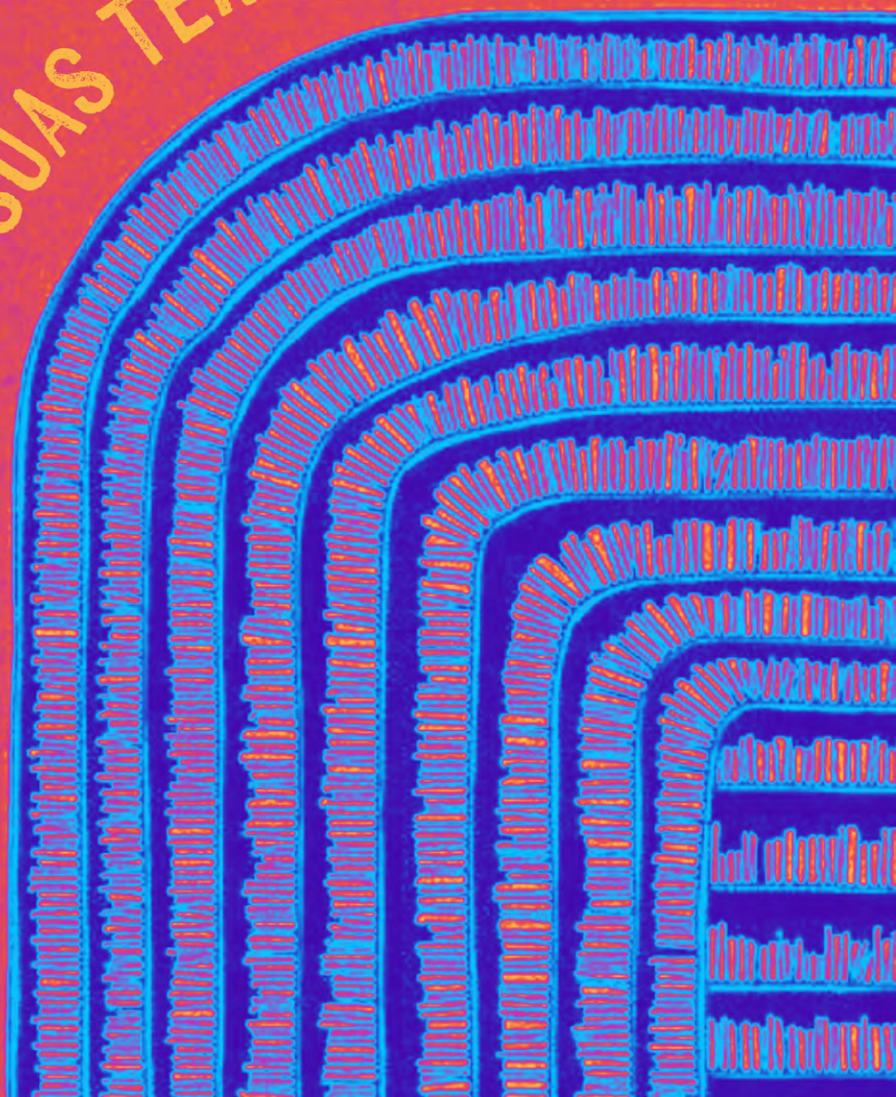
Estamos passando, no Brasil, por um momento político complicado, tenso. Ando profundamente abalada com tudo, como muitos de meus pares. Choro em alguns momentos, fico histérica em outros, compulsiva nas redes sociais, ou decidida a me afastar delas, sorrio esperançosa, tenho medo... Um mar de sentimentos 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).

Capítulo 1

SALAS DE LEITURAS E SUAS TERRITORIALIDADES





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, possui ainda mesas para fazerem trabalhos e ler. 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, é onde os alunos fazem pesquisas e outras atividades relacionadas ao livro e à leitura, têm aula de xadrez, aula de reforço... Então é 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 ali também se guardam materiais a serem distribuídos para as crianças e mobiliários e aparelhos obsoletos aguardando para serem descartados... então é um depósito... 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).

“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, vê-las por um olhar outro, é dar-lhes a potência do processo artístico, é invenção.

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 é dedicado à busca de um conceito por meio da rede que a compõe.

Concomitantemente aos devaneios poéticos, Deleuze e Guattari (1997) fazem perceber que a dificuldade de definição do que seriam as salas de leitura, naquele contexto, se dava porque, numa tentativa inicial de simplificação, eram definidas 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.

Com o exercício de forçar o pensamento a pensar e ampliar suas dimensões espacial e experiencial, inicio com um breve histórico de sua constituição. Entre as experiências das professoras-intercessoras, proponho conceber as salas, nesse primeiro momento, como “território”, um domínio, que, mais do que simplesmente um lugar, compõe-se de movimentos, de tensões, de disputas (Deleuze; Guattari, 1997).

Data de 1930 a preocupação com a construção de bibliotecas infantis e de programas voltados para a leitura literária das crianças. Eles ini-

ciam 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, no que diz respeito tanto à distribuição de acervo quanto à criação de espaços destinados para esse fim¹.

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 de *As Aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain (Pimentel, 2011, p. 101).

A historicização de Pimentel (2011), coloca duas questões que atravessam as discussões em relação às salas de leitura da SME-RJ: a primeira diz respeito à função polivalente adotada por espaços inicialmente voltados para a literatura, uma cíclica tendência nas propostas de sala de leitura desenvolvidas na SME-RJ que faz parte das tensões e disputas territoriais desse espaço na escola; a segunda, apresentada na citação, fala da perseguição às artes, em especial à literatura, vivida naquele momento, que se repete

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

durante o governo Bolsonaro, e a cada momento de emergência social de práticas de extrema direita.

No período de desenvolvimento da pesquisa, vivemos um novo e significativo ataque à literatura infantil, que se expressou não somente pelos cerceamentos que o referido governo e sua equipe de ministros faziam 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. Tais propostas, baseadas no conservadorismo e em dogmas religiosos, tentaram cercear a liberdade de expressão condenando tudo o que fugisse à sua possibilidade de domínio e controle. Reviravoltas políticas como essa impactam diretamente nas políticas públicas voltadas para o livro e a leitura.

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 por pais e professores, produzindo desdobramentos em ações das secretarias de educação e do próprio MEC.

As consequências da censura, naquele momento, 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 livros por eles considerados subversivos, 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 no período da pesquisa 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 Eredgalda*, 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 que tinham “conteúdo inadequado”. Entre eles, estavam grandes clássicos da literatura brasileira, como *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”². 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.

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 efetiva. Esse direcionamento, no entanto, se prolonga até 1985, mediante decretos e acordos que “[...] 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 desone- rações fiscais” (Pimentel, 2011, p. 102).

² Disponível em: <https://twitter.com/madeleinelacsko/status/1225588330668154880/photo/1> Acesso em: 30 nov. 2019.

³ Embasados no Decreto-lei nº 93 de 21/12/1937, que cria o Instituto Nacional do Livro (INL), voltado à criação de livros e bibliotecas, movimentando o mercado editorial, e no Decreto-lei nº 1.006, de 30/12/38, que institui a Comissão do Livro Didático (CNLD).

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 o 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 periódicos às escolas, em parceria com secretarias estaduais de educação e universidades. Tais 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, uma luta que precisa ser cotidiana para que não se percam os direitos conquistados.

Ainda no ano de 1985, é implementado o Projeto de Salas de Leitura, advindo da proposta educacional dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) – em que as salas foram nomeadas, inicialmente, de bibliotecas escolares –, por meio 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 Multimeios 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” (Fonseca, 2004, p. 43). Inicialmente, nas escolas, era previsto o uso de televisão e DVD e, depois, de computadores. Não havia em seu projeto, no entanto, muita preocupação com a finalidade desse uso enquanto estratégia educacional. Esse tema só foi discutido com mais afinco na década de 1980.

Depois eu fui para a escola que eu estou até hoje, em 1991. Eu fui para trabalhar na multimeios. 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 e 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, os espaços de multimeios.

A substituição da ideia de multimeios pelas salas de leitura ocorre em dois movimentos. O primeiro deles passa pela implementação das salas de leitura, uma proposta não só de mudança de nomenclatura, mas de mudança conceitual, que ocorre em 1985 com o advento dos CIEPS, posteriormente regulamentada e difundida por toda a rede com a promulgação da Portaria n° 12/90/E-DGE, de 02/05/1990, da SME-RJ. Essa mudança buscou ressaltar o trabalho com a leitura, em especial a leitura literária, considerando diferentes suportes e suas linguagens. Havia, nesse período, a difusão do uso de aparatos tecnológicos, que passa, no entanto, a acontecer atrelado a uma proposta de formação de um leitor, um leitor que possui direito de acesso a diferentes meios de comunicação e informação para se formar leitor de diferentes tipos de texto e em diversos suportes textuais, de modo diferente da proposta de multimeios, em que os objetivos do uso das tecnologias aconteciam de forma mais dispersa.

Um outro movimento acontece com a criação da Multirio – que é a Empresa Municipal de Multimeios Ltda. – em 1993, com a finalidade de

produzir conteúdo nessas diferentes mídias em apoio às políticas educacionais da SME-RJ.

Em maio de 2010, é aprovada a Lei nº 12.244, que determina a obrigatoriedade de haver uma biblioteca escolar com acervo de, no mínimo, um livro por aluno. Esse fator se somou à discussão e à implementação da Multieducação⁴ como proposta educacional da SME-RJ. Nesse processo, foram implementadas políticas de promoção da leitura e formação de leitores que foram sistematizadas pela Prefeitura do Rio de Janeiro, em 2011, no programa “Rio, uma cidade de leitores”. Todos esses fatores foram produzindo os sentidos do que se passa a chamar de sala de leitura.

Em 1985 os CIEPs foram criados. Nesse mesmo ano, nasceu a sala de leitura na Rede com o 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 um 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.

⁴ Núcleo Curricular Básico que orienta as ações de toda a Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro. Foi criado em 1996 e sofreu uma atualização com discussões realizadas na rede, publicada em 2006, dividida em fascículos, em duas séries: “Temas em Debate” e “A Multieducação na Sala de Aula”.

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

Não havia obrigatoriedade de os 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 um 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, grifo 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 lhe 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 “biblioteca”, de

forma diferente de sala de multimeios, trazia para os livros o foco da razão de existência daquele espaço.

Na época do CIEP [...] 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 satélite⁵ que está começando. Ainda mais polo⁶ (Professora-intercessora 2 – 15/01/2019).

Com uma rede tão grande de escolas como a da SME-RJ⁷, pode-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. Afora isso, não se constituía uma unidade que as identificasse e fortalecesse, não havia um pensamento estruturado e coletivo sobre que trabalho seria esse. A fala dessa professora-intercessora marca esse momento de processo de mudança em que o discurso não se articulava, em muitos momentos, com as ações cotidianas efetivamente realizadas. Inclusive, as diretrizes ainda precisavam ser revistas para acontecer de forma efetiva.

5 Referência ao modelo de gestão das salas de leitura que as divide entre salas polo e satélites. Cada polo fica responsável por acompanhar e orientar uma média de 30 salas satélites de sua respectiva coordenadoria.

6 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.

7 Em 2024, alcançou o número de 1 544 unidades escolares.

Até chegar ao formato que existe hoje, a proposta das salas de leitura foi atravessada por vários acontecimentos que ora iam compondo, ora “descompondo” o que ela viria a ser no período da análise a que nos propusemos.

E aí o Darcy encontrou algumas 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. Uma discussão que... eu não estava nessa época, mas 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 o Darcy cria 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, não se 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, e 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 na Rede (Professora-intercessora 1 - 26/12/2018).

O nome “sala de leitura”, nasce, então, por uma questão político-econômica, uma vez que, sendo o espaço nomeado como biblioteca, exigia legalmente a atuação de um bibliotecário, o que foi considerado economicamente inviável para atender às 929 escolas na época. Assumindo-se que não haveria uma biblioteca, não seria necessária a contratação de um bibliotecário. Assim, um professor, qualquer que fosse sua formação, mas de pre-

ferência os que atuassem no ensino fundamental ou com língua portuguesa, passa a ser considerado suficiente para geri-la.

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

O uso da nomenclatura “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, 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, levanto essa discussão para a composição do conceito de salas de leitura, problematizando a relação entre seu nome/espço, 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 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 sobre a sala de leitura. Eu não sei, por exemplo, quando a gente ouve um Luiz⁸, 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. Eu já tive a oportunidade de conversar com um bibliotecário que é um 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).

Ao citar o linguista Luiz Percival Lemos de Britto, a professora-intercessora acrescenta à discussão duas questões que quero trazer: a função do professor de sala de leitura e o caráter formativo do espaço. A função do professor é um dos fatores principais nas disputas pelo seu sentido. No plano ideal, e em consonância com os próprios conceitos apresentados pela SME-RJ desde os CIEPs, o professor de sala de leitura 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

8 Referência ao linguista Luiz Percival Leme Britto.

a possibilidade de participação da comunidade escolar nesse processo, 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 também no contexto político mundial. Por isso, a importância de sua participação em encontros, reuniões, eventos, formações e nas discussões e lutas por políticas públicas na área.

Contudo, não é sempre dessa forma que acontece. Uma vez que ele é professor da escola, passa a ser colocado para atender outras demandas, entre elas o que a professora-intercessora 2 chama de “tapa buraco”. Esse foi por muito tempo, e ainda é em alguns casos, um dos maiores incômodos dos professores que ocupam essa função. O fato de esse 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 seus horários sejam acomodados, sem que eles tenham sequer interesse pelas atividades específicas 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, no discurso, defende 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, devido a não poder ser responsável por uma turma, teria menos possibilidade de ter sua função desviada, evitando, portanto, a fragmentação do trabalho.

A outra questão levantada 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 nesse espaço. A sala de leitura seria vista, desse modo, como um lugar de formação de leitores, e 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 o fato de uma biblioteca estar localizada dentro ou fora da escola?

Pensar a sala de leitura como espaço da escola, tendo um professor como referência, pode trazer-lhe uma carga pedagogizante e fazer com que seja vista, por associação, como uma extensão das salas de aula com todos os seus estereótipos. Isso fica explícito, por exemplo, quando a essa professora é atribuída a tarefa de reforço escolar ou quando há o uso da sala para atividades como aplicação de provas, o que tira sua potência de diferir, tornando-a algo comum.

O que se espera de uma sala de leitura, no entanto, é que esse movimento seja justamente o contrário: que seja um lugar em que, por sua capacidade de diferir, se problematize e possibilite experiências outras que as 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 Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), importante parceira da SME-RJ nas ações de sala de leitura, defende a ideia de que o nome é “biblioteca”. Há, nessa proposta, um caráter formativo múltiplo, tanto de leitores como de profissionais para ali atuarem (professores e/ou bibliotecários), trazendo para a conversa uma perspectiva não só de educação para além da escola, como também de militância por seus direitos de acesso ao conhecimento e à ocupação de espaços públicos da cidade, nesse caso, as bibliotecas públicas. Dessa forma, a FNLIJ propõe que esse espaço 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 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 singulariza como um lugar

de leitores em formação sem, no entanto, possuir a carga pedagógica que a palavra “escolar”, na 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, evidenciando os sujeitos que por ali circulam, que a compõem e compõem-se por ela. Contudo, denominá-la dessa forma, apesar de pressupor que haja ali inclusive livros, não esvazia de livros sua significação?

Espaço de multimeios, biblioteca, sala de leitura: essas diversas nomenclaturas são marcadas por disputas e tensões que permeiam o que elas vão se tornando a cada dia; uma composição que se dá em 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 primeiras salas de leitura polo com a proposta de serem mais bem estruturadas que as demais em termos de acervo e formação, para que atuem como polo irradiador das políticas para as outras salas da Rede, chamadas satélites. Essa organização acontece da seguinte forma: cada uma das 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) pelas quais se dividem todas as escolas da Rede tem, em seu quadro, até quatro salas polo (de acordo com o número de escolas de sua região). Cada uma delas fica responsável por apoiar uma média de trinta 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 e Educação.

Nesse período de implementação do projeto, 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.

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 da época 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 e Educação a Profa. Simone Monteiro, justamente nesse momento de revisão do conceito das salas de leitura. Foi uma longa gestão, que durou dezesseis anos, entre 2001 e 2017. Trata-se de um fato importante a ser destacado, pois está associado à 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. O Setor de Mídia e Educação, por exemplo, iniciou como Divisão, passou a Departamento, Assessoria, até se tornar Gerência mais recentemente, 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 multi-meios, foi mantida, consolidada e aperfeiçoada.

Com o passar dos anos, após a implementação do projeto das salas de leitura, foi se tendo a percepção de que, com tantas mudanças na gestão da secretaria de educação, toda a história das salas de leitura, 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. A gestão que se inicia em 2001, além de dar continuidade a esse trabalho de registro da memória, teve a oportunidade de participar das discussões de atualização da multieducação, em que estavam representados os vários setores da SME-RJ. Na ocasião, foram organizados grupos de trabalho para se pensar as diversas áreas do ensino (História, Geografia etc.), inclusive o GT-Mídia, que discutiu o que era uma sala de leitura, seus princípios norteadores, sua função do todo da escola e a função do professor que nela atua.

“Tem a coisa do princípio do trabalho, a SL é o lugar do tudo pode? Não. Tem que ter foco. Então como é que a gente articula essa concepção para dar uma identidade?” (Professora-intercessora 1 – 2 6/12/2018). A produção desses princípios, nesse momento, foi de extrema importância para que esse professor não se mantivesse como o “faz-tudo” da escola, com tarefas que vão desde organizar festas até cuidar da horta, como acontecia no

tempo do Multimeios, e focasse no trabalho de formação do leitor tendo o livro como ponto de partida e chegada, além de promover as leituras por diferentes mídias.

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 culturais produzidos e sistematizados (Rio de Janeiro, 2006, p. 21).

É dessa forma que o fascículo “Multieducação: sala de leitura – série temas em debate” (2006) define as salas de leitura. O GT-Mídia teve a oportunidade, nessa ocasião, de registrar algo que já vinha acontecendo – a construção do conceito de sala de leitura por entre as experiências e percepções das escolas –, garantindo, assim, um documento mais consistente de sentido por representar um coletivo numa teia de experiências diversas.

Outra disputa que ocorre e aparece no trecho citado é sobre o foco do trabalho ser o livro. 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, mas, ao mesmo tempo, as distingue de outros espaços da escola. Uma sala de leitura não seria, por exemplo, uma sala de aula.

Outra questão de que o texto citado pretendeu dar conta foi trazida de forma recorrente pela FNLIJ na época: é preciso educar as crianças para

que tenham uma boa relação com bibliotecas. Formá-las frequentando a biblioteca da escola desenvolve uma intimidade com esse espaço de encontro com o livro que pode ser desdobrada para outras bibliotecas que encontrem pela vida. Afinal, o que vão encontrar fora da escola são bibliotecas, e não salas de leitura.

A definição de sala de leitura, tendo sido produzida coletivamente a partir de experiências diversas vividas na prática do chão da escola pretendeu dar conta da diversidade de sentidos e de formas de atuação que os territórios salas de leitura já possuíam, não se tratando de um a priori a ser implementado. Trata-se de um trabalho que começou pelo meio e segue seu ritmo em um movimento de produção de diferença que é contínuo e cotidiano.

O que faz uma sala de leitura diferir das salas de aula da escola? Em que medida o caráter de biblioteca que ela possui influencia nessa capacidade de diferir? Ou será que esse caráter a afasta da produção da diferença? Qual é o limite de sentido entre o que é ser uma sala de leitura ou qualquer outra sala da escola? Existe esse limite? Quem, ou o quê, o impõe?

Em *Mil platôs 4*, Deleuze e Guattari dedicam um dos capítulos à ideia de ritornelo, um movimento do caos que, por meio de forças centrípetas e centrífugas, ora se torna um “em-casa”, ora se expande para fora de si, 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 os autores 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 e desencontros entre professores, alunos e livros atravessados pelas tensões macro e micropolíticas.

E elas (*referência ao nível central da SME-RJ*) 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, [...] 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? 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, 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? 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, bem como 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 e do 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 se transformam com esforço centrípeta de energias a compor o seu “em-casa”, 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; é antes, 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, entre livros, leituras, encontros e desencontros, fortalecimento de coletivos e de disputas, as quais, sendo realizadas nesse território, não falam só dele, mas da própria escola, da situação docente nesse contexto, da autonomia (ou não) do espaço escolar, da geografia que o compõe. É um movimento que se encontra inserido em macropolíticas educacionais, mas que também possui forças próprias e específicas de composição.

Para compreender melhor de que matéria as salas de leitura se compõem e seus movimentos, adotarei um olhar pelas lentes das micropolíticas, das vozes instituintes, das relações *sujeitoespaçotempo*⁹ desse território específico, dando a ver suas possibilidades outras de existência, suas heterotopias.

⁹ A proposta de escrita da palavra *sujeitoespaçotempo* visa ressaltar, em conversa com a proposta de heterotopia foucaultiana, a indissociabilidade dos conceitos na produção dos territórios. Outras expressões com o mesmo formato serão utilizadas também com a acepção de indissociabilidade de sentido.

Capítulo 2

HETEROTOPIAS E PRINCÍPIOS DAS SALAS DE LEITURA



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 a 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.

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 séc. XIX), passa-se a ter no espaço o foco das experiências. Essa 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 (2009b, p. 8), é importante dizer que “uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado”.

Foucault divide essa noção de espaço em três momentos na história. O primeiro traz em si a ideia de “localização”, o que permite a separação e a hierarquização de tipos de espaço: sagrados, profanos, rurais, urbanos etc. O segundo, após a descoberta de Galileu de que a terra girava em torno do sol, apresenta a noção de “espaço infinito”, o espaço passa a ser considerado na sua dimensão de “extensão”. O terceiro ocorre contemporaneamente, com a compreensão do espaço como posicionamento, ideia com a qual irei 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 nessa constituição. Mais do que um habitar, essa existência pressupõe uma ação na produção dos espaços que está presente 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 poderíamos 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 irreduzíveis uns aos outros e absolutamente impossível de ser sobrepostos (Foucault, 2009b, p. 414).

Nessa tessitura relacional, as posições se constituem, e, ao mesmo tempo 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 Foucault chama de “teia”. É o espaço visto como rede de relações, como subjetividade.

É com essa noção de subjetividade foucaultiana, aliada à perspectiva da existência de espaços outros, heterotópicos, que emergem as perguntas com as quais se inicia este capítulo. Pensar as salas de leitura como um espaço da escola, ou como “biblioteca da escola” como propõe a FNLIJ, é pensá-la como território, em um sentido que vai além do contexto espacial escola onde ela se insere; trata-se, antes, dos sujeitos que a compõem, as relações que se estabelecem para suas existências, seus posicionamentos e as disputas que emergem dessas relações e que as faz diferir.

Para compor a discussão sobre os espaços, cito Margareth Rago, que, em seu livro *Inventar novos espaços, criar subjetividades libertárias* (2015), 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).

Porém, 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-espacos, de espaços heterotópicos, seria fundamental para produzir indivíduos que não fossem ‘corpos dóceis’ e obedientes, como quiseram 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 (Rago, 2015, p. 47).

Sendo a escola, para Foucault (2013), 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, fazendo parte desse contexto, se prestariam igualmente ao controle? Ou, ainda, seriam elas o lugar sem lugar das utopias? Quais seriam os limites do intolerável na luta pela garantia da existência das salas de leitura? Tais 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 por esse território dentro da escola.

Mas em que consiste uma heterotopia? Ao tratar da questão dos posicionamentos, dois deles vão interessar mais a Foucault: a utopia, posicionamento sem lugar real; e a heterotopia.

[*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 e, devido a 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 esse lugar outro. Ela se apresenta como um *contraespaço*, um *contraposicionamento*, o que explicita, ao mesmo tempo, sua materialidade, distinguindo-a, assim, das utopias,

e 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).

Nesse 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 (1972 *apud* Foucault, 1992b, p. 5), em “Uma certa enciclopédia chinesa”, 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 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, 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).

Essa revelação com o corpo sela a relação *sujeitoespaçotempo* que compõe as heterotopias. Ainda segundo Laval (2019, p. 117), “a utopia foucaultiana é mais espacial, não é temporal, é sempre uma heterotopia”, e nesse caso explicitamente localizada na materialidade do corpo, que nos permite viver as heterotopias 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 outro, 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, por 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; e 5. têm uma possibilidade de abertura e fechamento que as isola e as torna penetráveis. Foucault (2009b, p. 420) acrescenta a essa lista um sexto princípio: “ela tem o papel de criar um espaço de ilusão que denuncia como mais ilusório ainda qualquer espaço real”.

Ao mesmo tempo que Foucault (2009b, p. 416) 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”, a individualiza, trazendo-a para o campo da experiência. O que proponho, 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, como 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). É uma brecha, que se dispõe a ser uma heterotopia de passagem, onde os sujeitos não se fixam, mas se deslocam e se transformam, ao mesmo tempo, associam-se a outras heterotopias. Nesse sentido, 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 (*na sala de leitura*) tem planta, tem planta de verdade aqui. Tudo aqui é de verdade. Tem que ser de verdade, inclusive a fantasia. [...] 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).

As salas de leitura são um espaço de busca das liberdades. Ali, como apresentado no capítulo anterior, os alunos leem, jogam, cantam e tocam, dançam, conversam, usam seus aparelhos celulares, dormem, namoram etc. 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, mas... “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... Eles chegavam e... “Tia! Quando a gente vai poder pegar no livro?” Vamos então pegar no livro. Aí eu botava aquele monte de livro e era tudo para eles. 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, e Foucault compara os tapetes aos jardins, chamando-os de “jardim móvel através do espaço”. O tapete, física ou metaforicamente ali exposto, assume o posicionamento do *sujeitoespaçotempo* 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. É um lugar outro dentro da escola.

As salas de leitura são, também, o lugar das festas, uma heterotopia crônica, onde se fazem feiras literárias, comemorações das mais diversas, ensaios, enfim, 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. Trata-se de 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 do porquê aquilo me incomodava (Diário de Pesquisa – 19/11/2019).

Foucault, em *A ordem do discurso* (2014, p. 11), 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”.

Qual seria, então, 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, formando e nos formando com ela cotidianamente, ocupando, com nossos corpos, esses espaços, produzindo práticas *corporeodiscursivas* que promovam outras possibilidades de gramática que levem em conta a loucura e a arte, é nossa forma de nos mantermos na disputa por seus sentidos.

O quinto princípio das heterotopias, também presente nas salas de leitura, diz respeito à sua capacidade de abertura e fechamento. Sobre ele, Foucault (2013, p. 27) propõe que “A heterotopia é um livro aberto, que tem, contudo, a propriedade de nos manter de fora”; para penetrá-la ou se

é obrigado, ou se precisa passar por ritos e purificações. Há, ainda, aquelas que são ilusões, caso em que a simples entrada já gera exclusão.

As salas de leitura acumulam essas formas de vivência heterotópica. Estar ali, para muitos, e em vários momentos, é mais uma das ações de uma escola opressora que obriga a realizar atividades pelas quais o aluno 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 a experiência outra heterotópica.

Contudo, há aqueles para quem as salas de leitura não passam de pura ilusão. Estar presente fisicamente 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, que lhe dá 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, no entanto, alguns – arrisco dizer que por não as suportarem – não ultrapassam o limite da capa.

OS PRINCÍPIOS DAS SALAS DE LEITURA: SENTIDOS EM DISPUTA

A proposta da divisão em princípios se dá por uma questão meramente processual, uma vez que a capacidade da justaposição, de simul-

taneidade, 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, nem nos interessa entrar nesse julgamento. Ao contrário, é a própria teia em si, e os movimentos que ocorrem nessa convivência, suas contradições e tensões, que nos interessa pensar.

Porque, de alguma forma, todo mundo, sabe da importância 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 é que você lê, afinal? 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 viver em uma cultura letrada exige leituras utilitárias cotidianas das mais diversas, é na leitura dos livros que se constitui o leitor. Se perguntarmos a alguém “você é um leitor?”, 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.

As salas de leitura são, ainda, espaços de posicionamentos múltiplos e de múltiplas ações. No entanto, não se pode perder de vista os princípios que as singularizam. Por isso, propomos, a partir desse ponto, pensar princípios que norteiam sua existência, sob a ótica da relação *sujeitoespaçotempo* que aquele espaço heterotópico permite. O fato de ter a leitura literária

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 é: *as salas de leitura são o lugar do encontro*. Esse princípio faz emergir 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 e que naquele espaço estão abertas a acontecer. Por sua natureza de desequilíbrio e de promoção de deslocamentos, as salas de leitura possuem potência para ser a linha de fuga das escolas, fomentadoras de insurgências, provocadoras de reposicionamentos/contraposicionamentos. São também, e principalmente, o lugar de encontro ímpar entre leitores e leituras. Nela, o indivíduo não desenvolve competência de leitura, mas afirma o prazer de ler; não faz prova de redação, escreve; não se senta em carteiras alinhadas e fica calado para prestar atenção, mas 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, conversas, transversalidades, rizomaticamente. Trata-se de 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. E isso 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 por esse caminho, em meio a esses encontros, 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. Essas potências, 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.

Da potência que emerge do encontro dos dois primeiros princípios, forma-se o terceiro princípio: *as salas de leitura são o lugar da invenção*. Essa invenção inclui a (re)invenção cotidiana da própria existência, existên-

cia de cada habitante que a essas salas se permite e existência do próprio espaço que passa a não caber só em si.

As experiências relacionadas a esse espaço, contudo, não acontecem somente ali entre suas quatro paredes, entre professores e alunos, mas se estendem a encontros com especialistas e autores da literatura, participação em saraus, rodas de leitura, seminários, feiras do livro, reuniões de professores, ou seja, ocorrem sempre, em cada lugar onde haja o encontro entre um leitor e um livro. Pode-se afirmar, portanto, que, mediante o trabalho nas salas de leitura, formamos e somos formados com e para a leitura literária, de maneira diversa e regular. E esse é o seu quarto princípio: *as salas de leitura são um lugar da formação*.

Voltemos à discussão acerca da localização das salas de leitura, que as singulariza. Trata-se de um lugar da escola, e a escola, por sua vez, é um lugar de formação por natureza. No entanto, o que chamamos de formação vai muito além do sentido de escolarização. Composto com os outros princípios, e compreendendo as salas de leitura como um lugar de fuga do que se vê praticando como escola, configuram-se como um lugar de uma formação perspectivada pela invenção, um lugar de encontros, um lugar da arte, da arte literária. Esse fator desloca o sentido da formação, permitindo-nos pensá-la como um *ethos*, um movimento de composição de um modo de ser e de estar no mundo, um lugar de formar/formar-se em vias de muitas mãos e em composição com diversos atores, tensionando, inclusive, o próprio sentido de localização.

Na escola onde eu estudei, 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).

Esse depoimento retrata a época em que a professora-intercessora era aluna, quando ainda não existiam as salas de leitura. Todavia, circular com os livros pela escola é uma prática que, mesmo após a implementação da sala de leitura, acontece em várias escolas que não possuem tal espaço ou onde eles são muito pequenos, mal cabendo os livros, de modo que precisam inventar formas existir.

Desse modo, assim como uma sala de leitura pode caber em uma cestinha, heterotopicamente, na cestinha, cabem todos os princípios que garantem sua existência: leitura literária, encontro, invenção e formação. Cabe, ainda, um professor, sujeito que a transporta, que estabelece com ela essa relação *sujeitoespaçotempo* e a posiciona enquanto sala de leitura. Cabe, por fim, 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, não é somente um espaço físico, mas os posicionamentos e contrapositionamentos 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... tudo isso 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, em vez de ser um lugar outro heterotópico, acabe por se tornar um outro lugar, mais um lugar como qualquer outro da escola, e, com isso, deixe de existir enquanto produtor de diferença pelo que nele há de biblioteca. Pensar os princípios da sala de leitura 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, na nossa concepção, é considerá-las na perspectiva do que elas têm de biblioteca da escola, não aquela do silêncio e dos livros organizadíssimos nas estantes, mas aquela em sua potência de caos desequilibrador. Esse caos é o que as mantém numa borda, o que as aproxima/afasta de serem biblioteca, provocando, assim, o movimento e a invenção que as faz se diferir. Porém, para que a borda aconteça,

é preciso que ela não se perca do que possui de biblioteca da escola. Ou poderíamos dizer uma heterotobiblioteca? Ou isso seria redundância?

LITERATURA COMO FONTE PRIMÁRIA DA EXISTÊNCIA: RESISTÊNCIA

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

A fim de ampliar um pouco a conversa sobre a leitura literária como fonte primária da existência das salas de leitura, o primeiro princípio apresentado na sessão anterior, podemos trazer para a discussão a bibliotecária Silvia Castrillón, o historiador Roger Chartier e os escritores Bartolomeu Campos de Queiróz, Ray Bradbury e Ailton Krenak.

A necessidade de aprofundar o tema surge para reforçar uma luta insana e de décadas em que ora avançamos, ora retrocedemos, o que aponta para a necessidade de que ela seja contínua e aguerrida: a luta pelo direito ao livro, à leitura, à literatura e às bibliotecas. Trata-se de um direito que Silvia Castrillón (2011) destaca como histórico e cultural e, portanto, político e historicamente localizado. É um direito tanto de acesso ao objeto livro (que hoje pode ser, inclusive, digital) quanto de saber/poder ler com liberdade de escolha e, dessa forma, estabelecer com a leitura uma relação cada vez mais diversa, bem como às bibliotecas, aos espaços públicos, heterotópicos, que permitem o acesso ao livro e a possibilidade de vivenciar experiências outras

no contato com todos os tempos e espaços do mundo (Foucault, 2013). É uma luta que está diretamente relacionada a dois direitos que tomamos como bandeira em nossa militância: os direitos à literatura e à escrita.

Lutar por direitos, 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 (2006a, 2009a), a vida como uma obra de arte.

[...]
As coisas jogadas fora
têm grande importância
– como um homem jogado fora

Aliás é também objeto 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, 2010, p. 147-
148).

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 é a importância da arte? Qual é nossa relação com ela e em que ela pode nos ser útil? Utilidade? Importância? Ou afecção, ponto de toque?

Manoel de Barros (2000) problematiza essa serventia, essa utilidade que nossa sociedade tenta atribuir à arte a partir do binômio valor-utilidade. O poeta utiliza o verbo “servir” associado ao que é considerado socialmente como inútil numa tentativa primeira de inversão do estabelecido. No entanto, o poema remete não a um questionamento acerca da utilidade do inútil¹ na arte, mas a uma desnecessidade de se estabelecer essa relação. 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 (2015, p. 13),

¹ Referência ao título do livro-manifesto de Nuccio Ordine.

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.

Essa capacidade da arte de “recusar o estatuto da realidade e se propor à experiencição” desequilibra aqueles que desejam o controle e a ordem. 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 (1999) fala sobre o espetáculo público de pulsão de destruição presente 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 destruindo também as ideias, mas “a força do escrito é de ter tornado tragicamente derrisória esta vontade” (Chartier, 1999, p. 23).

A leitura de Castrillón (2011) acrescenta à afirmação de Chartier sobre perseguição religiosa e política é outro poder que a estes se une para ditar as regras das políticas públicas e do controle social: o poder econô-

mico. E é nessa fogueira que queimam os livros de *Fabrenheit 451*, de Ray Bradbury. O romance conta a história de uma sociedade que desenvolveu uma tecnologia para impedir que as casas pegassem fogo. Com isso, os bombeiros da cidade passaram a ter 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, 2012, p. 12).

Na narrativa, o livro é dotado 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. Pode-se, assim, afirmar que vencer nossa natureza inventiva seria algo que nos exige mais esforço do que ceder a ela?

O livro de Bradbury é uma ode ao livro! Escrito em 1953, impressiona por tratar de um tema tão atual e provocador, por isso a escolha de conversar com ele para tratar a importância e a potência da leitura e da escrita. A história, transformada em filme por François Truffaut², 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, 2012, p. 18).

² *Fabrenheit 451* é a adaptação cinematográfica do romance homônimo de Ray Bradbury, dirigida pelo cineasta François Truffaut, em 1966.

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

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 do 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 afirma, 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 –, das heterotopias – utopias localizadas, possíveis, que nos remete a espaços e tempos outros – e da 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. 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 experimentar 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 Percival³, a 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,

3 Referência a Luiz Percival Leme Britto.

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, não é recurso. Ela também não é complemento. Aí vem aquela coisa extra que amplia em uma outra perspectiva muito forte e que já foi dito aqui na outra mesa, “ela é fonte de prazer”. E assim, o prazer é banalizado em uma felicidade compulsória no ato de ler⁴.

A relação que se estabelece com a literatura é da ordem da inutilidade. Destinar-lhe uma perspectiva moralizante ou instrumental, pensando a língua como sistema de representação, é retirar-lhe 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 e fazeres que foram sendo produzidos nas experiências de sala de leitura, no entanto, instaurava um outro posicionamento. Afinal, a literatura enquanto 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

⁴ 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.

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 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”. 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 disciplinares pré-concebidos, crescer em linha ascendente e, depois, ser avaliado e ranqueado, mas um lugar de expansão, um território de existir, de realização de deslocamentos, coletivo.

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

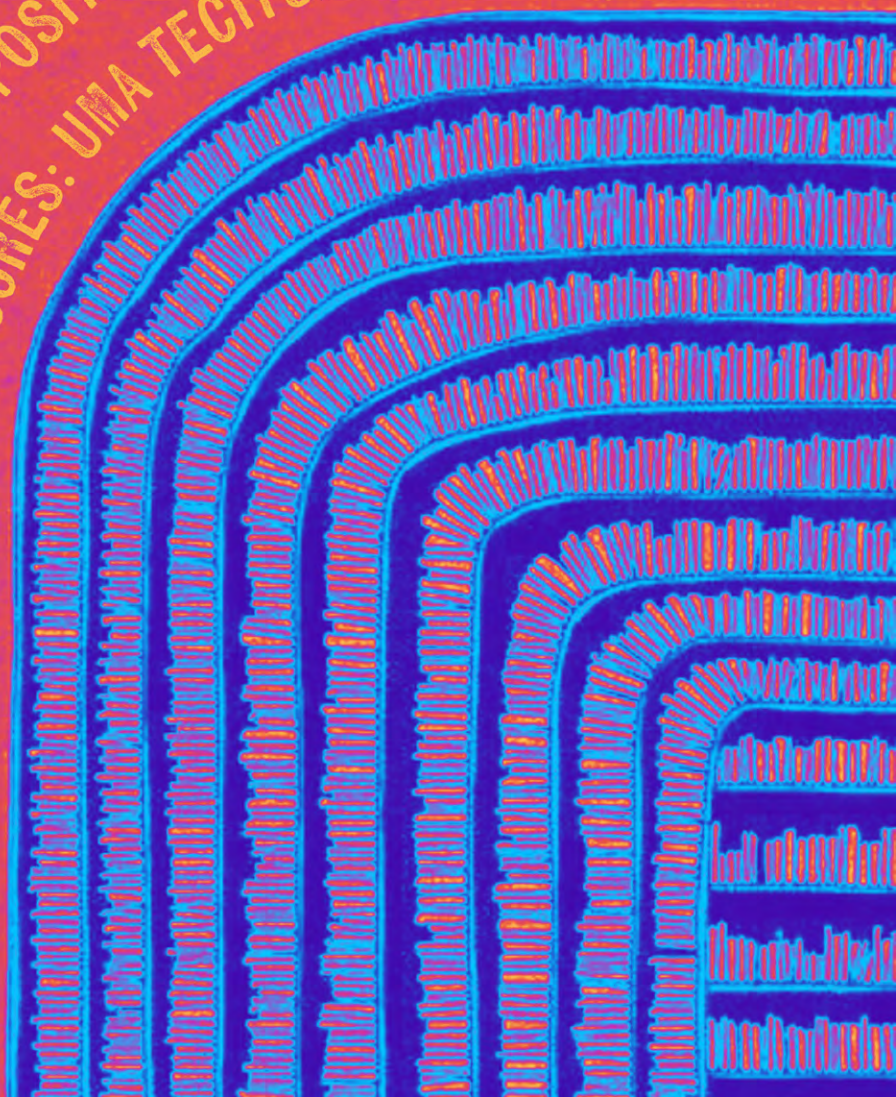
circulam, e uma relação de intimidade, corporal, livre. Além disso, na arte, não há erro, mas caminho, desvio, possibilidade. E se não há erro, se não cabe pena, não carece de policiamento. Contudo, há que se aprender a ser livre, e, para isso, há que se produzir experiências, fricção.

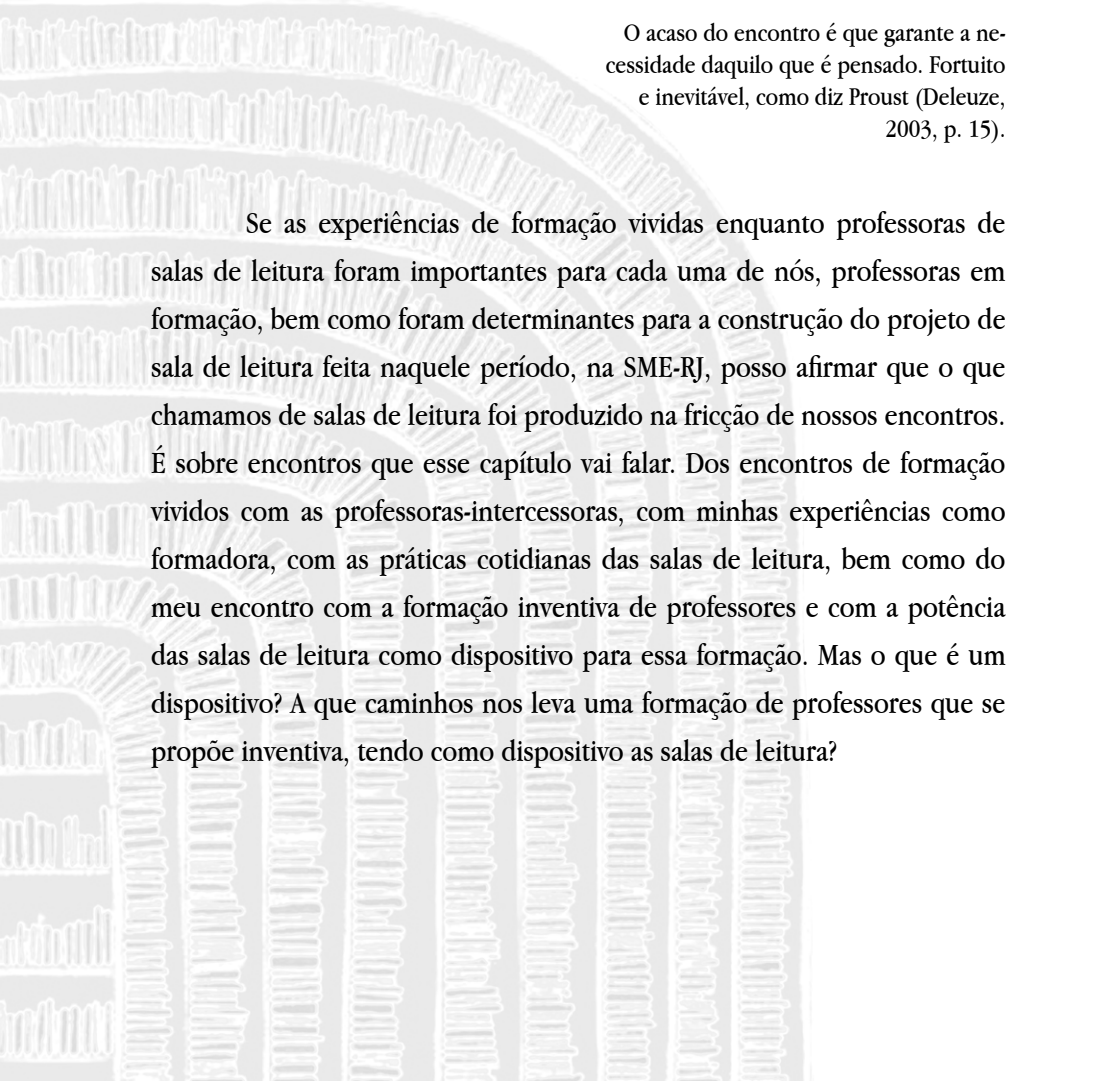
Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos. [...] Viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, 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 contraposicionamentos, inventar outros espaços, implodir posicionamentos e suas histórias temporais” (Paseti, 2008, p. 114), que nos mantenhamos em uma inquietude heterotópica de luta pela garantia desses espaços. Entre as heterotopias das salas de leitura e os princípios que as compõem, que afirmo 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).

Capítulo 3

SALAS DE LEITURA COMO DISPOSITIVO PARA UMA FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES: UMA TECITURA DE ENCONTROS





O acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado. Fortuito e inevitável, como diz Proust (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, bem como foram determinantes para a construção do projeto de sala de leitura feita naquele período, na SME-RJ, posso afirmar que o que chamamos de salas de leitura foi produzido na fricção de nossos encontros. 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, bem como do meu encontro com a formação inventiva de professores e com a potência das salas de leitura como dispositivo para essa formação. Mas o que é um dispositivo? A que caminhos nos leva uma formação de professores que se propõe inventiva, tendo como dispositivo as salas de leitura?

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). O dispositivo traz consigo a ideia de agenciamento, a capacidade de produzir relações, compor-se em redes, produzindo subjetividades; engloba o dito e o não dito, o dizer e o fazer; 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 – ações e disputas cotidianas produtoras de subjetividade que ocorrem na escola –, elas vão tomando este ou aquele contorno, sempre atravessadas pelas disputas de poder e de sentido (Dias, 2011). 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, trazem para aquele espaço o que ele tem de biblioteca, de possibilidades outras de relacionar

sujeitoespaçotempo, de permitir experiências heterotópicas, além de possibilidades inventivas. Diminuir dos livros os regimes de luz, por sua vez, traz àquele espaço uma objetividade que lhe retira a capacidade de diferir. Ao se utilizar das salas para outros fins, como aulas de xadrez, realização de provas, guarda de materiais excedentes, visibilizando nela outros usos, relegam os livros, a leitura, a literatura e a invenção à escuridão, trazendo para a sala uma outra significação.

Já as linhas de enunciação estão ligadas ao plano discursivo, ao que a linguagem verbal produz acerca da significação. São evidenciadas nas conversas com as professoras-intercessoras, com curvas de dizibilidade expostas nos discursos que produzem as salas de leitura, e culminaram nos cinco princípios que definem essas salas e que surgem como efeito dessa construção discursiva, dessa linha enunciativa que se compõe como experiência, nas experiências cotidianas na escola.

Algumas enunciações ocorrem com regularidade nos discursos das professoras-intercessoras. É como se quiséssemos, por meio delas, 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, por compormos com esses enunciados 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 força, que são também 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 de forças, desse entrelaçar de linhas que compõem o dispositivo, tomarei uma enunciação acerca da formação de professores, já iniciando a proposição de termos as salas de leitura como dispositivo para uma formação inventiva de professores.

A sala de leitura, desde que ela foi criada, 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 antes dos cursos da FNLIJ o que é que havia? Havia pessoas na equipe que tinham tradição e formação nessa área. Teve gente que se especializou, na época, na área de TV e áudio visual, por exemplo. Tinha uma parte da equipe que se dedicava a isso. Uma boa parte da equipe era da área de informática. Você tinha também uma parte da equipe com profissionais que trabalhavam com rádio. 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 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 in-

vestiu bastante na temática da literatura, diferentemente daquele primeiro momento em que as formações eram mais diversas (ou dispersas), como podemos observar na fala da professora-intercessora. 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; Secron, 2019, p. 3617).

As linhas de subjetivação expressas nas experiências de formação apresentadas pelas professoras-intercessoras entram nesse jogo enunciativo à medida que, por um lado, enunciam o que nos é comum, contribuindo para a constituição do que somos enquanto coletivo, e, por outro, apontam 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 em 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? O que ele já tem na formação para ser um bom regente de sala de leitura? Hoje eu digo com todas as letras, ser 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 acontece, quando se tem o sentido de 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 porque de alguma maneira eu já estava envolvida nessas discussões porque eu nunca parei de estudar. [...] depois que eu entrei pra sala de leitura eu não fiz nenhum curso de leitura especificamente. Estava no pró infantil, depois no doutorado, e estava sempre estudando 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. 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 deslocamento (Foucault, 2009a) e abertura para a invenção de si (Dias, 2012), 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 o 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 as reco-

nhecer 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, essas falas trazem a ideia da própria formação como dispositivo. Ao compreender uma formação continuada como vida, por exemplo, a professora-intercessora 2 aponta para a característica que um dispositivo possui de nos ensinar a operar na urgência, a estar aberto ao inusitado e saber se relacionar e atuar com ele. Nessa fala, a ideia de dispositivo é reforçada quando a professora-intercessora destaca que formação é estar em movimento, ser o que desloca, apontando para uma horizontalidade, e não servindo somente para escalar verticalmente em níveis na estrutura de ensino. O fato de se compreender sempre em formação, lendo, estudando e escrevendo (professora-intercessora 4) e da possibilidade de sermos passíveis de transformação o tempo todo (professora-intercessora 5) aponta para linhas de subjetividade e de invenção, uma vez que afirma a ideia de movimento e a abertura para o novo.

Retomando a ideia da composição do dispositivo salas de leitura, podemos por em análise os 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, a função desses professores era reforçada baseando-se nos quatro eixos – gestão, espaço, acervo e 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 as funções dos professores de sala de leitura são definidas, nunca houve um esclareci-

mento de quais eram os seus limites, o que permitia que ele fosse negociado com a direção de cada escola, legitimando, assim, muitas vezes, os desvios.

A listagem a seguir 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 de uso e produção de diferentes mídias, e que sua atuação deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) 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 (Rio de Janeiro, 2006, p. 22).

Ao colocar dessa forma, o documento, por meio das linhas de dizibilidade, produz regimes de luz voltados para a formação do leitor e para as possibilidades inventivas existentes na sala. Os livros são iluminados nos enunciados “empréstimos”, “acervo”, “leitura”, “leitor”, e amplia esse espectro quando utiliza “vídeos”, “sites”, “música”, “peças teatrais”, “culturais”,

sem deixar de lançar luz na invenção em “produção”, “projetos”, “autores”, considerados objetivos do trabalho desses espaços.

O documento (Rio de Janeiro, 2006, p. 22) explicita, ainda, em outro trecho, que o professor não é responsável pelo desenvolvimento e elaboração do que é chamado de “projetos especiais”. O uso dessa expressão enuncia a disputa de poder que 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 foi, durante muito tempo, o único 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 substituía 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.

A orientação (que não é escrita) dizia 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 dire-

ção (normalmente nessa ordem), e, em último caso, juntam os estudantes de duas turmas em uma só, enquanto o problema não é resolvido.

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).

Essa é uma luta política travada com as gestões da SME-RJ: não citar a obrigatoriedade da substituição de professores pelas professoras de salas de leitura. Por isso, os documentos apresentados pela Gerência de Mídia Educação buscavam sempre afirmar os princípios das salas e a função dos professores, não tocando no assunto dessa obrigatoriedade para que isso não fosse utilizado pelas diretoras como palavra final, ordem a ser cumprida porque vinha da Gerência de Mídia e Educação e/ou das CREs. Isso produzia um jogo em que o silêncio é o enunciador. Situações como essas promovem regimes de luz para o que se acreditava que deveria ser feito, deixando no escuro o que não se desejava que fosse praticado, mantendo uma tensão contínua, num jogo entre o mostrar e o não mostrar, entre o dizer e o não dizer controlados pelos poderes. O que parecia uma omissão para muitas professoras na ponta acabava por ser uma estratégia de abrir a possibilidade de negociação. Na gestão posterior, essa substituição foi regulamentada, passando a valer o “cumpra-se” sem brecha para negociação.

Houve, também, 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 aparente contradição a depender do que se entende como processo de alfabetização, 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, o espaço sala de leitura e com os sentidos que a arte literária é capaz de produzir. Essa visão não se opõe à alfabetização, pelo contrário, trata o ato de alfabetizar por uma outra perspectiva, diferente da expectativa que se tinha com a ação proposta.

Muitos dos professores de sala de leitura não são alfabetizadores no sentido tradicional do termo, logo, não teriam, a princípio, habilidade para lidar com esse desafio na forma como era proposto. Como resistência, buscando produzir linhas de fuga e, inclusive, manifestando uma visão mais ampla do que seja alfabetizar, alguns professores passaram a chamar de “aula de reforço” esse momento de encontro dos alunos com os livros e com o espaço da sala de leitura, seguindo a proposta inicial como atividade complementar de alfabetização.

Como eu te falei, há 4 anos eu devia estar aposentada, mas não me aposento porque eu amo estar no território em que atuo, 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. Os projetos, parece que estão perdidos. Não se tem mais projeto. O projeto é exercitar, exercitar para fazer prova. 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. [...] O trabalho é baseado 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, a busca por índices alcançou seu ápice. Era o período da gestão da economista Claudia Costin como secretária de educação na SME-RJ, vivendo sua primeira experiência na gestão de uma rede pública de Educação. Chegou, como economista que é, prometendo o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do município, “com sangue, suor e lágrimas”, e cumpriu o que havia prometido.

Durante a gestão (2009 a 2014), no entanto, mesmo em um contexto de uma educação dirigida à produção cansativa de resultados numéricos, não houve descontinuidade dos projetos de formação do leitor, em um primeiro momento; pelo contrário, manteve-se o projeto de salas de

leitura que havia sido produzido no coletivo, de forma consistente, tendo no nível central da SME-RJ, na Gerência de Mídia e Educação, um grupo com tempo de amadurecimento de gestão e com força política se posicionando em nosso favor, com experiências já consolidadas em curso e propostas que convergiam com o desejo da secretária em valorizar essa área. A possibilidade de manutenção da regularidade das práticas permitiu que fossem tecidos sentidos e movimentos produtores de diferença.

Há que se registrar que as práticas consolidadas no decorrer de 16 anos contínuos da gestão da Gerência de Mídia e Educação foram produzidas em via de mão dupla, entre macro e micropolíticas 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 somos mais fortes. Se todos na escola estão articulados para formar uma comunidade leitora, 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 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).

A percepção apresentada 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 cada uma das escolas em que atuávamos, e que desse um suporte financeiro e administrativo para que uma política de leitura se efetivasse, por outro, era necessário que as escolas fossem capazes de assumir conjuntamente a autoria dessas políticas, se predispondo ao jogo de linhas de forças que as compõem.

Esse jogo de forças passa a ser conscientemente jogado quando assumimos a nossa potência enquanto “coletivo salas 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. Mas o que buscávamos com isso? Por qual objetivo nos mantínhamos em luta permanente? Pela garantia do trabalho de formação do leitor e do direito ao livro, à leitura e às bibliotecas. Para isso, passamos a nos posicionar conscientemente e ocupar o lugar que acreditamos necessário para garantir sua existência e ampliação.

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 (Monteiro¹, 2020).

A fala de Pedro Gerolimich aponta para um momento de desmonte das políticas públicas do setor, ocorrido na gestão da prefeitura por Marcelo Crivella, entre 2017 e 2020, em que tivemos dois secretários de Educação e duas novas gerentes da Gerência de Mídia e Educação, que passa a ser denominada Gerência de Leitura e Audiovisual e, logo depois, Gerência de Leitura. Essas mudanças não ocorreram apenas como mudanças de nomenclatura, mas mudanças conceituais e estruturais com descontinuações de ações que foram esvaziando o sentido do trabalho realizado nas salas de leitura. Nesse período, a SME-RJ optou por uma gestão com tendência centralizadora e de controle que desmontou processos sem, no entanto, saber o que colocar no lugar. Isso aconteceu não sem resistência. A essa altura, já tínhamos introjetada uma cultura como formadoras de leitores e de ocupação dos espaços das salas de leitura que resistirá enquanto essas professoras estiverem na Rede.

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

1 Fala de Pedro Gerolimich – em entrevista a Simone Monteiro –, também conhecido como Pedro do Livro, que é 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.

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* Castillón, 2011, p. 28-29).

A fala de 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 (2020), 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, com ações que se estruturam nos quatro eixos: gestão, mediação, espaço e acervo.

Perspectivo a análise pela ótica do espaço, sem desconsiderar, porém, que a composição desses espaços acontece no entrelace rizomático com os outros eixos na produção das salas de leitura como lugar de brecha do formato de escola dos números e resultados, que não se restringe apenas a ser espaço físico, mas que, partindo das suas materialidades, produz subjetividades e promove diferença.

A gestão da SME-RJ, nesse período de quatro anos (de 2017 a 2020), não conseguiu manter/colocar de pé uma proposta coerente de gestão da SME-RJ. O projeto de salas de leitura ficou reduzido a uma enorme tentativa de controle de suas ações, com exigência de planejamentos e relatórios

constantes, que tinham como resultado 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. Todavia, 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 (Rio de Janeiro, 2020, p. 14).

Essas disciplinas foram criadas não só 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 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. Linhas de dizibilidade, enquanto linhas de força, passaram a agir contribuindo com o desmonte das salas de leitura.

Isso 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 da época, que não conseguiu se posicionar diante dessa situação propondo uma conversa com a secretária de educação e o setor envolvido na proposta, como ocorreu tantas vezes antes.

Em 2021, houve mais uma mudança de governo e, com ela, mais mudanças na estrutura da gestão da SME e das salas de leitura. Foram extintas as disciplinas EAC e Projeto de Vida Sustentável e criou-se a disciplina Círculo de Leitura, trabalhada prioritariamente por professores de sala de leitura, o que os prende novamente na grade de aulas, impossibilitando a atuação com toda a escola, no caso de escolas maiores. Turmas não atendidas pelo professor de sala de leitura têm a disciplina oferecida por professores de outras disciplinas havendo ou não perfil/interesse na formação de leitores, servindo apenas como forma de adequação dos horários da grade escolar.

O que alguns professores passaram a fazer, no entanto, foi romper com o que ia sendo instituído, resistindo ou se negando a atuação nessas disciplinas. Outros aceitaram como forma de conseguir adequação de horário ou como forma de obter uma dupla regência (necessária para muitos como opção aos baixos salários), ignorando o conteúdo sugerido e trabalhando com suas disciplinas de origem. Com isso, o espaço da sala de leitura é cada vez menos frequentado.

A luta passa a ser, então, para que se produzam novas linhas de fuga, a fim de, mais uma vez, garantir a existência das salas de leitura, afinal, “a educação é 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). E onde ficaram as formações nesse processo todo? Foram

praticamente extintas. Nem reuniões para troca de experiências vêm se justificando. Os regimes de luz sobre os livros pelos quais lutávamos, hoje, sequer iluminam as salas de leitura. Calam-se as linhas de enunciação que resistem apenas na presença de antigas professoras e ex-professoras de salas de leitura que viveram o tempo e ainda estão na Rede.

Pensar as salas de leitura como dispositivo, nesse contexto, 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, com 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 invenção e da formação que se encontram na arte., princípios que as singularizam. É compreender nelas os princípios primeiros do dispositivo de luta contra os universais, e as representações. 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, o que as faz e nos faz, por entre elas, diferir.

Pensar as salas de leitura como dispositivo para uma formação inventiva de professores passa por se manter em resistência, no jogo de poder pelos seus sentidos e manter, nas micropolíticas na escola, nas salas de aula, nos corredores, nos encontros de pais e de professores, os regimes que as mantêm vivas.

A POTÊNCIA DO ENCONTRO

O caminho percorrido no tempo em que me dediquei ao olhar atento de professora-pesquisadora para as salas de leitura me fez perceber do quanto de invenção são compostas suas práticas cotidianas e as formações das quais participamos, e é por entre essas práticas que a formação inventiva de professores será abordada.

Para iniciar esse caminho, retomo a criação do Programa “Rio, uma cidade de leitores”, criado em 2011, 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.

Esses eixos se entrecruzam e compõem uns aos outros, mas o que será trazido neste capítulo terá foco no eixo que, naquele momento, foi chamado de “formação do mediador”, segundo o site da prefeitura, e que prefiro denominar “formação do professor”. Essa escolha é feita por compreender a educação como uma via de mão dupla de (des)aprendizados e invenções e que, por isso, exige presença, sujeitos que afetem e sejam afetados, o que o termo “mediador”, como aquele que serve de elo, de intermediário, não contempla.

O que entrou no escopo do Programa não aconteceu sem tensões e disputas e, por reverberar nas práticas das salas de leitura das escolas que eram coordenadas pela Gerência de Mídia e Educação, 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. Elas agiam como um agente duplo (Diário de Pesquisa – 28/12/2019).

Pensar da maneira apresentada nesse diário de campo 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 proponho é dar a ver esse jogo, um jogo complexo que vai muito além das lógicas binárias e que, nesse caso, se dá em torno do projeto de salas de leitura nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, que não se restringe a elas, mas 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 pressionando, enquanto categoria, para que elas se efetivem, ou, ainda, quando estamos executando nossas ações diárias na escola.

A gente tem que dialogar também com a escola, com os saberes que a escola tem como grupo, com a 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 de quarenta mil profissionais de 1537 unidades, você está falando de onze 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)².

A discussão levantada pela Profa. Simone Monteiro 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 do livro no país. Trazê-la 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, em 2024, é composta de 1 544 escolas (Rio de Janeiro, 2022), 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.

A proposta, neste texto, é de dar a ver a experiência de uma dessas “redes dentro da Rede”. Nesse caso, um grupo de professoras que participou desse deslocamento do projeto de salas de leitura com uma visão de multimeios, muitas delas com pouco acesso aos livros, para um projeto que tem a leitura literária, o encontro, a invenção e a formação do leitor como seus princípios, vividos na ocupação dos espaços, no corpo a corpo com o

² 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.

livro e nas trocas ocorridas para 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) e do Nível Central da SME-RJ, no centro da cidade. Não trabalhávamos diretamente juntas. Nossos encontros se davam durante as formações, as 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 nessas atividades, 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, onde houver o encontro entre livros e leitores, haverá formação. No entanto, dois momentos formativos aparecem como mais relevantes durante as conversas realizadas para a pesquisa: as formações da FNLIJ e a experiência do projeto Escola de Leitores.

O movimento realizado pela Gerência de Mídia e Educação na organização das salas de leitura acontecia, no período analisado, por meio de reuniões mensais da SME-RJ com as salas de leitura polo, em que havia informes, discussões sobre as práticas eram promovidas e formações eram feitas. As salas polo, por sua vez, faziam o desdobramento dessas reuniões para as salas de leitura satélites, mas davam a tais encontros 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 a gente poder conhecer um pouquinho das outras salas de leitura. [...] Mas a gente não fazia só repasse. Sempre tinha uma 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).

Os informes sobre as ações da secretaria aconteciam de forma unificada para as salas de leitura polo e elas construía suas reuniões de acordo com as características de seu grupo. Era feito convite a escritores ou formadores, muitas vezes professoras da própria Rede, para uma conversa, e a troca de experiências entre as salas de leitura passava, assim, a compor o sentido das reuniões, que nunca eram somente de repasse, mas de problematização de nossas práticas. “A ideia é 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 o 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, acontece quando é possível estabelecer uma conversa entre dois, com possibilidades de se sair transformado. Uma formação, nesse sentido, é uma experiência (Foucault, 2010). Por isso, é possível pensar que o contato com os alunos, como ex-

periência, também se torna uma prática de formação, na perspectiva de um formar/formar-se cotidiano.

Vista dessa forma, a experiência formativa passa, então, a ser construída nesse coletivo escola, e se amplia dos momentos de encontro com especialistas para momentos de encontro com o outro, consigo e com o livro, no espaço cotidiano das salas de leitura.

Dos concursos que ela (*a FNLIJ*) promove 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 registrei e mandei para eles. Essa é uma ação que é valorizada, o trabalho 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. Concursos internos ou realizados em parceria com outras instituições sempre foram uma prática comum na SME-RJ. Vários deles, como o tradicional “Poesia na Escola”, por exemplo, culminavam 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. Somente a partir daí, selecionavam-se os textos que iam representar a escola no concurso. Outros movimentos de produção mais individualizada, porém, eram propostos em outras tantas escolas, de acordo com as características do grupo e possibilidades de ação.

Contudo, 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 tantos que 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 em uma oficina literária realizada pela escritora Ninfa Parreiras, aberta a todos os professores interessados e que pudessem participar. Como resultado dessa oficina, houve a publicação 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 a 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 os sentidos das salas de leitura como um lugar da literatura e de formação passaram por diversos tipos de ação envolvendo a comunidade escolar. Uma série de cursos em especial, no entanto,

foi um marco para o fortalecimento da ideia de sala de leitura aqui defendida, os cursos realizados em parceria com a FNLIJ desde 2005 e que ocorreram por mais de quinze anos. 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 e Educação na época, Simone Monteiro, foi a possibilidade de construção coletiva da proposta. “Beth³ faz parte de uma instituição que sabe trabalhar junto. Não traz um pacote de sucesso pronto para ser executado e você comprar. Por isso construímos juntos a proposta para a SME-RJ. Esse é um diferencial importante” (Monteiro, 2017). A experiência com a FNLIJ, portanto, não foi mais uma proposta externa redentora, como acontece na maioria dos casos, mas de produção de um vir a ser construído na experiência do encontro.

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 leitura de literatura é que você forma

3 Referência à Elizabeth D'Ângelo Serra, secretária geral da FNLIJ que completou, no ano de 2024, 37 anos na Fundação.

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).

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

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

E por falar de 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... 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 na secretaria. 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).

A questão de não haver roteiro, apostila, avaliação, nem produto a ser comprado no final permitia, a nós que participávamos da formação, sentir no corpo o que era a leitura pela leitura, sem amarras didáticas ou avaliações quantitativas, e isso, ao mesmo tempo que nos permitia a liberdade do prazer da leitura, desequilibrava nossas certezas do que era uma formação. Éramos, assim, multiplamente formadas.

Cada um dos encontros dos cursos trazia um tema para dividir com o grupo: mitologia, histórias em quadrinhos, poesia e/ou autores como Lygia Bojunga, Sylvia Ortof, Maria Clara Machado, Monteiro Lobato etc. Era um clássico o formador chegar com uma mala de livros, e já ficávamos curiosas ao vê-lo chegando. Nos encontros, falávamos sobre os autores, a gente manuseava os livros e lia uns para os outros como em um grande sarau. Era um “encontro entre leitores e leituras”. O que fazíamos ali era conversar e ler. Por entre encontros, leituras e conversas íamos nos formando leitores, aumentávamos o nosso repertório literário, trocávamos experiências e percepções.

Ser professor, muitas vezes, nos exige uma carga de trabalho e uma performance física e psicológica pesada, principalmente no que diz respeito às burocracias do sistema, aos índices a serem alcançados e às atividades prescritivas que nos colocam em uma roda-viva que passa longe da ideia de invenção. Estar ali, no entanto, era nos transportar heterotopicamente para um mundo outro, um lugar de fuga, como em nossas salas de leitura na perspectiva que trazemos neste trabalho. Depois da parceria com a FNLIJ, as formações e a própria proposta das salas de leitura tomaram um outro

formato. Essa foi uma parceria que muito contribuiu para forjarmos o que as salas de leitura vieram a se tornar.

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, e com outras instituições locais, em outros estados. O projeto foi realizado em três edições, e todas nós, professoras-intercessoras em conversa neste trabalho, participamos da terceira edição.

Um dos efeitos desse projeto foi a sistematização das práticas das salas de leitura em quatro eixos – gestão, espaço, acervo e mediação –, que passou a referenciar o trabalho por nós realizado. Os eixos distribuídos dessa forma, ao mesmo tempo que nos permitia afinar o olhar para cada uma dessas práticas, possibilitaram-nos compreender o todo do trabalho que ali desenvolvíamos nesse tecido que eles formavam, facilitando, dessa forma, a garantia da realização de um trabalho de modo integral. A elaboração e implementação desses eixos foi um momento crucial de pensarmos a política pública nessa área.

A premiação desse concurso permitiu às escolas vencedoras realizar reformas em suas salas de leitura, comprar acervo, receber acompanhamento da FNLIJ na gestão dos projetos vencedores, ampliar algumas formações para os professores da escola, o que contribuiu para melhor estruturar a gestão das salas.

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 da sala. 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 for-

mações, 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 de escritores e pesquisadores da literatura, durante o ano de 2015 (na 3ª edição). 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 experiências em torno do direito ao livro, à leitura e às bibliotecas no país. Todo esse processo formativo pelo qual passamos nos fez sentir a diferença que faz o investimento nessa causa, principalmente no que diz respeito à formação para os professores. Entendemos, assim, que aí reside a força da existência de nossas salas de leitura.

Antes, a gente só tinha como meta a formação do aluno. Aí a gente descobriu que o aluno estava super bem. Que quem precisava de apoio 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. A gente começou a cutucar esse professor. Os centros de estudos já tiveram mais essa cara. A gente fez atividades de memórias da infância e percebeu que aquele professor que era muito resistente em levar a turma para a sala de leitura, não era por conta do espaço, era pela sua relação com a leitura que não trazia coisas legais para ele. Aí deu outra cara, sabe, deu outro sentido. Aquela ideia que eu tinha antes de que se o professor 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. Os 30 minutos que ele tinha para ficar com as crianças na sala de leitura passou 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 como leitor compõe essa construção, e as salas de leitura são fortes aliadas nesse processo.

O momento de efervescência do livro e da leitura na SME-RJ passou. A falta de solidez das propostas as deixa frágeis, o que provocou o esvaziamento do caráter transformador da experiência (Foucault, 2010) das salas de leitura. O que se deu posteriormente foi a aceleração no desmonte da maioria dos projetos que incentivavam a invenção, substituindo-os por ações que estimulam a reprodução e uma vida voltada para a manutenção de uma sociedade pautada pela representação.

Havemos de produzir novas brechas.

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).

O projeto Escola de Leitores merece um capítulo à parte tanto pelo caráter incomum da oportunidade de professoras de escolas públicas no Brasil saírem em uma viagem formativa, quanto pelo próprio sentido que uma viagem formativa possui na provocação de deslocamentos (Foucault, 2009a).

As escolas selecionadas para participar do projeto Escola de Leitores foram as que apresentaram propostas de projeto de leitura realizados com toda a comunidade escolar e que tinham professoras envolvidas com a causa do direito ao livro, à leitura e às bibliotecas, apaixonadas pelos livros e com capacidade de realização, o que nos proporcionou um grande encontro, muitas trocas, leituras e momentos de emoção.

Esse encontro foi uma viagem formativa que aconteceu em 2015, quando embarcamos rumo à Colômbia para estar com profissionais do livro e da leitura de relevância no país, 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. Deslocarmo-nos para outro país, conhecer outra experiência de sociedade, outra cultura, suas bibliotecas e escolas tencionou nossos saberes, desnaturalizou nossos olhares. Na volta, não fomos mais as mesmas.

A Colômbia é conhecida por ser 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 e violações dos direitos humanos. Mas, então, por que a Colômbia?

Mesmo com todos esses conflitos, o país vinha 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, tor-

nou-se a primeira metrópole latino-americana a receber o título de “capital mundial do livro” pela Unesco.

Uma das pessoas de maior relevância da promoção da leitura no país é a bibliotecária Silvia Castrillón, fundadora da *Asociación Colombiana de Lectura y Escritura* (Asolectura), que fez parte do comitê executivo do *Internacional Board on Books for Young People* (Ibby). Essa foi a intercessora para vivermos a experiência de viagem formativa.

“Foi muito diferente para mim. Porque eu nunca tinha ido para um lugar assim tão longe, sozinha. E aí era assim, minha companheira da escola 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 a 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 valeria por si só como experiência transformadora, não fosse o fato de ela se propor a ser uma viagem formativa, em que tivemos a oportunidade de problematizar nossos fazeres nas escolas e de “desformar o mundo” (Barros, 2010, p. 350), as 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 recogição 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 a autora, nos remete a um desequilí-

brio do vivido anteriormente, nos confrontando conosco mesmos, desequilibrando as nossas certezas. A experiência da Colômbia, nesse sentido, foi vivida desde antes de embarcarmos no avião, e se estendeu para além do nosso encontro, 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 os quais iríamos viajar. Tivemos uma rodada de apresentação dos projetos das escolas e três dias em um *tour* por bibliotecas públicas do Rio de Janeiro, em alguns pontos turísticos e 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, ao passo que, para nós do Rio, não seria tanta novidade assim. Reunirmo-nos no hotel, no entanto, 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 que o dia a dia não nos permite. Chegamos ali, em lugares que nos eram corriqueiros, com o frescor do viajante, com a estranheza de quem chega a um lugar outro, desconhecido. Ressignificamos esses lugares como estrangeiros, atentamos nossos olhos aos signos, tencionamos o habitual, problematizamos.

O afastamento, nesse caso, não se deu com o afastamento do espaço 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 lugar denotativamente estrangeiro, proporcionou a 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 aos espaços e ao acervo, pela quantidade de empréstimos, pelo silêncio... Não vimos, em nenhum momento, aglomerações ou filas, mas, segundo os funcionários, nas bibliotecas maiores, chegam a passar cerca de 1 600 pessoas diariamente. Os espaços são utilizados 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, a Biblioteca Pública El Limonar, em Medellín, situada na fronteira de duas comunidades constantemente em conflito, possui entradas por duas ruas diferentes. Em certo momento de sua história, cada grupo entrava por um lado e lá dentro era o lugar da trégua, dos encontros de quem, fora dali, não podia se encontrar.

As bibliotecas, ali, são também locais de escuta e 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. 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, ainda em Medellín, construída ao lado de um 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 juntos. Não há como não adjetivar essa experiência. Era um projeto lindo! Foi algo que mexeu com nossa sensibilidade tanto pela forma como foi construído e pelo tema escolhido quanto pela beleza plástica das fotos e dos textos.

Mas, como nos disse a secretária geral da FNLIJ, Elizabeth D’Angelo Serra, que fazia parte do nosso grupo, “antes da memória, o que se valoriza é a palavra”⁴. 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 do governo colombiano na formação de mediadores de leitura. Chamaram muito a nossa atenção o trabalho de visita domiciliar aos moradores que possuem dificuldade de deslocamento para realização de empréstimos de livros e contação de histórias, assim

⁴ Conversa informal durante a viagem à Colômbia, em 2015, pelo Projeto Escola de Leitores.

como o projeto *Abuelos cuenta cuentos*, de leitura para crianças e bebês, pelas suas avós que participavam das oficinas de mediação. A ideia 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 Colégio 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, e todas elas estavam vazias... pátios gigantescos, mas, também, 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 programas de saúde etc. 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 Colégio Marco Fidel Suarez.

Sáímos da escola no momento em que ocorria 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 parco espanhol, nos colocamos solidários à sua luta.

Segundo os professores com quem tivemos contato, o sindicato dos professores era o único que ainda conseguia ter alguma força no país e, 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 desse movimento.

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 reativações 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. Nessa viagem, não foi diferente. Vimos até onde 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. Lá não, eles vão porque eles querem realmente frequentar aquele espaço para ler, para ter um encontro com a literatura ou simplesmente para se encontrar. 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 pode passar isso também para eles. Para os nossos alunos, para os pais. Porque a gente também teve reunião com os pais. A gente tentou contagiar um pouquinho esses pais para ver eles se motivavam mais para a leitura, participavam mais desses eventos, desses momentos com os filhos, nas livrarias e bibliotecas. 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, porque aqui é diferente (Professora-intercessora 3 – 24/01/20149).

Sim, “aqui é diferente”. Não só diferente por se tratar de culturas diferentes, mas diferente do aqui que 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 a problematizar nossos saberes e fazeres vivenciados naquele espaço (Kastrup, 2001).

Eu entendo que se eu não tivesse passado pelo projeto Escola de Leitores na primeira edição que participei⁵ não seria a mesma coisa. Eu digo assim, já havia tido uma experiência em um projeto que acontecia sem sombra de dúvida, agora, quando eu chego na escola especial, e que eu ouse pensar que o cara que não lê e escreve 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 em todos os sentidos: quando a gente a gente ouve um Didier⁶ falando da questão política, ou a Silvia Castrillón, a Yolanda (Reyes)⁷, gente! Meu sonho hoje é ter um espaço como o da Yolanda Reyes (Professora-intercessora 2 – 24/01/2019).

5 Essa professora-intercessora participou de duas edições do projeto Escola de Leitores: a primeira por uma escola regular, e a segunda por uma escola de educação especial com um projeto de leitura e literatura para crianças com deficiência intelectual.

6 Didier Álvarez Zapata – bibliotecário e professor da Universidade 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.

7 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.

Muita coisa aconteceu na escola ao retornarmos da viagem: reformamos as salas de leitura, aumentamos cuidadosamente seu acervo, promovemos encontros de professores e alunos, convidamos escritores para virem às escolas e ampliamos nossa ação para além desses espaços, nos mobilizando na luta por políticas públicas de acesso à leitura para todos. Foi um período de provocação da participação de todos na luta política pela causa, momento de nos fortalecermos uns aos outros para, em momentos adversos como o que vivemos, mantermos acesa a chama da formação de leitores.

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 se formar. Esse formar/formar-se requer uma abertura ao estranhamento, que amplia as possibilidades de invenção de si e do mundo. Para falar dele, apresento 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 as professoras, num processo coletivo de produção de saber-fazer, 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 um exercício de fuga das prescrições, uma busca por modos de apontar caminhos de liberdade por entre aquilo que me era imposto dizer/fazer. Com o tempo, começaram a variar também as temáticas, e o formato foi ficando engessado de tal maneira, que já não cabiam brechas para a invenção. As formações 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.

Já tendo iniciado o mestrado e tido contato com as possibilidades de uma formação de professores perspectivada pela invenção (Dias, 2012), recebi, no entanto, uma proposta que não consegui recusar. Era uma formação para professores de língua portuguesa⁸ – com quem tinha uma identificação direta – 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 ao CCBB para entender como essa parceria poderia ser realizada e encontrei a educadora Janine Magalhães, 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

⁸ 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.

experiências com as quais conversava enquanto caminhava com Janine. A exposição de Jean Basquiat e o estranhamento que ela provocava 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 bibliotecas.

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. Essa percepção dos caminhos traçados conduziram a proposta que apresentei para a formação que me foi encomendada: problematizar a escola, e mais especificamente nossas aulas de português por entre as experiências de contato com as artes e com o espaço do CCBB.

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 artigo “Desaprendizagens e modos outros de formação”, e sob a influência da experiência da viagem formativa a Colômbia. Dividi essa viagem em três portos de passagem⁹, três encontros-dispositivo que nos provocassem a ver e a falar, sem cessar o movimento, mantendo em si a potência do deslocamento.

No primeiro porto, seria 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 as percepções e experiências do grupo sob o alinhavo da poesia de Manoel de Barros. Em cada um dos três portos, conversas e problematizações com o coletivo de professores sobre nossa relação com a arte, nossas práticas na escola e sobre a própria ação de formar.

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

9 Referência ao título do livro *Portos de passagem*, de João Wanderley Geraldi (Martins Fontes, 1995).

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 se inicia solidamente, pois, como dito anteriormente, “a viagem rejuvenesce as coisas e envelhece a relação consigo” (Foucault, 1994, p. 15) (Dias, 2017, p. 120).

Uma vez que a 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 meio do 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 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?

O espaço já se trata de um espaço diferenciado. Não era numa sala de reunião formal, padrão. Era numa sala de projetos, uma 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).

Permitirmo-nos desaprender de ser o profissional que vimos sendo e olharmos a nós mesmos também com olhar estrangeiro, para nos permitir deslocar: essa foi a proposta daquela viagem.

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 pedagogicamente enraizado, para se abrir a possibilidades outras de aprendizagem.

A exposição do Basquiat em particular era uma exposição muito provocativa. Essa questão da inquietação 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 pensar 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. Nesse caso, o encontro com Basquiat foi provocador da problematização sobre nossas práticas. E formar/formar-se com arte é assumir os riscos dessa liberdade e assumir um estado de vulnerabilidade.

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).

Nesse ponto de nossa conversa, cabe retomar os quatro princípios das salas de leitura apresentados no capítulo anterior: leitura literária, encontro, formação, invenção; acrescento a eles um quinto princípio: *as salas de leitura são o lugar da arte*, princípio que 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).

Mas por que essa retomada nesse ponto da conversa? Porque foi depois de muito andar fora da escola desaprendendo pedagogias e me abrindo a possibilidades outras de existência que entendi que a arte não se torna princípio por serem as salas de leitura lugares onde se realizam atividades artísticas, mas onde se vive a possibilidade da experiência inventiva, de viver como obra de arte (Foucault, 2006a, 2009a). Penso ainda na capacidade de

expansão que um modo de vida precisa exercer para se colocar de pé. Tanta potência cabe em uma formação?

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, apesar das escolas do município do Rio, em sua maioria terem uma sala de leitura, um ambiente de leitura, e assim, têm a oportunidade de trazer a leitura pra dentro desse ambiente acolhedor e preparado para. Estar ali 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 e com os ouvidos. Então, o texto 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 por que acontece muito isso, a gente acha interessante e reproduz o modelo, mas reproduzir a essência desse dia de produção de saberes e percepção de saberes sem um roteiro imposto (Participante – 10/07/2020).

Nós, 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 na formação de leitores, e o espaço da biblioteca; e produzir linhas de enunciação, de visibilidade e de subjetivação sobre aquele *sujeitoespaçotempo* capaz de provocar a percepção das bibliotecas/salas de leitura como dispositivo para

uma experiência outra, inclusive de uma aula de português capaz de forjar produções de diferença e invenção.

O texto escolhido para a leitura na biblioteca do CCBB como parte da formação foi o conto “A troca e a tarefa” do livro *Tchau*, de Lygia Bojunga. O conto traz uma escrita adolescente e 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, no 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 a fala sobre “escrever para não morrer” (Blanchot, 1987 *apud* Foucault, 2009b, p. 47). E 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, surgia 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 com base em sua dificuldade de deslocamento. Outro, por sua vez, demonstrou grande abertura às problematizações e às provocações dos signos da arte que ali se apresentavam.

O que foi possível observar, a partir dos 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, controle, julgamentos, ameaças, e como incorporamos e manifestamos essas opressões em nossos discursos-fazeres. Pôde-se perceber, ainda, como somos movidos pela capacidade que nossa categoria tem de resistir, de se reinventar e de produzir brechas, e, por fim, como a possibilidade de acesso à 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).

A objetividade a que se condena a escola e a vida nos afasta da arte. Mas existem brechas. Por acreditar nelas, algumas problematizações foram surgindo no encontro entre a desnaturalização de nossas práticas cotidianas pensadas fora da escola e a experiência que vivíamos naquele espaço, com os artistas com os quais tivemos contato durante a formação, suas obras e suas histórias, bem como 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? A esses questionamentos, acrescentamos outros: 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, numa sociedade opressora e controladora, uma postura artista, ética, estética e política, em que se experiencie o não saber como potência inventiva? Como permitir, ao verbo e à vida, como propõe Manuel de Barros, pegarem o delírio?

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.
 [...] (Barros, 2010, p. 349-350).

Aprender com o outro, produzir linhas de fuga, possibilidades outras de dizer e de ser, compreender o “erro” como possibilidade, desaprender, inquietar-se, fazer emergir experiências de problematização, ver, rever, transver o mundo, pensar uma formação com a potência inventiva de uma vida a ser vivida como obra de arte: tudo isso é algo a ser aprendido. Trazer essa potência para uma formação de professores perspectivada pela invenção, também.

“A formação que dizemos inventiva se propõe a acompanhar aquelas e aquelas que já realizam o movimento micropolítico associado à produção de subjetividade, e que aprendem a rir, não das teorias, claro, mas da autoridade a elas associada” (Dias; Mello; Secron, 2023). É nessa perspectiva que afirmo a potência das salas de leitura como dispositivo para uma formação inventiva de professores. Não como algo a ser implantado, mas que entra pelo meio, se integrando à vibração inventiva que emana daquele território; uma potência que emerge no encontro com *sujeitoespaçotempo* heterotópico por entre os princípios que a compõem: leitura literária, encontro, invenção, formação e arte, que, como dispositivo, se manifestam em uma composição de linhas que se relacionam rizomaticamente e lutam contra os universais, sobretudo por elas serem o lugar da *leitura literária*.

Compreendê-las dessa forma não retira 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 de uma fada que ela era fada de contos de fada. Era uma fada sem vergonha. 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”. Era uma turma de 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 pensei: 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 fui percebendo o tamanho da minha responsabilidade com aquela proposta. O que eu ia fazer agora? Simulei um e-mail de resposta da fada, dizendo que ela tinha muito trabalho, que as crianças estavam lendo mais, e cada vez que uma criança abria um livro ela tinha que começar atuar e ela não tinha tempo, mas que o tempo realiza alguns de nossos sonhos, mas nem todos e tudo bem. E aí é preciso inventar outros que quem sabe possam se realizar (Diário de campo – 22/02/2019).

A literatura possui essa capacidade de se posicionar entre dois mundos, entre o real e o imaginário, heterotopicamente, nesse lugar em que “tudo é real, inclusive a fantasia” (Professora-intercessora 5 – 22/02/2019). Para lidar com ela na escola, é preciso estar atento aos modos de funcionar da criança, a suas imersões em mundos outros possíveis que a literatura proporciona e se dispor a jogar esse jogo de sentidos e de invenção que é da natureza da criança. Essa é uma experiência que exige desaprendizagens das obviedades cotidianas, que ocorre em um formar/formando-se que se dá no encontro.

A experiência de sala de leitura tem como premissa o *encontro*, encontro entre leitores e leituras, com o espaço e com todos aqueles que o habitam, reais ou ficcionais.

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, afirma 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) também é reduzir as possibilidades afetivas da literatura. A experiência literária também se dá, como diz Ailton Krenak (2019), 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 para apresentar em congressos mostrando um dos projetos que eu fiz com eles ainda na escola em que trabalhei que foi “Foto-grafias”. Eles tinham que tirar foto. [...] Minha máquina ficou circulando na Rocinha mais de um mês. [...] 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 fez a professora-intercessora em sua viagem pela Rocinha, guiada pelas “foto-grafias”. Aqui conversamos com um princípio das salas de leitura que, agregado aos princípios da leitura literária e da invenção se relaciona com algo que é muito caro a uma formação inventiva de professores: a escrita. Uma produção escrita não para ser avaliada como em uma prova, mas uma escrita com sentido, que se proponha também a ser uma experiência. Nesse caso uma dupla experiência, para os alunos que escreveram sobre seus lugares a partir das fotografias, e da professora que montou um trabalho na pós-graduação em conversa com esses textos-imagens. Um processo que traz consigo a produção de sentidos, uma prática de si.

“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 e a literatura. Nada extraordinário. Algo do tipo contar história todos os dias e eles levarem livros para casa (Professora-intercessora 4 – 25/01/2019).

Uma formação inventiva tem como proposição tensionar lógicas instituídas para forjar experiências de problematização numa proposta ética, estética e política, em que se 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 ao 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”¹⁰ (Dias, 2014, p. 418).

10 Citação de Dias (2014) a Deleuze, G. O que é um dispositivo? *In*: Deleuze, G. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Vega, 1996.

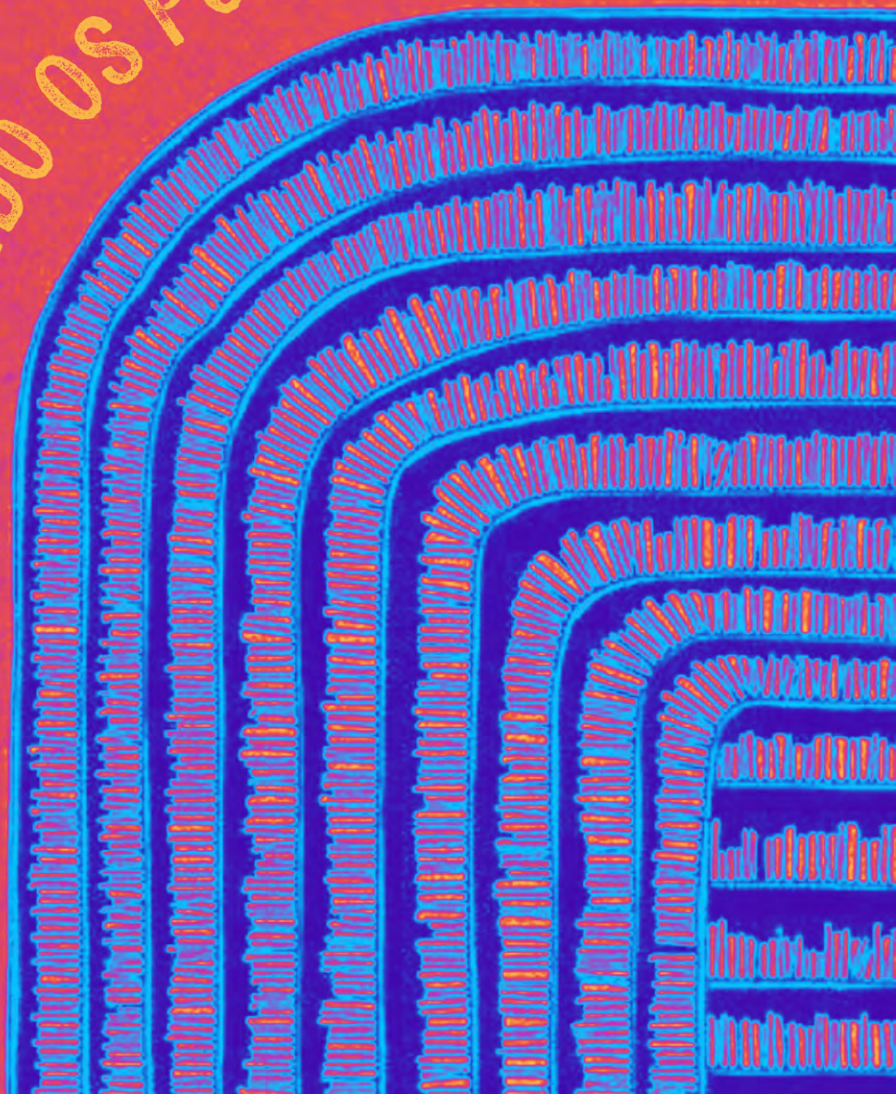
Numa formação inventiva, experienciamos um processo de produção de subjetividades e dessubjetividades. Formar, nessa perspectiva, é romper com os modelos identitários, dando a ver outras ferramentas de se formar, oportunizando aos professores e alunos “[...] apropriar-se das forças em jogo na sua constituição 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 as micropolíticas que atravessam essa formação, é compreender que não há dissociação entre formação e vida.

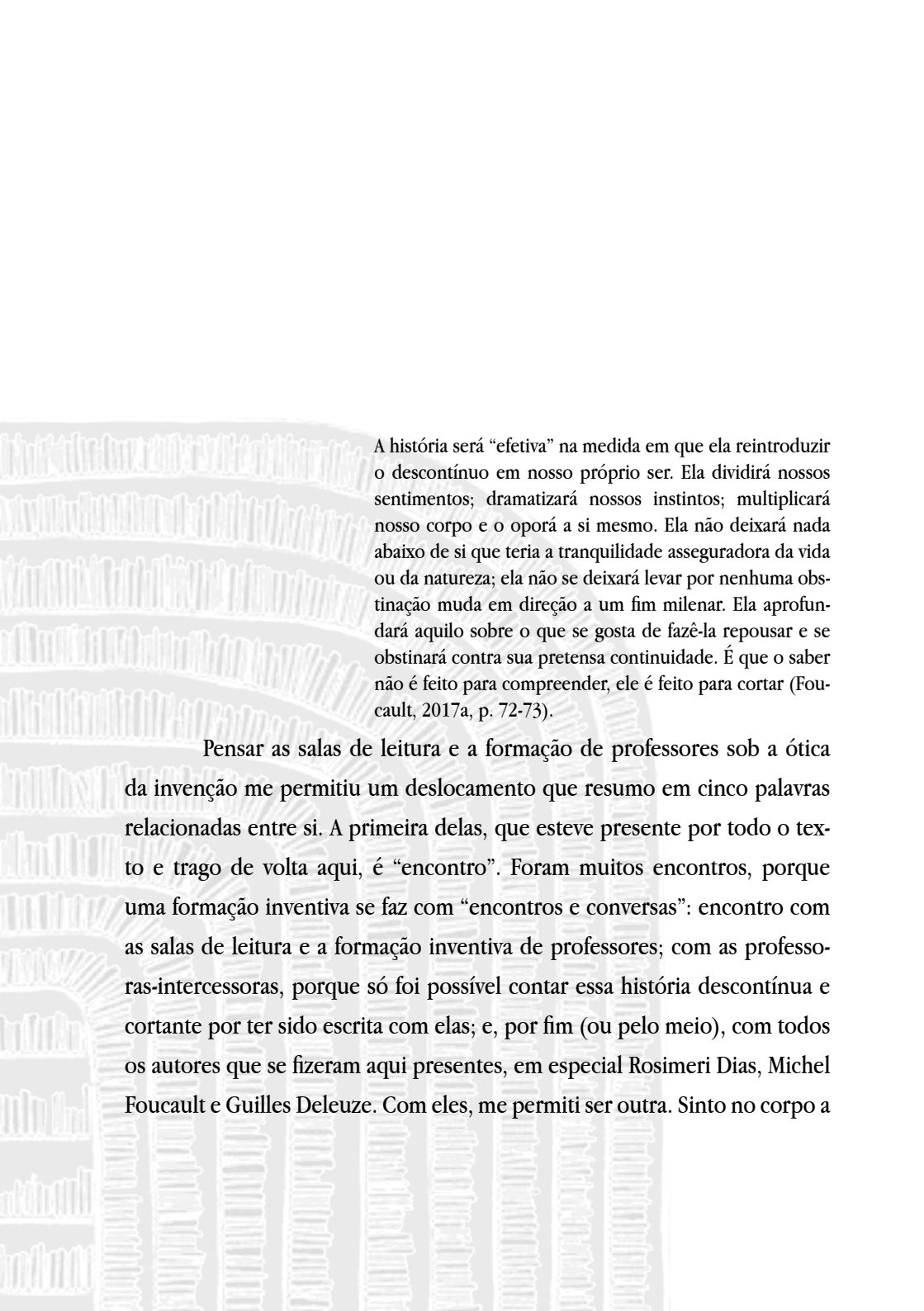
Pensar a formação inventiva de professores por entre as heterotopias das salas de leitura e as experiências de formação em viagem e do CCBB trouxe para esta escrita também a experiência do fora.

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. Disso, uma formação inventiva de professores e quem se predispõe a ela não conseguem se dissociar.

ALINHAVANDO: LIGANDO OS PONTOS SEM NÓS



A background illustration of a library with bookshelves and a large circular emblem. The bookshelves are filled with books, and the circular emblem is a stylized sun or moon with rays. The text is overlaid on this background.

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 (Foucault, 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 relacionadas 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”: 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 por ter sido escrita com elas; e, por fim (ou pelo meio), com todos os autores que se fizeram aqui presentes, em especial Rosimeri Dias, Michel Foucault e Guilles Deleuze. 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”, soma-se 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”, conforme afirma Edson Passetti (2003), retomados por Dias (2019, p. 19-20) em uma bela conversa entre autores. Chegar até aqui, ao final de uma pesquisa e da escrita de meu primeiro livro, foi um exercício coletivo. A todos os amigos, aqueles com quem já realizei incansáveis encontros e conversas, e aos que chegaram nesse momento final, não posso deixar de demonstrar minha gratidão.

Outra palavra é “processualidade”; o inacabamento, em que não há o início, nem o fim, 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 aumentar o grau de suportabilidade para viver a experiência dessa 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; 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 da 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 movi-

mento – 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 o processo da pesquisa que deu origem a este livro e abriu espaço para o que está por vir na continuidade da *professora-pesquisadora* que me torno incessantemente: “movimento”. E aí me remeto à compreensão da pesquisa, assim como da filosofia para Foucault, “como modo de vida”. Pesquisar é permitir-se deslocamentos, derivar-se do que se é.

Em relação às salas de leitura, ou ao que nós, da minha geração de professoras, essa rede dentro da Rede, chamamos de sala de leitura, é efeito de uma fabricação histórica, de um contexto de luta por políticas públicas, de articulações, disputas de sentido pelo que ela é e pelo que ela não é. Nossas formações, nossos encontros, nossas trocas foram essenciais para essa construção e, ao mesmo tempo que reverberavam no chão da escola, eram produzidas por ela como efeito das experiências, das disputas vividas ali, cotidianamente.

Se a mudança é parte de um movimento natural que oxigena os processos, no caso do que vem ocorrendo na Educação, vem fragilizando o trabalho, reduzindo o espaço de pensamento e reduzindo a luta por políticas de leitura a uma mera execução de tarefas na escola, quando ainda se consegue realizar tarefas voltadas para a leitura.

Mas depois de tudo o que aprendemos e desaprendemos para nos tornarmos outros, depois dos deslocamentos que realizamos, essas variantes nos levam, a nós professoras, 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” (Fou-

cault, 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, sem julgamento. 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.

Para finalizar, é preciso dizer, ainda, que a pesquisa da qual este texto se origina foi finalizada e defendida durante a quarentena, via remota, sem o calor dos corpos, sem abraços, por conta da pandemia de covid-19, um momento de grande tensão mundial que levou vários países ao isolamento social, inclusive o Brasil. Durante esse período, lia nos *posts* das redes sociais dos amigos, por um lado, notícias das perdas que uma situação como essa promove e nos devasta, por outro, vários relatos de encontro consigo, com a arte e com a invenção como forma de superar o momento que vivíamos. A literatura, nesse contexto, era citada se não como uma forma de previsão de um destino distópico, como uma oportunidade de pensar o mundo, de problematizar a existência. Seria essa a utilidade do inútil?

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 este livro pode ser considerado uma restituição, é também mais um aliado no jogo de saber-poder, na luta pela existência das salas de leitura como um espaço outro na escola, como brecha. Com essa escrita, é possível dizer: as salas de leitura são o novo, no sentido do atual como propõe Foucault, que se renova, se inventa a cada dia. 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 leitores.

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, 2014 *apud* Dias, 2017, p. 105, grifo nosso).

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. Por isso, é possível afirmar que ler é um ato revolucionário. Ler é transgredir. Não é à toa que, na cidade do romance *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, 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. Esses homens são apresentados a Montag por Granger, um dos líderes do grupo cujos integrantes se apresentavam como Albert Schweitzer, Aristófanes, Mahatma Gandhi, Gautama Buda etc. Granger explica:

[...] também somos queimadores de livros. Lemos os livros e os queimamos, por medo de que sejam encontrados. [...] o melhor é guardá-los na cabeça, onde ninguém virá procurá-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 ou-

tras 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, e de valorização das salas de leitura como dispositivo de invenção.

Iniciei essa trajetória acreditando que as salas de leitura, nas quais 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, com nossos corpos heterotópicos, *professoras-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**, [s. l.], 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 Antropófago. **Revista de Antropofagia**, [s. l.], ano I, n. 1, maio 1928.

BARBOSA, Jéssica Cássia. Políticas do devir e ética da luta na obra de Gilles Deleuze. **Saberes: revista interdisciplinar de filosofia e educação**, Natal, v. 1, n. esp., p. 70-75, jan. 2015.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

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.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita 2: a experiência limite**. São Paulo: Escuta, 2007.

BOJUNGA, Lygia. A troca e a tarefa. *In*: BOJUNGA, Lygia. **Tchau**. Rio de Janeiro: Agir, 1991. p. 49-67.

BORGES, Jorge Luis. A biblioteca de babel. *In*: BORGES, Jorge Luis. **Ficções (1941)**. Porto Alegre: Globo S.A., 1972.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. São Paulo: Globo, 2012.

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

CASTRILLÓN, Silvia; SERRA, Elizabeth. **Informação e leitura, uma questão de direitos**. [S. l.], 02 ago. 2019. Facebook: @FNLIJ. Disponível em: <https://www.facebook.com/FNLIJ/videos/358154951525619/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

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

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

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

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

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

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

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

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

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

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

DIAS, Rosimeri de Oliveira. 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 em: 10 set. 2019.

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

DIAS, Rosimeri de Oliveira. 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.

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

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

DIAS, Rosimeri de Oliveira; PINTO, Liliana Secron; MELLO, Ana Luiza Gonçalves Dias. Por entre feras, escutas e encantos: práticas de formar perspectivas pela invenção. **Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, [s. l.], v. 10, n. 24, p. 237-256, set./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/15721>. Acesso em: 26 fev. 2024.

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

DIAS, Rosimeri de Oliveira; 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!, 7., 2019, São Gonçalo. **Anais [...]**. São Gonçalo: FFP/UERJ, 2019. v. 1. p. 3615-3629.

ENCONTROS e despedidas. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: M. Nascimento e F. Brant. *In*: Encontros e despedidas. Intérprete: Milton Nascimento. [s. l.]: Barclay, 1985.

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

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

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo, Martins Fontes, 1992b.

FOUCAULT, Michel. Introdução. **A história da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1994.

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

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forence universitária, 2006b.

FOUCAULT, Michel. **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.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. **Ditos e escritos III**: estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2009b. p. 411-422.

- FOUCAULT, Michel. *Conversa com Michel Foucault. Ditos e escritos VI: repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347.
- FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: N-1 Edições, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. *In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a. p. 55-86.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. *In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017b. p. 363-406
- FOUCAULT, Michel. Não ao sexo rei. *In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017c. p. 344-362.
- 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=IwAR0AzljL8Tha0tr1H9gzddjb69Z4DIZ-gaY85b4oQzL4-zYragOiemBE6Y>. Acesso em: 02 abr. 2020.
- GREGOLIN, 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, SP: 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. Rio de Janeiro: Instituto C&A, 2017.

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

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*: MARTINS, Carlos José. **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? **Revista Estudos e pesquisas e psicologia**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 2, p. 408-424, 2009.

MONTEIRO, Simone. **Políticas de leitura e formação de leitores**. [Entrevista cedida a] Pedro Gerolimich. [S. l.], 23 maio 2020. Instagram: @pedrodolivro. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CAiK_PnpM-pb/?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. *In*: SALÃO FNLIJ DO LIVRO PARA CRIANÇAS E JOVENS, 19., 2017. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (1 h 09 min 37 s). Publicado pelo canal FNLIJ Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GeZdLSxN2wM>. Acesso em: 23 abr. 2017.

MULTIRIO. **A arte dos contos**. Rio de Janeiro: Multirio, 2018.

MULTIRIO. **A arte dos contos – infantil e juvenil**. Rio de Janeiro: Multirio, 2019.

NEVES, Camila Camilo. Sangue, suor e lágrimas uma proposta de olhar sistêmico para a educação do Rio de Janeiro. *In*: RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria Municipal de Educação. **Políticas educacionais no Brasil**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2018. 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: Quentzal, 2009.

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

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

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.

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

PIMENTEL, Claudia. **Espaços de livros e leitura**: um estudo sobre as Salas de leitura das escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.

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**, [s. l.], n° 22. jun. 2001, p. 9-36.

RIO DE JANEIRO (Cidade). **Multieducação**: sala de leitura. 2. ed. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2006. (Série Temas em Debate).

RIO DE JANEIRO (Cidade). **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: Prefeitura Municipal, 2010. Disponível em: http://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir_materia/651331/4502. Acesso em: 27 jun. 2020.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Minhas memórias literárias**: coletânea de textos de professores e bibliotecários. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

RIO DE JANEIRO (Cidade). **Resolução nº 47, 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. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2018. 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.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Resolução SME nº 187, de 29 de janeiro de 2020. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, horário de funcionamento e matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. **Diário Oficial do Mu-**

nício do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, ano 33, n. 216, p. 1-110, 30 jan. 2020.

RIO DE JANEIRO (Cidade). **Unidades escolares.** Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, 2022. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/unidades-escolares/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

RIO DE JANEIRO (Cidade). **Atualizando a multieducação.** Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal, [20--]. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/destaques/atualizandomultieducacao.htm>. Acesso em: 4 mar. 2024.

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**, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

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, Liliana. Mediação de leitura em sala de aula: uma experiência no 1º segmento do ensino fundamental. **Cadernos do CNLF**, [s. l.], v. 16, n. 4, p. 2272-2281, 2012. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/tomo_1.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

SECRON, Liliana. **Salas de leitura e suas heterotopias como dispositivo para uma Formação Inventiva de Professores**. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/19024>. Acesso em: 02 maio 2023.

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. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/05/27/lula-ler-e-um-ato-politico/>. Acesso em: 19 nov. 2019.

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

SOBRE A AUTORA

Liliana Secron é apaixonada por literatura, arte e educação. Atua como cantora, atriz, tendo integrado, mais recentemente, o Coletivo de Arte Poesia Encena, o Coro Cênico Cesgranrio, o Projeto Girô de vivências de cultura popular, paixões que a movem por pensar e fazer formação perspectivada pela invenção. Possui graduação em Letras Português-Literatura e Mestrado em Educação, pela UERJ. No momento, realiza seu doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, desenvolvendo pesquisa sobre formação e invenção entre a sintaxe dos corpos e a arte da palavra. É pesquisadora dos grupos de pesquisas: Oficina de Formação Inventiva de Professores (OFIP/UERJ/CNPq), Corporeidades e Pedagogias Sensíveis (CORPES/UFRJ) e Corpo e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). É editora Executiva da Revista Interinstitucional Artes de Educar (RIAE), professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e de Língua Portuguesa e Sala de Leitura na Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro (SME-RJ).

Salas de leitura e formação inventiva de professores se abre a todos aqueles que, em algum espaço/tempo, atuaram ou ainda atuam em salas de leitura e bibliotecas, aos amantes da leitura, da literatura e da formação de leitores, aos afetos às políticas públicas nesse campo, bem como aos demais leitores que, por curiosidade ou inquietação, podem, junto aos demais, se inspirar com esta leitura para se lançarem em novos mergulhos, em contextos de “resistência e de invenção”.

Fica reafirmado o convite à leitura! Vão resistir a tamanha tentação? Eu não ousaria...

Simone Monteiro

